



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Ciclo XXXI

Settore scientifico disciplinare M-PED/03

**TUTTI PER UNO, UNO PER TUTTI:
IL LIBRO DI TESTO STRUMENTO POLIFONICO
NELLA SCUOLA PRIMARIA?**

Supervisore:

Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi di Dottorato

Giacomo ROTA

Matricola n. 46495

Anno Accademico 2017/18

INDICE

Introduzione: <i>tutti per uno, uno per tutti?</i>	Pag.4
Capitolo primo: <i>il libro di testo scolastico</i>	Pag.9
1.1 Oltre una definizione univoca	Pag.9
1.2 Il libro di testo come problema	Pag.16
Capitolo secondo: <i>fenomenologia dell'attuale contesto di utilizzo</i>	Pag.27
2.1 La classe come arcipelago naturale/artificiale delle differenze	Pag.27
2.2 Lo stato dell'arte dell'adozione dei libri di testo scolastici: la ricerca Eurydice	Pag.41
2.3 La formazione dei docenti e il libro di testo	Pag.47
2.4 Libro di testo e mission della scuola (italiana) ovvero <i>apprendere per competenze</i> .	Pag.59
2.5 Metafore interpretative delle giovani generazioni: <i>digital natives/new millennium learners/smart kids/app generation</i> .	Pag.94
Capitolo terzo: <i>libri di testo e ricerca</i>	Pag.112
3.1 Lo stato dell'arte riguardante la ricerca sui libri di testo nella scuola primaria	Pag.112
3.2 L'accessibilità dei libri di testo: per un approccio <i>UDL based</i>	Pag.126
3.3 Libro di testo e programmi scolastici: la proposta di un <i>indice di propositività</i>	Pag.168
3.4 Protocollo di ricerca per l'analisi di libri di testo cartacei e risultati	Pag.175

Capitolo quarto: <i>oltre il libro di testo</i>	Pag.188
4.1 Libri di testo ed altre tecnologie didattiche	Pag.189
4.2 Libri di testo ed ecosistema mediale informale	Pag.222
Capitolo quinto: <i>la virata verso il digitale</i>	Pag.240
5.1 Lo stato dell'arte della scuola digitale in Italia	Pag.240
5.2 Il digitale obbligatorio per i docenti	Pag.269
5.3 Lo stato della ricerca sui libri digitali: il progetto INDIRE (<i>Avanguardie educative - integrazione tic e libro di testo.</i>)	Pag.282
5.4 Gli antenati delle risorse digitali: i <i>learning objects</i>	Pag.296
5.5 Le risorse digitali gratuite (<i>Open Educational Resources</i>)	Pag.310
5.6 Protocollo di ricerca per l'analisi dei libri di testo digitali e risultati	Pag.321
Capitolo sesto: <i>per una pedagogia del libro di testo</i>	Pag.327
6.1 L'approccio critico ai manuali scolastici nella storia: tra detrattori ed utilizzatori critici	Pag.327
6.2 Modelli didattici e libri di testo: tra novità e tradizione	Pag.364
Conclusioni: <i>oltre l'adattamento dei libri di testo</i>	Pag.397
Bibliografia	Pag.411
Appendici	Pag.418

INTRODUZIONE

"E ora, signori" concluse d'Artagnan senza perder tempo a spiegare a Porthos il suo modo di agire "tutti per uno e uno per tutti, è questa la nostra divisa, non è vero?"

A. Dumas, I tre moschettieri¹

Il libro di testo ha accompagnato, accompagna e, con buona probabilità, accompagnerà anche in futuro la vita di migliaia di studenti delle scuole italiane (e non solo). Lo scopo di questa ricerca non è affatto quello di mettere del tutto in dubbio la sua presenza, prospettando scenari futuristici ed entusiastici del tutto *paperless* (come nella nota serie fiction *Star Trek*, nella quale non appare alcun foglio di carta ma addirittura degli antesignani dei tablet: si ricorda che correva l'anno 1966...) oppure scenari del tutto apocalittici in quanto *biblioclastici*, come quelli descritti nel 1953 da Ray Bradbury in *Fahrenheit 451* (mirabilmente trasposto nella sua versione filmica da François Truffaut nel 1966).

La domanda di ricerca che ci ha guidato riflette invece la consapevolezza dell'unicità del libro di testo che si contrappone alla diversità degli alunni presenti in ogni classe del nostro sistema educativo di istruzione e formazione: può il libro di testo incontrare le specifiche esigenze di alunni con disabilità, con DSA, con BES, migranti e no ("uno per tutti"), oppure vi è il rischio del "tutti per uno", cioè di un'attenzione quasi totemica di ciascun discente nei confronti dell'unico libro che potrebbe portare al livellamento delle differenze, in base ad uno standard dettato dal manuale scolastico stesso? Il nostro obiettivo è rappresentato quindi dalla ricerca di risposte circa la sua adeguatezza, efficacia, delle condizioni che lo rendono tale e, soprattutto, prospettare scenari per una scelta sensata e pedagogicamente consapevole di questo strumento/risorsa didattica.

Se il libro in generale (di narrativa, di saggistica ecc.) si configura per un approccio del lettore/utente finale come di tipo squisitamente individuale e personale, il libro di testo,

¹ Dumas A., *I tre moschettieri*, (Collana Oscar Classici), Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1993, pp.107-108.

all'interno di una classe, si configura come uno strumento fruibile coralmemente: del resto la prassi prevede un'adozione *di classe* e non un'adozione individuale che, in quest'ultimo caso (secondo un'ottica di maggiore personalizzazione) prevedrebbe, a parità di tematiche, il libro di testo *x* come maggiormente adatto per Luigi e Vera, mentre il libro *y* per Lisa e Kevin. Una prospettiva che, se proposta ad un docente, verrebbe con ogni probabilità ritenuta una follia didattica e, se inoltrata alle segreterie dei diversi istituti, verrebbe considerata un delirio organizzativo. Non ci addentriamo, per amor di brevità, su quali potrebbero essere le risposte delle case editrici a questo riguardo.

Il riferimento al romanzo *I tre moschettieri* di Alexandre Dumas non è casuale e non si limita a prendere in prestito il famoso motto o *divisa* sopra citato, reinterpretandolo secondo la sfumatura critica cui si è fatto cenno. È infatti ben nota, anche ad un pubblico non specializzato in letteratura, una particolarità di quest'opera: i personaggi di cui vengono narrate le gesta non sono tre, ma quattro e, tra questi, la figura di D'Artagnan, sebbene in un certo senso aggiuntiva, sovrasta le altre, a volte elemento di disturbo, a volte intervento determinante. Si potrebbe quasi addirittura affermare che il personaggio principale sia proprio questo “quarto moschettiere” e che tutto il romanzo ruoti intorno a lui. Umberto Eco, in *Apocalittici e integrati*², ricordava al lettore il grande divertimento tratto dalla sua lettura, evidenziando, allo stesso tempo come Dumas non si fosse mai preoccupato di fornirci informazioni, nello specifico, su D'Artagnan.

È possibile in un certo senso intravedere la medesima dinamica all'interno delle scuole italiane: il libro di testo, ufficialmente *hard core* o centro di gravità permanente attorno al quale (a norma di legge) i docenti costruiscono tutto il percorso di apprendimento degli alunni, anche se appare il reale protagonista deve tuttavia condividere la scena con altri attori, di fatto, comprimari, se non addirittura maggiormente blasonati. Di tali attori si conosce sia il curriculum che il nome: basti pensare a questo riguardo alla mole di materiale, di diversa provenienza, fotocopiato ogni giorno nelle scuole italiane (libri di testo diversi da quelli in adozione, schede didattiche reperite in Internet, appunti del docente oppure mappe concettuali di diversa provenienza). Si tratta in tutti i casi di risorse didattiche utilizzate a supporto delle lezioni accanto al libro di testo adottato e

² Eco U., *Apocalittici e integrati. Comunicazione di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano, 1965.

circa il cui utilizzo non è necessaria una ricerca specifica per esserne edotti: il libro di testo, sebbene possa ad uno sguardo superficiale apparire come lo strumento unico della scuola, di fatto, non lo è mai stato, come verrà confermato anche dalla nostra analisi storica.

Da ultimo, *last but not least*, in questi ultimi anni si è affacciato nelle aule scolastiche un nuovo *player* che sembrerebbe aspirare nella didattica quotidiana al ruolo di attore comprimario (se non addirittura principale), paragonabile a quello che lo stesso D'Artagnan aveva nel romanzo di Dumas: ci riferiamo alle cosiddette *risorse digitali* (e, di riflesso, alla *didattica digitale*). Con la C.M. 18 del 9 febbraio 2012, relativa all'adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2012/2013, si è inaugurata infatti l'era dell'adozione in forma mista (parte cartacea e parte in formato digitale), per cui a partire dall'anno scolastico 2012/2013 nella scuola italiana non possono più essere adottati né mantenuti in adozione testi scolastici esclusivamente cartacei.

Rilanciando nuovamente il famoso motto citato da Dumas, anche per il libro si può prospettare un futuro di collaborazione, "amicizia e solidarietà" tra digitale e cartaceo, come d'Artagnan stesso ed i suoi compagni intendevano, in vista nel nostro caso specifico di una pedagogia ed una didattica maggiormente attenta alle diversità della classe? Oppure siamo in presenza di un *déjà vu* normativo/pedagogico, dell'ennesima entità meteorica e modaiola che, secondo una legge non scritta ma ricorrente, relegherà anche le risorse digitali del libro misto in una sorta di dimenticatoio, come in precedenza accaduto con gli *audiovisivi* degli anni Settanta-Ottanta?

Una seconda metafora da noi scelta per rappresentare ed analizzare questa situazione è quella della polifonia, cioè dell'unione di più voci, suoni o strumenti ognuno dei quali svolge una propria linea melodica. La polifonia si rispecchia nella scuola a due livelli: nel primo, come all'interno dell'orchestra ognuno, con il proprio strumento, procede in parallelo (oppure in direzioni diverse come accade nel *contrappunto*), così nella scuola gli alunni, insieme ai loro docenti, rappresentano una pluralità di voci all'interno della classe. Il secondo livello è invece rappresentato dalle risorse didattiche e, in particolare, dal libro di testo, una delle voci che l'orchestra-scuola presenta ad alunni e genitori, insieme ad altri mediatori didattici-strumenti presenti nelle aule.

La ricerca di dottorato che ha portato alla redazione di questa tesi ha avuto come finalità principale quella di esplorare le *potenzialità polifoniche* del libro di testo, di indagare la possibilità che *l'uno per tutti* prevalga sul *tutti per uno*.

Successivo a questa introduzione, il primo capitolo sarà dedicato a fornire, in primo luogo, una possibile definizione di libro di testo, oltre che una prima descrizione ed analisi del libro di testo considerato come sussidio scolastico-problema.

Il secondo capitolo, seguendo una logica fenomenologico-descrittiva, considererà alcuni elementi utili a definire il contesto all'interno del quale si colloca l'adozione dei libri di testo, focalizzando l'attenzione sul processo adozionale in quanto tale, sui docenti come attori principali di tale processo e sugli alunni, effettivi destinatari ed utilizzatori dei libri adottati.

Il terzo capitolo riporterà la descrizione dell'attività di ricerca effettuata, secondo un approccio storico/fenomenologico con curvatura pedagogica, oltre all'analisi e al commento dei risultati della ricerca stessa, effettuata a campione su una selezione di testi scolastici a partire dai primi anni del Novecento sino ad oggi, ovviamente alla luce della domanda di partenza riguardante il rapporto tra libri di testo e l'inclusività. Quest'ultima è stata considerata nella sua *conditio sine qua non* minimale, cioè l'accessibilità, tentando un approccio basato anche su alcuni principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) che possa individuare alcuni criteri di accessibilità dello strumento didattico principe della scuola italiana, in questa fase della ricerca considerato nella sua versione cartacea.

Il quarto capitolo esplorerà brevemente, dal punto di vista storico, l'ecosistema formativo che, dal punto di vista non formale e informale, ha affiancato silenziosamente ma puntualmente il libro di testo a partire dai primi anni del Novecento e che si ripropone, nuovamente, all'attenzione dei docenti con le tecnologie digitali, evidenziando alcuni *déjà vu* pedagogici e didattici.

Sulla scia di questa analisi, il quinto capitolo si concentrerà sulla virata al digitale in atto nella scuola italiana, virata che coinvolge anche l'editoria scolastica, evidenziando come in realtà si sia in presenza di un processo in atto già da anni, sotto forme e denominazioni diverse, quali ad esempio *learning objects* e *open educational resources*. Verranno analizzate, utilizzando in questo secondo caso uno strumento basato esclusivamente sui principi dell'*Universal Design for Learning*, le soluzioni proposte da

alcuni corsi per la scuola primaria, riportando gli esiti della seconda parte della ricerca svolta, quella attinente alle risorse digitali.

L'ultimo capitolo, il sesto, partendo sempre da elementi tratti dalla ricerca storico-bibliografica, individuerà ed analizzerà alcuni approcci pedagogici all'utilizzo del libro scolastico, tratteggiando linee di continuità anche tra la tradizione tecnologica attuale e le pedagogie del passato. Verrà considerato come punto svolta, sia dal punto di vista storico che pedagogico, la scomparsa della prova dedicata all'analisi di un libro di testo presente all'interno dei concorsi per l'accesso all'insegnamento nella scuola elementare.

L'attività di ricerca effettuata e, in parte, riportata all'interno delle pagine di questo documento ha fatto emergere, durante il suo svolgimento, il forte intreccio tra storia e pedagogia. Si ritiene a questo riguardo che queste due discipline non si collochino agli estremi di ogni attività di ricerca in ambito scolastico o, in genere, educativo, ma risultino fortemente intrecciate tra loro, in quanto rappresentano le risposte individuate in tempi diversi a problematiche tra loro molto simili in quanto connaturali alla vita stessa dell'uomo.

1.1 Oltre una definizione univoca

Solitamente introdurre una definizione ha come finalità implicita (ed universalmente riconosciuta) quella di delimitare il campo di indagine, oppure di problematizzare una tematica specifica. Di conseguenza il presente passaggio risulta essere strategico in quanto finalizzato sia a definire l'oggetto della ricerca che ad individuare un primo livello di analisi di tematiche ad esso collegate, una volta chiariti alcuni dati contestuali. L'importanza di un utilizzo consapevole di lessico e di definizioni vale all'ennesima potenza nel mondo della scuola, all'interno della quale, come segnala Bertagna, uno dei problemi più ricorrenti è costituito *dall'uso di espressioni e di termini a cui si attribuiscono significati differenti*³.

Per definire il libro di testo seguiremo un approccio di tipo fenomenologico che tenga conto della situazione attuale in ambito scolastico, con particolare attenzione alla scuola primaria, secondo tre direttrici o livelli ben precisi che prospettano a loro volta delle definizioni specifiche ma, tra di loro, fortemente connesse.

Primo livello: una definizione *super partes*

Una potenziale definizione, non strettamente legata ad una precisa corrente pedagogica e/o filosofica, può essere trovata in un classico dizionario, cioè all'interno di un documento che dovrebbe essere del tutto "neutro" rispetto a precise coordinate pedagogiche. Lo strumento utilizzato in questo caso è l'enciclopedia/dizionario Treccani, nota e riconosciuta per il suo valore anche nella versione on line. Nello specifico dei libri di testo, la Treccani li definisce come *strumenti ausiliari dell'insegnamento sia nella scuola primaria sia nella secondaria; sono elaborati da studiosi o cultori delle varie discipline sulla base dei programmi ufficiali di insegnamento, spesso con criteri di interpretazione estensiva di questi ultimi*.⁴ Da questo breve passaggio si può notare che i libri di testo vengono definiti come:

³ Bertagna G., *La progettazione della riforma. Lessico pedagogico di riferimento* (in www.bdp.it).

⁴ Fonte: www.treccani.it.

- *degli strumenti* (quindi dei mezzi e non dei fini);
- *ausiliari* (cioè qualcosa che è d'aiuto) all'insegnamento;
- *riguardano solamente la scuola primaria e secondaria*. Per conseguenza logica, in università non si dovrebbe quindi parlare di libri di testo mentre, in realtà, vi sono libri che potrebbero essere definiti come tali, in base appunto alla loro funzione *strumentale/ausiliaria* appena ricordata: la differenza sarebbe rappresentata da una loro diversa strutturazione. Diviene a questo punto lecito chiedersi se sia quindi una particolare struttura/tipologia a determinare "l'essenza" del libro di testo per cui, nella scuola secondaria, i *Promessi Sposi* del Manzoni non potrebbero assolutamente essere considerati un libro di testo. Non ci si deve dimenticare, del resto, che gli addetti ai lavori del settore utilizzano il termine *parascolistica* per indicare tipologie di libri come questi;
- *si basano su programmi ufficiali di insegnamento* (non si specifica in questo caso se ci si riferisce solamente ai contenuti oppure anche ad ulteriori indicazioni);
- *sono elaborati da studiosi o cultori* delle varie discipline (quindi da specialisti del settore ma, come è ben noto, anche da insegnanti);
- *con criteri di interpretazione estensiva dei programmi di insegnamento*, cioè con un largo spazio di autonomia nell'interpretare i programmi stessi. In questo caso siamo di fronte ad una definizione che richiede un certo aggiornamento in quanto, allo stato attuale, le *Indicazioni nazionali* che hanno sostituito i *programmi scolastici* non devono considerarsi prescrittive nei confronti dei contenuti, come la loro stessa denominazione e la normativa (che vedremo in seguito) indicano.

Questa definizione, anziché chiarire, solleva quindi ulteriori domande, nello specifico circa l'origine dei contenuti di insegnamento presenti nei libri di testo. Inoltre, coerentemente con la sinteticità che caratterizza ogni dizionario, non entra nel merito della struttura o degli elementi che potrebbero essere ritenuti come essenziali e qualificanti il libro di testo stesso, approfondendone la descrizione.

Secondo livello: una definizione ufficiale

Impossibile, a questo punto, non far riferimento ad una definizione presente all'interno della documentazione ufficiale afferente al mondo della scuola, analizzando la pagina

dedicata in maniera specifica al libro di testo presente sul sito del MIUR, all'interno della quali si legge che:

“Il libro di testo è lo strumento didattico ancora oggi più utilizzato mediante il quale gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e di apprendimento. Esso rappresenta il principale luogo di incontro tra le competenze del docente e le aspettative dello studente, il canale preferenziale su cui si attiva la comunicazione didattica. Il libro di testo si rivela uno strumento prezioso al servizio della flessibilità nell'organizzazione dei percorsi didattici introdotta dalla scuola dell'autonomia: esso deve essere adattabile alle diverse esigenze, integrato e arricchito da altri testi e pubblicazioni, nonché da strumenti didattici alternativi.”⁵

Come nel caso della Treccani, il libro di testo viene inteso come uno strumento, definendolo come quello ancora maggiormente utilizzato nella didattica per quanto riguarda l'apprendimento e le conoscenze degli alunni.

Viene inoltre definito come *il principale luogo di incontro tra le competenze del docente e le aspettative dello studente*, ipotizzando quindi una convergenza tra la didattica (versante docente) e l'apprendimento significativo (versante studente). È possibile tuttavia affermare, a ragion dovuta, che tale affermazione possa rischiare di apparire retorica, dal momento che, per quanto riguarda la scelta del libro, sia gli studenti che i loro genitori hanno ben poca voce in capitolo.

La descrizione procede individuando nel libro di testo *il canale preferenziale per la comunicazione didattica*, rimarcandone quindi una sua centralità, sebbene non specifichi se questa sia legata ad un certo uso e prassi consolidata negli anni oppure ad una precisa ed unica valenza didattica. L'aggettivo *preferenziale* presuppone, ovviamente, che non sia né l'unico possibile né quello esclusivamente utilizzato.

Proseguendo nell'analisi della definizione, si evidenzia come il libro di testo debba essere al servizio della *flessibilità nell'organizzazione dei percorsi didattici* introdotta dalla scuola dell'autonomia, risultando quindi *adattabile alle diverse esigenze, integrato ed arricchito da altri testi e pubblicazioni* (quindi, sebbene sia centrale, gli si riconosce in un certo senso dei limiti), *nonché da strumenti didattici alternativi*. Siamo con buona probabilità in presenza di una sorta di equilibrismo concettuale e pedagogico: come è possibile che un oggetto in un certo senso “monolitico” come il libro di testo, inteso in senso classico (cioè nella sua dimensione esclusivamente cartacea) possa essere

⁵ Fonte: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/libri> (accesso in data 23.05.2016 - il neretto è nostro).

flessibile ed adattabile? La definizione ministeriale sembrerebbe sottintendere alcune esigenze e caratteristiche rilanciate, nel proseguo della definizione, con il richiamo alla necessità di un'integrazione anche con altri strumenti, testi e pubblicazioni, sebbene se non ben definiti all'interno di questa pagina web del MIUR: non viene dunque chiarito se le risorse *altre* siano ancora di tipo cartaceo oppure, ad esempio, digitale.

Anche questa definizione quindi, sebbene all'interno di una vetrina comunicativa del MIUR (che appare desolatamente come una pagina di servizio) non offre spunti o elementi per definire qualità essenziali o particolari attribuibili al libro di testo, limitandosi, nelle sezioni linkate, a descrivere procedure e citare dispositivi normativi.

Terzo livello: una definizione pedagogica

Passiamo ora ad una curvatura maggiormente pedagogica, facendo riferimento alle definizioni presenti all'interno di alcune enciclopedie e/o dizionari di pedagogia. La nostra analisi inizia dal *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*⁶ curato da Piero Bertolini:

Volume a carattere manualistico, è lo strumento didattico più diffuso nelle scuole ad impianto pedagogico classico. L'uso che tradizionalmente ne veniva fatto è stato messo in discussione dalla pedagogia contemporanea: il libro di testo infatti era il centro dell'attività didattica e i saperi in esso proposti finivano con l'essere considerati esaustivi e definitivi una volta esposti e spiegati dall'insegnante. Compito dell'allievo era di studiare e comprendere quella particolare versione del sapere propostagli come definitiva.

Questa definizione esordisce con dei *distinguo* piuttosto rilevanti: in primo luogo il libro di testo viene associato alle scuole strutturate secondo un *impianto pedagogico classico*. Non viene fornita una collocazione temporale precisa di tali scuole, nella probabile consapevolezza che una certa modalità di concepire e di utilizzare il libro di testo siano ancora attive, nel presente, all'interno di alcune scuole. La precisazione riguarda invece la messa in discussione di un utilizzo del libro inteso come *centro dell'attività didattica* per cui, dal punto di vista epistemologico, si corre il rischio di concepire il sapere presentato dal libro di testo come del tutto esaustivo, secondo il *format del manuale*: tale modello (basti ad esempio pensare alla manualistica relativa al giardinaggio o

⁶ Voce "libro di testo" in Bertolini P. (a cura di), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p. 306.

all'informatica) si caratterizza per l'essenzialità ma anche per un certa univocità legate a precise procedure (per es. in ambito informatico per stampare un file si segnala come si debba rispettare una precisa sequenza di comandi). Inoltre:

Anche nel caso in cui il libro di testo preveda una costruzione del sapere più critica e problematica (rimando alle fonti, presentazione di piste di ricerca o di nozioni problematiche da sviluppare) appare poco produttivo un uso esclusivo di quello strumento come unico testo di riferimento. Rispetto a questi limiti la pedagogia contemporanea non propone affatto l'eliminazione del libro di testo ma un suo ridimensionamento e una sua diversa utilizzazione.

Il libro di testo viene quindi sperimentato in tutta la sua problematicità, da una parte, fornendo tuttavia una possibile via di uscita da un certo *impasse* pedagogico: tutto risiederebbe nella progettazione del libro di testo stesso, del quale vengono riconosciuti i vantaggi:

Ciò naturalmente è possibile se il manuale è stato adeguatamente progettato: come una possibile fonte di prima informazione; come suggerimento di attività da compiere, di ricerche da effettuare; come presentazione di un quadro complessivo e coordinato degli elementi fondamentali di ogni disciplina. In sintesi i vantaggi del libro di testo sono da ricondurre all'aspetto sistematico relativo all'organizzazione e alla presentazione del sapere. Esso però va integrato con un uso didattico che ne faccia uno strumento di lavoro più che un deposito definitivo di sapere, un lavoro che, prevedendo un'attiva partecipazione dei ragazzi, stimoli i processi cognitivi che presiedono alla costruzione della conoscenza.

Si affronta quindi la tematica della costruzione del sapere, processo all'interno del quale gli alunni devono essere figure attive e non passive. Ci permettiamo solamente un piccolo inserto critico all'interno di questo paragrafo della definizione: vi è il rischio, a nostro avviso, di dimenticarsi che ogni docente ha, di fatto, in mente una propria strutturazione della disciplina o delle discipline che insegna.

L'importanza che il libro di testo non rappresenti l'unico riferimento per gli studenti (significativo il fatto che non venga specificata la loro età...) era stata di fatto già messa in evidenza dalla voce precedente (*libro*):

Oggetto che raccoglie un insieme di pagine rilegate e riunite insieme da una copertina. In genere esse riportano un testo scritto a stampa ma possono anche raccogliere fotografie o disegni. A seconda dell'argomento i libri sono suddivisi per generi o sottogeneri: narrativa (romanzi, racconti, autobiografie...), saggistica, fotografia, arte... Nei contesti educativi è importante che gli educandi possano disporre e utilizzare non solo libri di testo ma anche altri generi di libri. Dai classici della narrativa, a quella contemporanea, ai saggi specialistici, gli educandi dovrebbero poter integrare le conoscenze trasmesse a scuola con la consultazione di libri. Ciò permetterebbe loro, tra l'altro, di accedere a quel genere di

apprendimento che verte sulla capacità di sapere come e dove apprendere o rivolgersi per ampliare le proprie conoscenze. (vd. lettura)⁷

Da quanto emerge all'interno di questa definizione, il libro di testo apparirebbe come una sorta di piattaforma di lancio verso un orizzonte da raggiungere: il processo di apprendimento personale considerato come mai concluso.

La nostra analisi prosegue con **l'enciclopedia pedagogica di Mauro Laeng**, che definisce il libro di testo come

*“Tipo particolare di libro funzionale finalizzato alla progressiva abilitazione all'uso autonomo delle fonti bibliografiche o alla lettura come coltivato piacere disinteressato nonché al pieno controllo della comunicazione verbale scritta come strumento utile all'integrazione sociale dell'individuo”.*⁸

Secondo il curatore di questa voce (Desideri I.) il libro di testo sarebbe:

- un libro *particolare* (diverso di conseguenza dai libri comunemente noti e presenti a scaffale in libreria e biblioteche), quindi con una sua struttura specifica;
- *funzionale*, cioè si pone alcune finalità ben precise (nello specifico, chiosiamo noi, l'apprendimento);
- *finalizzato alla progressiva abilitazione all'uso autonomo delle fonti bibliografiche*. Il libro di testo dovrebbe essere considerato come un punto di partenza, non presentando quindi una certa esaustività, prevedendo quindi una sua dimensione di formazione ad una dimensione culturale e di apprendimento che deve andare oltre quanto riportato all'interno del libro di testo stesso;
- *(finalizzato) alla lettura come coltivato piacere disinteressato*. Da notare come venga contemplata anche una dimensione di *piacevolezza* (forse il riferimento è al classico libro di lettura della primaria?),
- *(finalizzato) al pieno controllo della comunicazione verbale scritta come strumento utile all'integrazione sociale dell'individuo*. Il libro di testo viene considerato, quindi, nella sua dimensione di trasmissione della cultura a favore di coloro che hanno la necessità di conoscerla e di integrarsi ad essa.

Da notare come, all'interno dell'*Enciclopedia pedagogica*, la voce sia *libro scolastico* e non *libro di testo*: l'autore infatti sottolinea come la prima espressione, dal punto di vista tecnico, sia in uso dalla seconda metà del XX secolo, mentre la seconda dicitura fosse utilizzata precedentemente.

⁷ *Ibidem* (il neretto è nostro).

⁸ Voce “*Libro di testo*” in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. 5, La Scuola, Brescia, 1990, p. 306.

In realtà, la dicitura *libro di testo* è ancora ben radicata tra gli addetti ai lavori (e non solo, da come si evince dalla pagina ufficiale del MIUR appena citata): la distinzione di Desideri, in effetti, rileva a nostro avviso il forte e connaturale intreccio tra libro e testo, per cui l'espressione *libro di testo* potrebbe apparire un pleonasma (un libro è fatto da uno o più testi raccolti...), mentre l'accostamento dell'aggettivo *scolastico* ne evidenzerebbe la specificità e l'ambito di utilizzo.

La definizione riportata dall'*Enciclopedia pedagogica* presenta a nostro avviso un valore aggiunto, accennando ad una realtà (data per scontata ma del tutto sottostimata), che caratterizza il libro di testo: la sua dimensione storica. Si propone infatti, ai margini della definizione, un'interessante e puntuale sintesi dell'evoluzione storica del libro ad uso scolastico.

Per quanto riguarda l'approccio storico al libro di testo (al di là delle indicazioni contenute nei dizionari), è di fondamentale importanza l'apporto di Alain Choppin⁹, noto storico francese che, ricostruendo la storia del libro di testo, individua quattro funzioni fondamentali di questo strumento: una *referenziale*, in quanto collega quanto svolto in classe con il programma di studi previsto a livello nazionale; una *strumentale*, in quanto il libro rappresenta uno strumento di lavoro per il docente (in alcuni casi maggiormente funzionale alla didattica piuttosto che all'apprendimento in sé); una *ideologica e culturale*, in quanto il libro, direttamente o indirettamente propone sempre, in qualche modo, valori, pedagogie ed approcci metodologici; infine, una *documentaria*, in quanto il libro di testo raccoglie documenti ed altre fonti di conoscenza che, unite alle interpretazioni e rielaborazioni degli autori del libro stesso, rappresentano una base per l'apprendimento.

Come del resto anche Maragliano¹⁰ segnala, dietro ogni mezzo utilizzato dall'uomo per comunicare (e, quindi, aggiungiamo noi, per educare) vi è sempre una storia ed una pedagogia, che definiscono delle vere e proprie cornici mentali e sociali dentro le quali si colloca l'azione di tutte le tecnologie. Diviene a questo punto di fondamentale importanza individuare ed analizzare tali cornici (che fanno parte della nostra storia),

⁹ Choppin, A., *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Textes officiels (1791-1992)*, INRP, Paris, 1987-1995, vol. 5; Choppin A., *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles*, in *Histoire de l'éducation*. n° 58, 1993.

¹⁰ Maragliano R., Pireddu M., *Storia e pedagogia nei media*, Collana #graffi, Università degli Studi Roma 3, Roma, 2014 (ebook digitale).

non tanto per il gusto di fare retrospettiva ma nella consapevolezza che *historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*.¹¹

La dimensione inevitabilmente storica del libro di testo richiede una previa e puntuale comprensione di quale sia, in primo luogo, l'attuale contesto di utilizzo del libro di testo, attuandone una fenomenologia a più ampio spettro possibile.

1.2 Il libro di testo come problema

*Lamentasi dalle famiglie che nelle scuole pubbliche si facciano acquistare agli alunni libri non sempre indispensabili, alcuno dei quali, dicono, accade talora che in tutto il corso dell'anno scolastico non si usi mai*¹².

Con ogni probabilità, se non fosse per un linguaggio ed un modo di esprimersi piuttosto desueto, la citazione sopra riportata potrebbe essere attribuita ad una delle tante testate giornalistiche italiane odierne, attente a riportare quanto, di scuola, possa far notizia. Correva in realtà l'anno 1894 e, quindi, con ogni probabilità siamo a questo punto di fronte ad una vera e propria *vexata quaestio* che dura ormai da decenni, al mutare del secolo, del linguaggio e del ministro in carica.

Se da un lato l'adozione di un libro di testo può apparire, nella sua routine, un fatto del tutto scontato per la maggior parte degli addetti ai lavori (docenti e dirigenti) e di coloro che lo utilizzano (studenti con i loro genitori), a questa risorsa/strumento didattico vengono attribuite delle dimensioni di problematicità che di seguito analizzeremo.

Il libro di testo come problematica stagionale

Ad un primo livello l'adozione dei libri di testo assurge a problema (ben documentato dai media) secondo modalità che potremmo definire in un certo senso "stagionali": infatti i due periodi "topici" riguardante la questione si concentrano al momento delle adozioni (nel mese di maggio) ma soprattutto del ritorno a scuola (a settembre), salvo poi declinare a favore di ulteriori polemiche del tutto oramai rituali (mancanza di

¹¹ *La storia è davvero un testimone dei tempi, la luce della verità, la vita della memoria, la maestra della vita, la messaggera dell'antichità.* (Cicerone, De Oratore II,9)

¹² Circolare ministeriale del 27 aprile 1894, n.44, in BUMPI, I, 3 maggio 1894, 18, pp. 663-665, cit. in Gallina M. A., (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienza nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

docenti, supplenti ecc.). Le problematiche sollevate in questo caso relativamente ai libri di testo sono essenzialmente di due tipi: una riguardante il loro peso ed una seconda riguardante, invece, il loro costo.

a) Il libro di testo e la salute degli studenti: il problema del peso degli zaini

La prima problematica viene puntualmente sollevata (sic!) per il fatto che molti studenti, a partire dalla primaria, si ritrovano a dover portare zaini piuttosto pesanti, al punto che in questi anni si sono diffuse versioni scolastiche delle *cartelle 2.0* sotto forma di trolley, decisamente più funzionali. È utile ricordare come già nel 2003 uno specifico Disegno di Legge (Legislatura 14^a - Disegno di legge N. 2581¹³) intendesse fornire alcune risposte al problema. Tale proposta normativa rimase purtroppo tale, ma è comunque interessante riportare cosa prevedeva: un limite personalizzato per il peso degli zainetti scolastici, la dotazione nelle scuole di armadietti, un responsabile per la salute degli alunni, una programmazione dell'orario e delle materie maggiormente oculata e funzionale oltre, da ultimo, la produzione di libri di testo a fascicoli.

Una successiva comunicazione¹⁴ congiunta tra MIUR e Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali del 30 novembre 2009 (*Chiarimenti in merito al peso degli zainetti scolastici*) ribadiva alcune linee guida da seguire a riguardo, richiamando le raccomandazioni che il Consiglio Superiore di Sanità (tenendo conto della letteratura scientifica internazionale) aveva rilasciato durante una seduta del 16 dicembre 1999: *che il peso dello zaino non dovesse superare un "range" tra il 10 e il 15 per cento del peso corporeo; la necessità di inserire la corretta gestione del peso dello zaino all'interno di una più ampia educazione alla salute e alla promozione di corretti stili di vita; una necessaria educazione all'essenzialità organizzativa del corredo scolastico da parte dei docenti e un maggior impegno in materia da parte delle case editrici di testi scolastici.*

Sono evidenti alcune linee di continuità rispetto al Disegno di legge precedentemente citato, con una sottolineatura specifica e decisamente più marcata: all'interno della comunicazione si riconosceva infatti ufficialmente come, nella realtà quotidiana, spesso

¹³ Fonte:

www.senato.it/japp/bgt/showdoc/frame.jsp?tipodoc=Ddlpres&leg=14&id=00090376&part=doc_dc&pare=no (il neretto è nostro- accesso in data 20.05.2017).

¹⁴ Fonte: MIUR http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5922_09 (accesso in data 12.07.2017).

tali limiti venissero superati e come il peso eccessivo fosse causa di disagio fisico (a livello di postura, equilibrio, deambulazione), avanzando anche il sospetto di una possibile correlazione con alcune forme di rachialgie dell'età evolutiva, legate ad atteggiamenti posturali non fisiologici.

Dal 5 novembre 2010 (ed aggiornata il 9 settembre 2013), è pubblicata sul sito del Ministero della salute una pagina specifica¹⁵ sull'argomento, che ribadisce come la colonna vertebrale dei bambini e degli adolescenti sia una struttura delicata, a rischio di disturbi funzionali (quali, ad es., la scoliosi), per cui risulta necessario fare attenzione ai possibili fattori di rischio. Citando i chiarimenti del 2009 sopra riportati, allega delle specifiche raccomandazioni del Consiglio superiore di Sanità agli assessorati scolastici regionali e a tutti i dirigenti scolastici, raccomandazioni che tengono conto della letteratura scientifica internazionale. La pagina conclude con un'affermazione che rappresenta il vero ed unico aggiornamento della pagina stessa, ovviamente tutto da verificare nella sua effettiva attuazione:

Probabilmente a decorrere dall'anno scolastico 2015/2016, nelle scuole si inizieranno ad adottare libri in formato digitale ed ebook o al massimo in formato misto cartaceo/digitale, in tal modo il peso degli zaini dovrebbe ridursi drasticamente.

Se, da un lato, rimarrebbe da verificare l'effettiva disponibilità (ed utilizzo) di libri di testo suddivisi in fascicoli, dall'altro, purtroppo, quello che non viene considerato da tale normativa è il corredo "extra", cioè il materiale scolastico, che gli studenti (anche della primaria) portano quotidianamente a scuola in aggiunta ai libri di testo: quaderni/quadernoni di diversa tipologia, peso e grandezza ed altro materiale (pennarelli, pastelli, cartellette, album da disegno).

L'attuale soluzione "mista" dei libri di testo (versione cartacea con espansioni on line) smentisce, almeno nel breve termine, l'auspicio di riduzione del peso legato alla digitalizzazione totale dei libri. In ogni caso il libro di testo viene considerato esclusivamente come un peso e l'introduzione del digitale solamente un'utile occasione per far diminuire il peso degli zainetti stessi, con buona pace dell'indicazione di un loro valore aggiunto dal punto di vista didattico.

¹⁵ Fonte: Ministero della Salute - Sito web istituzionale raggiungibile all'url http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?id=1938&area=saluteBambino&menu=scuola (il neretto è nostro - accesso in data 03.09.2018).

b) Il libro di testo dal punto di vista economico: gratuito (fino ad un certo punto)

Un secondo elemento di problematicità legata all'utilizzo dei libri di testo riguarda il costo, aspetto che, anche in questo caso, è ben documentato a livello mediale grazie ai continui interventi e richiami delle associazioni dei consumatori. Apparentemente la tematica sembrerebbe essere legata soprattutto alla scuola secondaria di primo e secondo grado, non coinvolgendo direttamente la scuola primaria, per la quale è prevista la gratuità dei libri di testo: in questo caso, infatti, tutti i *cahiers de doléances* si concentrano sui costi del corredo extra-scolastico. A partire dalla scuola secondaria di primo grado le adozioni sono totalmente a carico delle famiglie, con qualche eccezione riguardante, ad esempio, la presenza del comodato d'uso o di forme di sostegno al reddito. Le delibere degli organi collegiali in ordine alle adozioni, nel caso della secondaria, devono *ex-lege* tener conto di vincolanti tetti di spesa, annualmente definiti a livello ministeriale. Tutto questo è storia nota mentre spesso passa del tutto in secondo piano il fatto che, anche per quanto riguarda il costo dei libri di testo degli alunni della primaria (a carico degli enti locali), si sia pur sempre di fronte ad un costo indiretto per le famiglie, dal momento che i finanziamenti per garantire la gratuità dei testi sono pur sempre legati ad un prelievo fiscale generale. Per quantificare indicativamente il costo dei libri di testo per la scuola primaria abbiamo incrociato i dati a disposizione circa gli studenti dell'a.s. 2016/17 (suddivisi per classi, dalla prima alla quinta¹⁶) con i prezzi di copertina dichiarati dal MIUR per lo stesso anno¹⁷ e di seguito riportati in tabella:

	Costo per classe	Tot. alunni italiani	Costo tot. per classe
Classe prima	€ 22,06	502.058	€ 11.075.399,48
Classe seconda	€ 21,32	509.102	€ 10.854.054,64
Classe terza	€ 29,99	513.110	€ 15.388.168,91
Classe quarta	€ 47,43	514.045	€ 24.381.154,35
Classe quinta	€ 48,33	518.921	€ 25.079.451,92
	Totale		€ 86.785.243,3

Ricordiamo che tale tabella non comprende gli alunni delle province autonome Trento e Bolzano (di cui non si hanno dati all'interno della sezione Statistica del MIUR) e

¹⁶ Fonte: MIUR <http://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Studenti> (accesso in data 03.09.2017).

¹⁷ Fonte: MIUR <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/libri> In base alla tabella dei prezzi di copertina previsti per l'a.s. 2016/17 per un alunno di classe prima la spesa è pari ad € 22,06; di classe seconda pari a € 21,32; di classe terza € 29,99; di classe quarta € 47,43; di classe quinta € 48,33 (accesso in data 03.09.2017).

nemmeno degli alunni delle scuole non statali, per i quali gli enti locali prevedono un capitolo di spesa per i libri di testo nell'ambito del diritto allo studio. A conferma della validità di questi calcoli può risultare utile segnalare un dato importante: se consideriamo il bilancio del MIUR per il 2017¹⁸ che, nell'ottica dell'amministrazione trasparente, è disponibile on line, troviamo la voce di spesa n. 2043 *Somma occorrente per garantire la gratuità, totale o parziale, dei libri di testo in favore degli alunni che adempiano l'obbligo scolastico in possesso dei requisiti richiesti, nonché alla fornitura di libri di testo da dare in comodato anche agli studenti della scuola secondaria superiore (4.2.2)(9.6.3)* pari a € 103.000.000.

Tutto questo ovviamente può far comprendere il valore di mercato in gioco (tra le varie case editrici) solamente per quanto riguarda la fornitura gratuita per i primi cinque anni del primo ciclo scolastico. La cifra ed il valore economico ovviamente aumentano se si considerano le forniture di libri con i tetti di spesa per alunno decisamente superiori a quelli della primaria ma, come ricordiamo, a carico in gran parte delle famiglie (scuola secondaria di primo e secondo grado, sebbene, sempre per legge, la secondaria di primo grado ed i primi due anni di quella di secondo grado facciano parte del ciclo di istruzione definito come obbligatorio). Una specifica ricerca svolta nel 2013 da *Save the Children*, a questo riguardo, rilevava come “*ad eccezione delle province autonome di Trento e Bolzano, Valle d'Aosta e Friuli-Venezia Giulia che garantiscono il comodato d'uso gratuito a tutti gli alunni frequentanti la scuola dell'obbligo, gli altri enti territoriali non riescono a mettere in campo misure efficaci atte a garantire l'acquisto dei libri di testo per tutti gli studenti a inizio anno scolastico, in particolare per i meno abbienti*” ed inoltre “*solo 6 regioni allargano il tetto di accesso alle famiglie con un ISEE > 10.633 euro o prevedono criteri preferenziali per le famiglie particolarmente svantaggiate*”¹⁹. In sintesi, tale rapporto evidenziava che quello che potrebbe apparire come ovvio (*tutti gli alunni possiedono ed utilizzano i propri libri di testo*) tanto ovvio e scontato, in realtà, non è.

¹⁸ Fonte: MIUR http://www.istruzione.it/allegati/2017/07_istruzione%20anno%202017.pdf, p.16, (accesso in data 03.09.2017).

¹⁹Save the Children, *Tutti a scuola...e i libri? Monitoraggio sull'accesso ai libri di testo nella scuola secondaria di primo grado*, p.4. In questo monitoraggio - che si è svolto tra i mesi di marzo e giugno 2016 - è stata applicata una metodologia di tipo quantitativo e qualitativo, coinvolgendo 24 comuni capoluogo di provincia. Documento reperibile all'url <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/tutti-scuola-e-i-libri> (accesso in data 27 giugno 2017).

Porre dei limiti al numero delle pagine e ricorrere alla digitalizzazione potrebbe rappresentare, a detta di molti, una soluzione. Tuttavia, se precise difficoltà economiche vengono sollevate riguardo l'acquisto e l'utilizzo dei testi cartacei, a rigor di logica, non è possibile assicurare ugualmente la presenza di strumentazioni digitali all'interno delle stesse famiglie, strumentazioni da utilizzare per poter fruire delle risorse digitali: infatti nulla può garantire che le famiglie, in difficoltà ad acquistare libri cartacei, abbiano le risorse per acquistare un computer o altra strumentazione digitale dedicata.

Non aiuta purtroppo un certo atteggiamento ministeriale che, negli anni, ha di fatto incentivato e fatto pressione per una virata al digitale intesa soprattutto come riduzione dei costi (e del peso) dei libri stessi: del resto appare curioso che siano previste, a livello fiscale, detrazioni fiscali e *rottamazioni* un po' per tutto, eccetto che per la cultura²⁰.

c) Il triste destino dei libri di testo

Strettamente collegata a quanto appena riportato, un'ulteriore riflessione riguarda il destino del libro di testo, una volta terminata la sua funzione all'interno della scuola: se in passato risultava essere un investimento (vi era un certo passaggio dello stesso libro tra generazioni di studenti in famiglia), da diversi anni questo rappresenta una sorta di materiale di consumo, dal momento che viene utilizzato per poco (al massimo due/tre anni), per poi essere accantonato e, magari, nemmeno passato alle generazioni successive. I libri di testo vengono infatti aggiornati o sostituiti con una certa frequenza ed il comodato d'uso non è una realtà molto diffusa, considerato anche il fatto che tali testi, per la loro dimensione operativa, vengono scritti, sottolineati ecc.... Nella scuola dell'obbligo, inoltre (a differenza dei testi universitari), non vengono proprio per questo motivo considerati come oggetti di valore e, quindi, non vengono conservati e neppure trattati con particolare riguardo, come al contrario accade per romanzi o saggi. Il loro destino è quello della rivendita oppure dell'oblio in ripostigli, se non addirittura la discarica.

Ci si chiede come questo primo rapporto con il libro possa considerarsi educativo, dal momento che abitua ad una cultura *usa e getta*: se si considera inoltre che all'interno dei paesi dell'OCSE circa il 29% della popolazione abbandona gli studi una volta terminata la scuola dell'obbligo, per tutte queste persone la conoscenza del mondo (dal punto di

²⁰ Fanno eccezione, a questo riguardo, le card dedicate da alcuni anni ai diciottenni e ai docenti che rappresentano, nel loro insieme, un gruppo piuttosto ristretto di utenti.

vista storico, geografico, matematico ecc.), dipenderà da ciò che hanno imparato sui libri di scuola, veri e propri “manuali” monouso.

La casistica sino a questo punto trattata rappresenta tuttavia delle problematiche ben poco attinenti alla didattica ed all’apprendimento degli alunni. Consideriamo quindi, sempre secondo un approccio fenomenologico, un altro livello problematicità del libro di testo, un livello in questo caso specifico sul versante dei docenti.

d) Genealogia dell'adozione del libro di testo ovvero la complessità procedurale

Un certo livello di problematicità è rilevabile anche all’interno della stessa procedura di adozione dei libri di testo. In realtà è del tutto logico aspettarsi una complessità nell’affrontare questa tematica dal momento che l’adozione dei libri di testo coinvolge diversi portatori d’interessi: *in primis* i diretti fruitori del “prodotto” (docenti, studenti con le loro famiglie); in seconda battuta le case editrici che, dal punto di vista economico, rappresentano delle imprese di produzione, pubblicazione e vendita del libro inteso come “prodotto”, per poi passare infine alle istituzioni scolastiche, che attraverso specifici organi collegiali (i consigli di classe prima, poi il collegio dei docenti e infine il consiglio d’istituto) attivano, monitorano e certificano l’adozione stessa a norma di legge.

Appare sin da subito singolare il fatto che i libri di testo siano scelti da persone che non li pagano (i docenti) e vengano utilizzati da altre persone che (almeno nel caso della primaria) non li scelgono e non li pagano (cosa che invece avviene per la secondaria di primo grado).

A partire dal 2008 le adozioni comportano, dal punto di vista procedurale, un ulteriore livello di complessità: l’adozione del singolo testo deve infatti tener conto di un nuovo quadro normativo all’interno del quale non si fa più riferimento a *programmi* ma a *indicazioni nazionali*: il docente ha quindi un rapporto meno costrittivo e più creativo rispetto ai contenuti da insegnare e, quindi, nella scelta di un libro di testo da utilizzare a scuola viene in un certo senso enfatizzata la propria competenza (e responsabilità) professionale. Il rischio di questa procedura, sempre presente, è quello che si riduca ad un rito ripetitivo, stanco, al punto da perdere le potenzialità che il legislatore prevede, dal momento che la stessa (anche per quanto riguarda la scuola primaria) mostra alcuni punti di criticità del tutto oggettivi e non frutto di semplici supposizioni od opinioni:

- ***in primo luogo la tempistica.*** Si segnala come, almeno per le classi prime di ogni ciclo scolastico, questo strumento venga scelto senza di fatto conoscere (se non per sommi capi) gli alunni che lo utilizzeranno. Ma anche per le classi successive è possibile affermare che, fatta l'adozione, la risorsa sia in un certo senso predeterminata, manchi di una certa flessibilità ed adattabilità alle esigenze che potrebbero sorgere in itinere. Un secondo aspetto non secondario è la scelta del momento in cui effettuare le adozioni: solitamente nel mese di maggio, periodo piuttosto sensibile dal punto di vista didattico per docenti e studenti, dal momento che si è nella fase finale del percorso scolastico con una serie di impegni che rischiano di sovrapporsi l'uno all'altro, concentrando l'analisi dei testi (una volta resi disponibili dalle case editrici) in un periodo compreso tra le due/tre settimane al massimo;

- ***secondo aspetto: la dimensione collegiale della scelta.*** Se in passato il docente *unico* poteva sentirsi apparentemente meno “alle strette”, esaltando la propria creatività, professionalità e libertà di insegnamento nella scelta quasi “in solitaria” del libro/dei libri di testo per la propria classe, sono aumentate invece in questi anni le esigenze legate ad una programmazione collegiale (si pensi a questo riguardo al ruolo sempre maggiore, nelle scuole, riservato ai cosiddetti “dipartimenti disciplinari”). Il libro di testo appare, quindi, nella scuola come il frutto di un alto livello di mediazione tra docenti (con diversi per stili di insegnamento ed anche semplicemente gusti personali: visione positiva) o di puro e semplice compromesso (visione negativa): in effetti il cosiddetto *sussidiario delle discipline* è infatti spesso utilizzato da più di un docente, per cui tale mediazione risulta essere più che necessaria²¹;

- ***terzo aspetto: libro di testo ed autonomia delle scuole.*** Il libro di testo deve essere coerente con (secondo la dicitura attuale) il *Piano Triennale dell'offerta formativa* (PTOF), cosa non sempre chiara e consapevole nei termini della questione, dovendo (*ex-lege*) fare riferimento al curriculum di istituto. Si ricorda infatti che non esistono più programmi del tutto prescrittivi (come quelli del 1955 oppure del 1985), cioè dispositivi legislativi che fissano precise scansioni circa obiettivi di apprendimento e contenuti. Le *Indicazioni nazionali* vengono infatti contestualizzate dalle singole istituzioni

²¹ In realtà diverse case editrici offrono la possibilità di avere il sussidiario delle discipline in volumi distinti (per esempio abbinando matematica a scienze e geografia e storia). Non sempre, tuttavia, la suddivisione disciplinare dei testi corrisponde alla suddivisione delle discipline di insegnamento tra i docenti.

scolastiche in aderenza alle esigenze formative del territorio. Questa esigenza può di fatto confliggere con una realtà dove i libri di testo vengono progettati e, soprattutto stampati e distribuiti, a livello nazionale: lo stesso libro di testo viene proposto a Milano come a Catania, dal momento che le case editrici incontrano oggettive difficoltà a curare la produzione a livello locale, mantenendo spesso la scansione di argomenti e tematiche che sono frutto di una prassi didattica decennale. A questo punto il rischio è che la scansione venga di fatto dettata dal libro di testo, dal momento che, almeno in linea teorica, è possibile affermare che non esistano libri di testo che calzino perfettamente alle esigenze di ogni istituzione scolastica;

- **quarto aspetto: scarsa flessibilità in ordine agli acquisti.** Se anche un libro di testo appare a prima vista come adatto, con l'utilizzo effettivo se ne potrebbe scoprire l'inadeguatezza, anche solo per una classe in particolare, magari in quanto composta da alunni che vivono all'interno di un contesto socioculturale ben definito e di cui ogni libro di testo non può ragionevolmente tenerne conto. Esiste a questo riguardo un ulteriore *vulnus*, non molto considerato ma reale, legato alla mobilità del personale della scuola: il docente che sceglie a fine maggio uno specifico libro di testo può ottenere il trasferimento presso un'altra scuola agli inizi di giugno²². In questo modo si possono innescare dinamiche piuttosto singolari, con docenti che si ritrovano con libri di testo non graditi e, in concreto, non utilizzati (e questo accade sia nella scuola primaria che nella secondaria, dove i libri vengono acquistati dalle famiglie).

e) La “vertigine della libertà”: meglio l'adozione obbligatoria a quella alternativa

La citazione del titolo di un noto libro di Søren Kierkegaard²³ ci introduce alla tematica delle adozioni alternative, una scelta non proprio così diffusa in passato e che sembrerebbe non godere, anche attualmente, di un certo *appeal*. Tutto questo sebbene trovi il proprio motivo d'essere in primo luogo nella libertà di insegnamento (art. 33 della Costituzione), oltre a consentire effettivamente ai docenti di elaborare un percorso didattico adatto alla classe e agli alunni concreti, indipendentemente dalle scelte di contenuti e di metodo fatte dalle diverse case editrici. Si tratta di una possibilità che già

²² Per l'a.s. 2017/18 le domande presentate di mobilità di docenti della scuola primaria sono state 38.180 (di cui il 42,1% è stato soddisfatto. Fonte: Miur (<http://www.miur.gov.it/web/guest/comunicati> - accesso in data 12.12.2018).

²³ Kierkegaard S., *La vertigine della libertà*, Giunti, Firenze, 2007.

la **Legge 4 agosto 1977, n. 517** (Titolo I – art.5) prevedeva: *per le classi di scuola elementare, che svolgono sperimentazioni autorizzate dal collegio dei docenti ai sensi dell'articolo 2 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, ovvero autorizzate ai sensi dell'articolo 3 del medesimo decreto del Presidente della Repubblica qualora siano previste forme alternative all'uso del libro di testo è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo del libro di testo per l'acquisto da parte del consiglio di circolo di altro materiale librario, secondo le indicazioni bibliografiche contenute nel progetto di sperimentazione.*

Fino al 1999 l'adozione alternativa era possibile (ai sensi dell'art. 7 del DL 297/94), sotto forma di "sperimentazione" e dunque solo dopo aver seguito una procedura autorizzativa (che prevedeva, a posteriori, anche una rendicontazione secondo gli articoli 276-277-278 dello stesso DL). I docenti che intendevano realizzare sperimentazioni dovevano presentare un "programma" ai consigli di interclasse e ai Collegi docenti che approvava o respingeva con deliberazione debitamente motivata e dopo aver sentito il consiglio di circolo o d'istituto. Questa possibilità venne successivamente confermata **dall'articolo 4 comma 5 del DPR 275/99** che recita: *“La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa”*. Ai sensi dell'articolo 6 della stessa legge, l'adozione alternativa è consentita alle classi che attuino una specifica sperimentazione, secondo quanto prevedeva l'art. 156 comma 2 del DLGS 297/94²⁴ (che richiama gli art. 277 e 278 dello stesso Testo Unico, abrogati successivamente dal Regolamento sull'autonomia circa la sperimentazione). Con tale abrogazione viene quindi semplificato l'iter procedurale, eliminando anche i termini precedenti relativi alla presentazione della scelta alternativa (30 aprile o 28 febbraio).

In tempi maggiormente recenti l'art. 6, comma 1, della legge n. 128/2013 prevede, in ordine alla scelta dei testi scolastici, che il collegio dei docenti possa adottare, con formale delibera, libri di testo oppure strumenti alternativi, in coerenza con il piano dell'offerta formativa, con l'ordinamento scolastico e con il limite di spesa stabilito per ciascuna classe di corso. Per procedere a tale adozione alternativa è prevista la

²⁴ *Per le classi di scuola elementare, che svolgono sperimentazioni ai sensi degli articoli 277 e 278, qualora siano previste forme alternative all'uso del libro di testo, è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo del libro di testo per l'acquisto da parte del consiglio di circolo di altro materiale librario, secondo le indicazioni bibliografiche contenute nel progetto di sperimentazione.*

presentazione all'interclasse delle motivazioni didattiche legate alla scelta, confermando in toto quanto la legislazione precedente prevede (L.128/2013, D.Lgs 297/94, Dpr 275/99, L. 517/1977). Tale proposta deve essere sottoposta a delibera dal Collegio dei Docenti, in una sessione dedicata di maggio riguardante l'approvazione dei libri di testo e delle adozioni alternative. La procedura richiede ovviamente una delibera previa del Consiglio di Interclasse o di Classe relativa a tale la sperimentazione, approvata dal Collegio dei docenti prima della delibera dell'adozione dei libri di testo stessa. La proposta deliberata, non tanto per completezza amministrativo/burocratica ma per garantirne un livello di progettualità e di efficacia valutabili, deve comprendere un elenco dei testi alternativi/materiali alternativi di diversa tipologia, tenendo conto che il costo complessivo debba essere equivalente (per la scuola primaria) alla somma del valore delle cedole librarie.²⁵ I libri acquisiti attraverso l'adozione alternativa restano a scuola, arricchendo sia la biblioteca di classe che, al termine del ciclo, la biblioteca stessa della scuola, determinando un patrimonio librario non indifferente.

Da ultimo, ricordiamo nuovamente come a partire dall'anno scolastico 2014-2015 l'adozione del libro di testo non sia più obbligatoria (Nota protocollo MIUR n. 2581 del 9 aprile 2014) per cui le adozioni di fatto sono *facoltative* e, se effettuate, devono obbligatoriamente essere in formato digitale o misto.

Nonostante tutto questo, una certa tendenza alla ritualità delle operazioni di adozione fa in modo che la progettazione dei docenti si limiti in molti casi alla pura e semplice scelta tra quanto disponibile, pur nella consapevolezza che dovranno essere effettuate integrazioni, dal momento che *il libro di testo perfetto non esiste*: questa verità editoriale, storica e pedagogica non viene tuttavia accettata da tutti, in quanto vi sono esperienze (non molto diffuse) di produzione autonoma dei libri di testo che successivamente tratteremo. Il manuale scolastico rappresenta in fondo una guida autorevole alle proprie attività di insegnamento, fornendo anche una scansione utile alla programmazione delle attività da parte del docente, mentre nel caso delle adozioni alternative tutto il percorso ed i materiali devono essere predisposti dal docente (o dai docenti).

²⁵ Per quanto riguarda la scuola secondaria il costo e non può ovviamente eccedere il prezzo massimo complessivo della dotazione libraria per ciascun anno di corso (i tetti di spesa vengono fissati ogni anno con apposito decreto).

2.1 La classe come arcipelago naturale/artificiale delle differenze

Gli alunni presenti nelle nostre istituzioni scolastiche sono gli uni diversi dagli altri: questa affermazione non rappresenta affatto una scoperta epocale, ma il contesto esistenziale, educativo e lavorativo quotidiano all'interno del quale vivono ed agiscono tutti coloro che abitano la scuola (docenti, alunni, educatori, collaboratori scolastici, dirigenti, genitori...). Esistono delle differenze che, al di là degli aspetti legati alla fisionomia di ogni persona, non vengono affatto percepite come problematiche, ma vengono del tutto esaltate in quanto ritenute essenziali per uno sviluppo armonico della propria personalità, dal momento che, nel caso specifico, tale diversità viene ritenuta e vissuta come una ricchezza che distingue una persona dall'altra.

La situazione sembra invece cambiare di segno quando si inizia a considerare l'apprendimento, nello specifico all'interno dell'*habitat* formativo scolastico per eccellenza: la classe. Sin da una rapida occhiata al registro dell'insegnante (seguendo un classico approccio quantitativo) appaiono da subito delle evidenti differenze in ordine ai risultati. Tuttavia, si può sostenere a ragion veduta che tali differenze rappresentino solamente la parte emersa dell'iceberg: se infatti si considerano le interazioni all'interno della classe (cioè la pratica didattica vera e propria, secondo un approccio di tipo maggiormente qualitativo) si scoprirà che Luca richiede più tempo nell'esecuzione del proprio lavoro, Daniela incontra ancora difficoltà nella lettura, Marco è bravissimo in italiano ma manca di logica in matematica. Oppure che Giorgio e Michael, sebbene in presenza di buone capacità generali, presentano una scarsa motivazione all'apprendimento, mentre Sara manifesta marcate difficoltà comportamentali. *Niente di nuovo sotto il sole*, potrebbe affermare qualsiasi insegnante, prendendo in prestito la famosa espressione biblica del libro di Qoelet²⁶. Entrando maggiormente nello

²⁶ *Qoelet*, cap. 1.9, in *La Sacra Bibbia*, Ed. CEI, 2008.

specifico, si potrebbe successivamente scoprire come, all'interno della stessa classe, vi siano uno o più alunni con certificazione di disabilità, di DSA, non di madrelingua italiana o con altri Bisogni Educativi Speciali (problematiche personali legate ad aspetti emotivi, relazionali, di apprendimento *borderline* ecc.).

Ben pochi insegnanti che si trovassero a leggere queste righe potrebbero non concordare su quanto descritto, pur nelle possibili variazioni numeriche all'interno delle proprie classi. Con una media di 20/25 alunni, il docente di fatto si ritrova di fronte a delle persone con storie, capacità, competenze, esperienze, metodi di studio e di apprendimento diversi e, spesso, anche con lingue e culture differenti. Tre sono le dimensioni che a nostro avviso caratterizzano le differenze tra gli alunni all'interno della scuola italiana: *la certificazione, la permanenza e la non esaustività*.

1) *La certificazione*. La scuola italiana può giustamente vantare una tradizione di tutto rispetto per quanto riguarda l'attenzione nei confronti delle differenze tra gli alunni: sono ben note infatti sia la normativa sia tutte le attività formative che in questi anni hanno riguardato l'integrazione scolastica, a partire dall'inserimento degli alunni con disabilità²⁷, passando per gli alunni con DSA²⁸ e l'accoglienza degli alunni stranieri²⁹, oltre alla svolta normativa riguardante gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.³⁰ Per quest'ultimo gruppo di alunni si è iniziato a considerare, in un certo senso ufficialmente, anche le generiche difficoltà di apprendimento oppure le situazioni cosiddette *borderline*, cioè non certificabili, oltre che quelle (emotive, relazionali, personali) del tutto transitorie. Per gli alunni con BES, non è prevista una certificazione specifica "ufficiale" (basti pensare a questo riguardo agli alunni stranieri), ma la predisposizione di un *Piano Didattico Personalizzato* interno all'istituzione scolastica.

In ogni caso, gli interventi normativi promulgati per affrontare e gestire, in ordine al diritto allo studio, queste particolari situazioni hanno avuto come primo effetto pratico la richiesta di attivazione di particolari attenzioni e curvature della didattica per tutti questi alunni, certificando, di fatto, anche la scomparsa (almeno a livello teorico-normativo, tutta da verificare nella pratica didattica quotidiana) della figura *mitologica* dell'alunno medio e di una modalità di insegnamento standard per tutti gli alunni.

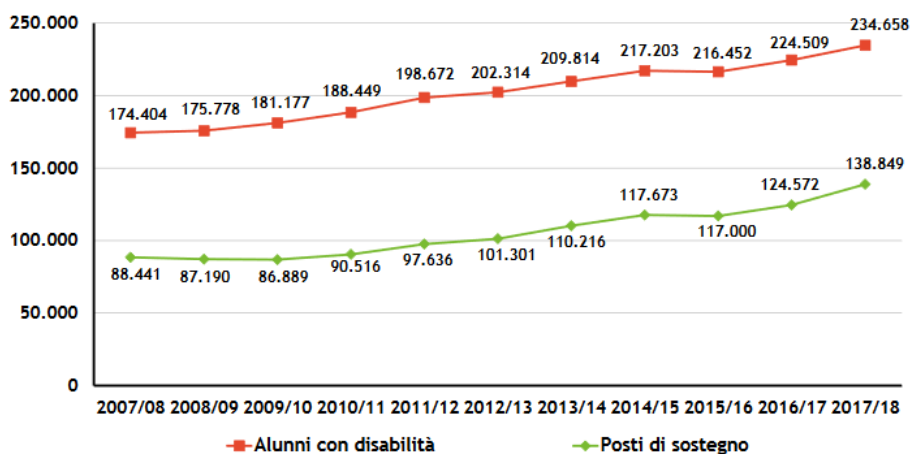
²⁷ In base alla legge 104/92 e successivi interventi normativi.

²⁸ In base alla legge 170/2010 e successivi interventi normativi.

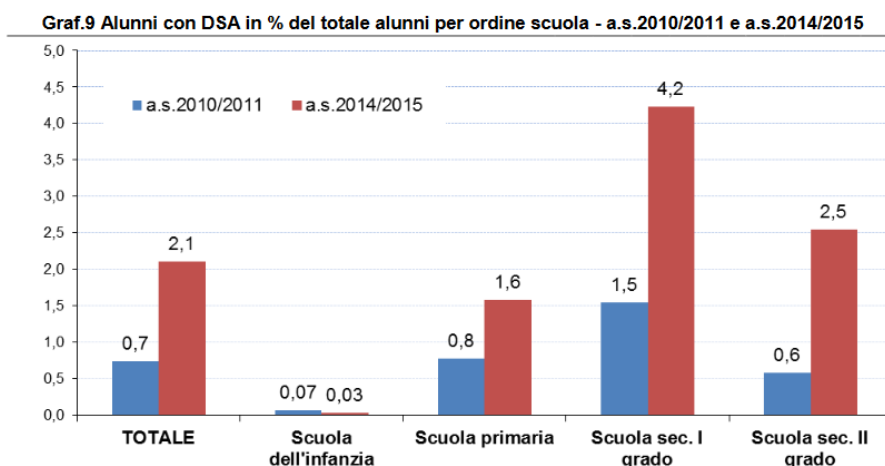
²⁹ Si fa riferimento al Documento di indirizzo "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri - Ottobre 2007" ed interventi successivi.

³⁰ Il riferimento in questo caso è alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.

2) *La permanenza.* Ad un primo livello di analisi, nel caso delle certificazioni per disabilità e disturbi specifici di apprendimento si è in presenza di situazioni che raramente si evolvono verso una loro definitiva soluzione che giustifichi, nel concreto, la decadenza e l'inutilità della certificazione medica stessa. Vi sono evidenze che mostrano come vi sia un trend di crescita al netto del decremento demografico³¹:



Per quanto riguarda gli alunni con DSA, i dati³² che vengono presentati di seguito sono relativi agli aa.ss.2014-15 e 2015-16 ma, da quanto emerge dalle informazioni rese disponibili dal MIUR, si è in presenza anche in questo caso di un trend di crescita legato alla presa di consapevolezza del fenomeno.



³¹Fonte: MIUR - *Dati avvio anno scolastico 2017-18* (accesso in data 11.05.2018) <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+Avvio+anno+scolastico+2017-2018/a4826bd1-c9d4-4c8c-a662-f133d79c9e0f?version=1.1> .

³²Fonte: MIUR *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf#page=26 (accesso in data 11.05.2018).

Tabella 3: Prevalenza DSA totale Italia						
MIUR - DGCASIS - Servizio Statistico - Rilevazioni Integrative sulle Scuole						
as2015/16	N Alunni	DSA	%DSA	Incr. (§)	%DSA (*)	Incr. (§) (*)
Mezzogiorno	2695740	35465	1.3%	0.3%	1.5%	0.3%
Centro	1381730	50204	3.6%	0.7%	4.3%	0.8%
Nord Est	1347476	46699	3.5%	0.6%	4.1%	0.6%
Nord Ovest	1802170	86779	4.8%	0.8%	5.8%	0.7%
Italia	7227116	219147	3.0%	0.5%	3.6%	0.6%

(*) calcolato utilizzando i 3/5 della popolazione studentesca della primaria.
 (§) differenza fra il valore per as2015/16 e il valore per as2014/15
 Mezzogiorno: Abruzzo Molise Campania Puglia Basilicata Calabria Sicilia Sardegna
 Centro: Toscana, Umbria, Marche, Lazio
 Nord Est: Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna
 Nord Ovest: Piemonte, Liguria, Valle d'Aosta, Lombardia

Siamo quindi di fronte ad un ulteriore incremento, anche in questo caso, dello 0,6% su base nazionale³³.

All'interno di questa mappatura dei potenziali *bisogni speciali*, gli alunni con cittadinanza non italiana che frequentano la scuola primaria sono 293.514³⁴, pari all'11,5% del totale, e di questi non tutti hanno frequentato la scuola dell'infanzia (primo *step* per un'alfabetizzazione linguistica). Secondo alcuni dati ufficiali³⁵ risultano presenti in Italia poco più di cinque milioni di cittadini non comunitari, con una flessione degli ingressi per motivi di lavoro, a fronte invece di una continua crescita dei permessi per asilo e protezione umanitaria: siamo quindi in presenza di un fenomeno che non rappresenta una contingenza limitata nel tempo, ma che sta diventando, in un certo senso, quasi del tutto strutturale e di cui non se ne intravede una fine. Per quanto riguarda i minori non accompagnati³⁶ se nel 2016 erano sbarcati 25.846 minori, nel 2017 gli sbarchi erano stati 15.731 e nei primi mesi del 2018 (gennaio-aprile) 1.116; sul territorio italiano sarebbero presenti quindi ben 42.033 minori che necessitano di assistenza a 360° (a partire da una prima alfabetizzazione, anche se non collocabili tutti nella fascia d'età 6-11 anni). Si ricorda, a titolo comparativo, che gli alunni della scuola primaria del Molise per l'a.s. 2017/18 erano 38.995³⁷. Per quanto riguarda la

³³ Fonte: ADI <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/quant-sono-studenti-con-dsa-italia-dati-a-confronto> (accesso in data 10 settembre 2017).

³⁴ Fonte: MIUR <http://www.miur.gov.it/-/scuola-anno-al-via-per-oltre-8-6-milioni-di-studentesse-e-studenti> (accesso in data 10 settembre 2017).

³⁵ Al 1° gennaio 2017. Fonte Ministero dell'Interno: www.integrazionemigranti.it (accesso in data 10 settembre 2017).

³⁶ Fonte: http://www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_giornaliero_24-04-2018.pdf (accesso in data 10 settembre 2017).

³⁷Fonte: <http://www.miur.gov.it/-/scuola-anno-al-via-per-oltre-8-6-milioni-di-studentesse-e-studenti>

provenienza, i dati forniti sempre dal Ministero dell'Interno nello stesso rapporto di monitoraggio forniscono un quadro che definisce almeno dieci provenienze geografiche (e quindi culturali e linguistiche) diverse.

Non ci si deve dimenticare inoltre di un piccolo gruppo di alunni che fanno parte della comunità *Rom, Sinti* o *Caminanti*, una presenza compresa tra le 120.000 e le 180.000 persone (di cui 26.000 in emergenza abitativa³⁸) con cittadinanza italiana, rumena o bulgara e che vivono spesso in campi ben distinti (148 sono gli insediamenti formali) che, di fatto, li separano etnicamente da tutti gli altri italiani. Tutto questo non è storia recente, ma in un certo senso antica, documentata per la prima volta in Piemonte nel 1601 da un bando specifico a loro sfavore³⁹. Da ultimo, esistono anche esigenze specifiche per le comunità bilingui presenti in Italia in alcune regioni, quali Valle d'Aosta, Il Trentino Alto-Adige e il Friuli Venezia-Giulia.

Non sono disponibili dati ufficiali relativi agli alunni con BES non certificati, sebbene esista una procedura di riconoscimento e di stesura di un Piano Didattico Personalizzato all'interno di ogni istituzione scolastica. In ogni caso, sommando anche solo le percentuali di questi tre gruppi di alunni, si sfiora il 17%, per cui è possibile con una buona dose di ragionevolezza affermare (al lordo degli alunni con BES di cui non si conosce il numero), che un alunno su cinque abbia in qualche modo certificata una sua peculiarità, con precise esigenze, attenzioni, competenze richieste ai docenti e progettazione pedagogica e didattica ad hoc.

3) *La non esaustività*. Se dunque è in un la stessa normativa a *certificare*, in un certo senso, la complessità nelle diversità presenti all'interno di ogni classe, emergono tuttavia, all'interno di questo quadro, ulteriori elementi di unicità/differenze legati non tanto a percezioni quanto a dati oggettivi ben identificabili. Facciamo riferimento, *in primis*, ad una realtà macroscopica del tutto evidente, cioè al fatto che all'interno di ogni classe vi siano alunni maschi e alunni femmine, anche se in proporzioni del tutto differenti da classe a classe. Che le diversità di genere possano determinare differenze in ordine all'apprendimento è un fatto ormai provato⁴⁰ (al punto che è nata anche una

(accesso in data 10 settembre 2017).

³⁸Fonte: Associazione 21 luglio Onlus -http://www.21luglio.org/21luglio/wp-content/uploads/2018/04/Rapporto_Annuale-2017_web.pdf (accesso in data 10 settembre 2018).

³⁹ Franzese S., Spadaro M., *Rom e Sinti in Piemonte*, Ires Piemonte, Torino, 2005, p.12.

⁴⁰Ci limitiamo a fornire dei dati oggettivi. In primo luogo quelli forniti dal Servizio Nazionale di Valutazione (SNV 2013) curato da INVALSI, che si occupa delle rilevazioni a livello nazionale degli

querelle relativa ad un'ipotesi di ritorno alle classi *single sex* sulla quale sorvoliamo) mentre, in pratica, vi è il rischio che queste nella scuola vengano scarsamente considerate in quanto interpretate come “fisiologiche” e non oggetto di considerazione e, quindi, di progettazione didattico/educativa. L'alunno diventa in questo modo un'entità astratta, standard, del tutto asessuata, con buona pace di tutto un contesto extrascolastico che, invece, pone attenzione a tali differenze.

Un altro gruppo di alunni a rischio di scarsa considerazione è rappresentato da coloro che sembrerebbero non manifestare alcun tipo di *problema* scolastico, in quanto apprendono e danno dei risultati positivi, con tutte le sfumature possibili attribuibili a tale positività: dal buono/discreto fino all'eccellenza vera e propria. Nella scuola è sempre presente il pericolo di dimenticarsi di questi ragazzi e ragazze, anche perché, a volte comprensibilmente, le attenzioni e le energie tendono a concentrarsi su coloro che sono maggiormente in difficoltà. Salvo poi creare in questi alunni un senso di abbandono e di demotivazione proporzionalmente rischioso all'età degli scolari. È il caso, ad esempio, di alunni che fanno il loro ingresso nella scuola primaria sapendo già leggere (e magari scrivere) e si ritrovano con libri che li conducono a ripercorrere percorsi già battuti, anche se in maniera del tutto non strutturata come a scuola.

Una classe da 25 alunni di pari età è quindi, in fondo, una sorta di pluriclasse, esperienza già avviata nella scuola italiana da parecchio tempo e spesso contrastata in quanto ritenuta poco efficace, se non addirittura dannosa. E, se da un lato si tende a parlare di intercultura e di pedagogia interculturale facendo diretto riferimento alle persone immigrate da altre nazioni, ci si dimentica che anche per ogni alunno italiano *doc* non si è in presenza di una monocultura ben definita: se in passato gli stili di vita, le

apprendimenti degli alunni italiani e che nel rapporto pubblicato nel luglio 2013 (riferito a dati nazionali e confermato nel rapporto pubblicato nel luglio 2014)⁴⁰ segnalava delle precise differenze di genere riguardo agli esiti di apprendimento: a livello nazionale i maschi ottenevano un punteggio più basso delle femmine nella prova di Italiano e un punteggio più alto nella prova di Matematica. Tale differenza viene valutata come statisticamente significativa dall'istituto di Frascati ad ogni livello scolare, tendendo ad ampliarsi nel progredire dell'itinerario scolastico. Inoltre il rapporto “La scuola e le attività educative”, pubblicato il 3 ottobre 2012 a cura dell'Istat <http://www.istat.it/it/files/2012/10/report-scuola-2011.pdf?title=La+scuola+e+le+attivit%C3%A0+educative+-+03%2Fott%2F2012+-+Testo+integrale.pdf> pp. 15-18) riferiva di risultati maggiormente brillanti per le ragazze al termine della scuola dell'obbligo, sottolineando anche il minor impegno degli studenti maschi nello studio. Anche nel rapporto INVALSI 2018 si legge come *in quinta primaria le femmine in Italiano superano i maschi di poco più di 9 punti, e una differenza simile (quasi 10 punti) si registra, ma a parti rovesciate, in Matematica, dove sono i maschi ad avere il punteggio più alto. Entrambe le differenze sono statisticamente significative.*

(Fonte: http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (accesso in data 2 agosto 2018).

esperienze possibili e le stesse classi sociali erano ben definite e distinguibili, al giorno d'oggi questo non avviene più. Ogni studente, infatti, entra ogni giorno in classe con una propria cultura, condivisa sì con altri compagni per quanto riguarda lingua e cittadinanza, ma profondamente segnata da mille sfumature legate al proprio contesto familiare ed esperienziale.

Vi sono dati oggettivi che inducono a pensare che, nonostante interventi normativi e formativi susseguitosi negli anni, molte differenze non abbiano trovato ancora una risposta soddisfacente nella scuola italiana: ci riferiamo, per esempio, al fenomeno dell'abbandono scolastico che coinvolge non solo le province del sud Italia, ma anche del nord della nostra nazione. Denominata anche *dispersione scolastica*, preoccupa tutti gli Stati europei ed è, da anni, al centro di specifiche politiche educative europee e nazionali: a questo riguardo ricordiamo come uno dei traguardi principali di miglioramento previsto dalla strategia *Europa 2020* sia proprio quello di abbassare al di sotto del 10% la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandona prematuramente gli studi o la formazione. In Italia in questi anni si sono registrati significativi miglioramenti: la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente la scuola, non conseguendo diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale, è scesa dal 19,2% nel 2009 al 15% nel 2014. Pur raggiungendo il suo obiettivo nazionale (fissato al 16%), la nostra nazione rimane ancora distante dall'obiettivo europeo del 10% entro il 2020⁴¹.

Se da un lato, come i dati stessi evidenziano impietosamente, le differenze a scuola rischiano di non generare progettualità con esiti del tutto positivi, dall'altro è presente la tentazione di considerare quanto fino a questo punto descritto come fisiologico e quindi, del tutto naturale, immutabile ed incontrovertibile. Questo accade in quanto le differenze si manifestano all'interno di un dispositivo organizzativo, oramai secolare e radicato in Italia ma non solo: entrare a scuola, sia che si tratti del primo giorno in assoluto che di un ritorno dopo le classiche vacanze significa, di fatto, *entrare in una classe*. Il tutto appare, ed è apparso in passato, come estremamente naturale, scontato, a generazioni di studenti, di genitori, di insegnanti. Come del tutto naturale sono le realtà attuali (o i ricordi) dell'appello fatto, registro alla mano, dell'insegnante che accoglie (o

41 Eurydice, *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa*, 2016 (reperibile all'url <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-lotta-allabbandono-precoce-dei-percorsi-di-istruzione-e-formazione-in-europa-strategie-politiche-e-misure-2016/> (accesso in data 5 luglio 2017).

accoglieva), della foto di classe a fine anno. La classe potrebbe a prima vista apparire come un modello organizzativo dotato di una tradizione radicata dall'alba dei tempi e proiettata verso un indiscutibile futuro. In realtà rappresenta un dispositivo didattico-organizzativo caratterizzato da una dimensione storico-culturale e legata ad una certa artificiosità.

La classe rappresenta infatti, in primo luogo, un dispositivo storico-culturale. Khan⁴² sottolinea in realtà come questa, intesa come dispositivo organizzativo-didattico a noi noto ed in uso, appaia solamente verso la fine del XV secolo, ma è a partire dal XVI⁴³ secolo che si passò ad un sistema che concentrava la propria attenzione sulle differenze tra gli alunni in ordine al loro avanzamento negli studi. Insegnando all'interno di una classe quanto proposto dall'insegnante poteva essere rivolto a tutto il gruppo di alunni e, di conseguenza, gli argomenti dovevano essere divisi in ordine al grado di difficoltà e ad una loro eventuale propedeuticità. Per quanto riguardava il passaggio da un livello all'altro (o da una classe all'altra), venivano fissati specifici momenti (esami) che in un certo senso certificavano o meno il passaggio ad una classe superiore. Si assiste, quindi, ad un significativo cambiamento di prospettiva dal punto di vista educativo: da una scuola alla quale gli alunni si rivolgevano per alcune specifiche e personali esigenze (leggere, scrivere, saper gestire economicamente una propria attività od altro) ad una scuola dove la cultura stessa, il curriculum in se stesso diveniva centrale rispetto alla persona e alle sue esigenze.

È possibile affermare che l'alunno o l'alunna, a questo punto, si recava ad una scuola per essere quasi come "riempito" di tutto il sapere all'epoca disponibile ed utile. Ed il libro rappresentava sicuramente uno strumento efficace e adatto a questo scopo, soprattutto all'interno di questo passaggio epocale legato ad un primo processo di scolarizzazione di "massa", operato a partire dal XVII soprattutto grazie alle confraternite religiose preoccupate della situazione sociale dei bambini poveri all'epoca⁴⁴.

⁴² Kahn S., *Pedagogia differenziata*, La Scuola, Brescia 2011.

⁴³ Interessanti a questo riguardo sono gli studi di Le Goff e Ariés (tra i quali *Padri e figli nell'Europa Medioevale moderna*, Laterza, Bari 1978).

⁴⁴ Una figura significativa a questo riguardo è la figura di Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) che nel 1664 fonda l'istituto dei "Fratelli delle scuole cristiane" e a partire dal 1679, a Reims, la prima scuola gestita dai "fratelli". Si trattava di una scuola gratuita rivolta agli alunni maschi basata sullo studio della lingua nazionale e di discipline pratiche. Successivamente le scuole lasalliane si diffusero in tutta Europa e si aprirono non solamente agli alunni poveri.

L'organizzazione in classi richiedeva (e richiede), da parte dei docenti, una vera pianificazione dell'apprendimento in ordine al programma di studi e l'interesse circa il fatto che le differenze tra gli alunni (rispetto sempre all'andamento del programma stesso) siano eliminate oppure limitate il più possibile. Si crea quindi un sistema che difficilmente, a questo punto, può tollerare tempi diversi fra gli alunni e, di conseguenza, necessita di un continuo controllo, sia in itinere che al termine del percorso stesso. Ogni alunno viene descritto e concepito nei termini di una distanza rispetto ad una norma preconstituita ma, in questo modo, le differenze non vengono affatto normalizzate (oppure discretamente non riconosciute) anzi, in un certo senso è possibile affermare che siano messe addirittura in evidenza ed amplificate, sviluppando anche alcuni dispositivi eziologici atti ad identificare possibili cause dell'andamento "diverso" dell'alunno o dell'alunna in questione: si tratta nello specifico di atteggiamenti e considerazioni che si concentrano sulle ipotetiche limitazioni dell'alunno e che non coinvolgono affatto in maniera diretta l'organizzazione scolastica in quanto tale, identificando ad esempio nella mancanza di attenzione, di motivazione, di metodo di studio, di capacità o di pre-conoscenze le cause di tutti i problemi di apprendimento. Di conseguenza, i consigli dati agli studenti da parte dei docenti non potevano e non possono essere che un ulteriore stimolo ad un impegno e ad un lavoro maggiormente continuo e puntuale.

Il dispositivo classe nei secoli successivi si ritroverà ad interagire con ideali che, di fatto, ne legittimeranno la scelta e ne rafforzeranno la presenza: sempre Kahn sottolinea⁴⁵, ad esempio, come, a partire dal XVIII secolo l'Illuminismo diffonda in Europa l'idea che la scuola debba permettere a tutti gli alunni di avere l'accesso agli stessi saperi, secondo gli ideali di democrazia ed uguaglianza tipici che lo caratterizzano. Se, da un lato, autori come Condorcet individuavano tra le finalità della scuola per tutti la valorizzazione del merito al di là della bassa estrazione sociale, in realtà tale *indifferenziazione* ha provocato, con l'industrializzazione che si è spinta sino alle soglie del XX secolo, dei risultati anche in questo caso del tutto opposti, confermando l'estrazione sociale degli allievi stessi e non divenendo in molti casi quel motore di promozione sociale che si ipotizzava dovesse essere, pur spingendo verso un'alfabetizzazione generalizzata delle popolazioni in vista di una nuova cittadinanza

⁴⁵ Kahn, op.cit. pp. 75-76.

ed un nuovo modo di essere lavoratori in un mondo che spostava il proprio baricentro dai campi alle fabbriche.

Negli anni successivi alle due guerre mondiali, a partire dagli anni '60 in tutta Europa, si assiste ad una seconda diffusione in massa della scolarizzazione, attuata tuttavia sempre secondo questa logica indifferenziata e che coinvolgeva un numero sempre maggiore di studenti di classi sociali diverse. Se, da un lato, vennero creati dei percorsi di base unitari maggiormente prolungati e ricchi di opportunità formative decisamente migliori (per esempio in Italia la ex-scuola media viene estesa a tutti gli alunni), il passaggio ad una differenziazione per *filiere* fu di fatto spostato dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado. Il problema reale delle differenze interpersonali, che generano anche differenze in ordine agli esiti di formazione e alla mobilità sociale all'atto della scelta di un percorso professionalizzante, venne in questo modo spostato di un gradino, ma non affrontato del tutto. Nel dopoguerra, in piena lotta all'analfabetismo, la classe rimase infatti un dispositivo organizzativo ritenuto come maggiormente funzionale e basato sulla formazione di gruppi sempre più numerosi di alunni che seguono una programmazione prestabilita e suddivisa per livelli. E lo è, per certi versi, anche ora.

La classe rappresenta un dispositivo artificiale. Oltre a rappresentare un costrutto culturale/organizzativo ben identificabile, per quanto riguarda la sua origine dal punto di vista storico, se ad un primo sguardo la classe *arcipelago delle differenze* potrebbe apparire naturale, in realtà non lo è affatto: spesso infatti ci si dimentica di come questa sia una realtà costruita, del tutto artificiale. È bene infatti ricordare che ogni classe risponde ad un criterio particolare di composizione, quello di *equieterogeneità*, relativo, ad esempio, sia ai livelli di competenza che al comportamento. Le classi, infatti vengono costituite a seguito di un periodo di osservazione sistematica ad inizio anno scolastico (nel caso specifico della scuola primaria) oppure in base all'appartenenza a diverse fasce (alta, medio-alta, media, medio-bassa, bassa) rispetto alle abilità ed alle competenze acquisite nella scuola primaria ed ai comportamenti (in questo caso specifico il riferimento è quello, ad esempio, al passaggio alla scuola secondaria di primo grado). Sempre nella predisposizione delle classi possono concorrere anche le osservazioni che, nel caso della formazione delle classi prime della scuola primaria, le insegnanti della scuola dell'infanzia forniscono alle colleghe del primo ciclo oppure

altre osservazioni che le stesse docenti comunicano alle colleghe ed ai colleghi della secondaria. In alcuni casi (soprattutto in presenza di criteri organizzativi condivisi di continuità) negli istituti comprensivi vi è un vero e proprio flusso di passaggio di informazioni tra docenti della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di primo grado. Tale *equieterogeneità* è, quindi, precostituita, artificiale, poiché quando le sezioni di una classe prima (di scuola primaria o secondaria di primo grado) vengono create, si cerca di distribuire gli alunni collocabili in fasce di livello diverse in numero uguale per ogni classe. Tale criterio, del tutto usuale e rituale nella scuola italiana, ha la finalità ovviamente positiva di non opporre a delle *classi-ghetto* delle classi *d'élite*, favorendo in questo modo un sostegno tra alunni stessi, secondo una regola pedagogica (non scritta ma spesso dichiarata) in cui gli alunni più bravi possono aiutare quelli maggiormente deboli. Ad un primo sguardo, ciò potrebbe apparire come un invito o una predisposizione all'attivazioni di strategie legate ad esempio al *peer tutoring* o al *cooperative learning*. Si ritiene (e questo potrebbe effettivamente accadere in concomitanza con particolari *setting* didattici) che classi con troppi alunni in difficoltà potrebbero degenerare negativamente, non essendoci compagni in grado di "stimolare" una certa crescita in ordine all'apprendimento (possibilità che, a ben vedere, è tutta da dimostrare nei fatti). Anche dal punto di vista degli insegnanti, una classe di "livello basso" potrebbe far incorrere il docente nel rischio di "abbassare" il livello delle richieste, creando una sorta di circolo vizioso a livello formativo⁴⁶.

Ma tale strutturazione delle classi risponde effettivamente alle esigenze formative? Avviene nella scuola, a questo riguardo, un fenomeno particolarmente curioso: spesso, ascoltando i discorsi dei docenti, può capitare di sentir parlare di classe *disomogenea*, con pochi alunni al *top*, molti alunni in difficoltà ed un nutrito gruppo di ragazzi e ragazze che galleggerebbe tra questi due estremi, pur se con qualche breve episodio di apnea. Questi discorsi rivelano, a nostro avviso, una certa *amnesia didattico-organizzativa* da parte dei docenti, che si dimenticano come tale struttura sia stata già creata, in un certo senso, a priori e nel momento in cui si rilevano forti differenze tra gli alunni si ammettono implicitamente anche alcune difficoltà in ordine ad un intervento efficace a riguardo. Con il rischio di accettare questa situazione passivamente, considerandola, alla fine, come già detto, del tutto fisiologica, secondo la logica della

⁴⁶ Rota, G., *Barbiana 2.0 La Personalizzazione Come Empowerment Delle Differenze Interpersonali*, Tesi magistrale, 2014.

classica curva gaussiana. Inoltre, per definire tale *equieterogeneità* si utilizzano quotidianamente nel linguaggio scolastico termini quali “livello”, “basso”, “alto”. Sempre secondo Kahn⁴⁷ i livelli di riferimento dei docenti non sarebbero altro che dei costrutti sociali, del tutto artificiali, non avendo la valenza di riferimenti assoluti. Del resto, anche tra i docenti vi sono diverse percezioni per quanto riguarda tali livelli, soprattutto in ordine al livello medio di accettabilità di esiti di apprendimento o di comportamento. Il “posizionamento” di un alunno (sempre all’interno di una classe) rischia di non essere effettuato in base ai suoi bisogni formativi ma considerando la sua distanza da un modello (definito dal singolo docente o a livello collegiale) riferibile ad un alunno “medio”, di fatto, come abbiamo visto, del tutto inesistente.

Il dispositivo-classe è divenuto, negli anni, un’entità chiusa in se stessa, quasi come una monade isolata ed autosufficiente, asserragliata all’interno dell’annualità, degli spazi-aula e di quello specifico gruppo-alunni⁴⁸. Si potrebbe giustamente obiettare che molti di questi aspetti siano profondamente legati ad ineliminabili e comprensibili esigenze amministrative: basti pensare, a questo riguardo, agli organi collegiali, cioè alla presenza del Consiglio di classe e dei Rappresentanti di classe eletti tra i genitori nella scuola; oppure la classe sembrerebbe rispondere ad alcune comprensibili esigenze di ordine organizzativo, legate soprattutto al controllo degli studenti, oltre che all’assegnazione dell’organico dei docenti. Ogni organizzazione, tuttavia, come la storia ci insegna, è soggetta a cambiamenti nel tempo.

Si attribuirebbe inoltre alla classe un valore ed una potenzialità di tipo sociale, dal momento che si considerano giustamente le relazioni amicali che si instaurano tra gli alunni. Tuttavia, è possibile affermare che tali relazioni sociali potrebbero essere mantenute in gran parte, ad esempio, anche con un sistema di classi aperte. Un’altra motivazione per mantenere la struttura in classi sarebbe inoltre basata sul riconoscimento di particolari evidenze portate alla luce dalla psicologia: particolari età cronologiche possono segnare dei momenti di ingresso “probabili” verso alcune tipologie di apprendimento rispetto ad altre.

La situazione è in realtà ben diversa se si fa riferimento alla dimensione dell’*eterocronia* dello sviluppo umano, che rappresenta sia un dato scientifico che un’esperienza vissuta anche dagli stessi genitori nelle diverse fasi della crescita dei

⁴⁷ S. Kahn, op. cit. p.71.

⁴⁸ M. Baldacci, *La classe ovvero il teatro delle procedure individualizzate*, Mondatori, Milano 1995.

bambini. Accade infatti che due figli diversi, della stessa coppia di genitori, inizino ad esempio a deambulare oppure a parlare non allo scadere del medesimo mese “x”. Ovviamente, tale scarto non è quantificabile in ordine di anni, ma di mesi: tuttavia, in proporzione alla giovane età dei bambini, sebbene il lasso di tempo considerato sia così minimo, risulta essere del tutto significativo. Questa peculiarità dell’età evolutiva dei bambini li accompagna, di fatto, durante tutto il loro percorso formativo 0-6 anni mentre, misteriosamente, sembrerebbe quasi scomparire all’ingresso nella scuola primaria. Alcune ricerche spagnole e statunitensi, riferite da V.G. Hoz⁴⁹ dimostrano sperimentalmente come il concetto di omogeneità, all’interno di un gruppo/classe di alunni aventi la stessa età anagrafica, sia del tutto discutibile, dal momento che, ad esempio, in una classe di alunni di 12 anni il loro “rendimento” può oscillare da quello raggiungibile da alunni di classe terza (primaria) a quello di alunni di classe terza (secondaria di primo grado).⁵⁰

Siamo quindi di fronte ad un vero e proprio paradosso pedagogico: un dispositivo organizzativo (la classe) che doveva ottimizzare l’insegnamento, ha di fatto esaltato le differenze interpersonali, che risultano essere addirittura frutto di una vera e propria costruzione sociale, storica ma soprattutto artificiale, dal momento che ogni alunno viene considerato in riferimento ad una sua precisa posizione rispetto ad un curriculum preconstituito. Tutto questo non deve ovviamente portare, di riflesso, ad una sorta di anarchia o spontaneismo organizzativo-didattico, ma ad una consapevolezza pedagogica circa le potenzialità e i limiti di questo dispositivo organizzativo.

La classe e il libro come unità inscindibili

Come spiegare il permanere di questa situazione, nonostante tutti richiami e proclami in ordine alle differenze interpersonali che si sono succeduti nel tempo (e nella normativa scolastica)? È a nostro avviso altamente probabile che, all’interno della scuola italiana, sia presente un paradigma epistemologico di fondo, apparentemente democratico e costituzionale, in base al quale ogni alunno, indistintamente, dovrebbe avere il meglio dalla scuola che frequenta per cui tutti, di conseguenza, avrebbero diritto alle medesime possibilità (potendo quindi utilizzare gli stessi strumenti). Questo, purtroppo, in molti casi si traduce in un’uniformità di proposte e metodologie che non sempre riescono a

⁴⁹ V.G.Hoz, *Educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia, 2005.

⁵⁰ G. Sandrone, *Personalizzare l’educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 138.

coniugare equità e differenze interpersonali. Il paradigma appena descritto, assolutamente condivisibile, corre infatti il rischio di trasformarsi nella pratica didattica quotidiana in una sorta di menù fisso per prezzo e per contenuti: l'unica variante consentita potrebbe al massimo essere quella relativa al quantitativo di cibo (conoscenza) da ingurgitare e negli orari di apertura (tempi e modalità di apprendimento) delle sale da pranzo di questo metaforico punto di ristorazione, cioè, fuor di metafora, al classico approccio ben noto afferente alla pedagogia del *mastery learning*. Tuttavia, questi gli “alunni-clienti” che si aggirano tra i tavoli imbanditi dei vari curricula secondo la classica modalità *self-service*, hanno senza ombra di dubbio (per rimanere nella metafora), piatti di grandezza diversa e gusti, riguardo al cibo, non del tutto omogenei. Il libro di testo non rappresenta forse una sorta di *menù unico* proposto (se non addirittura imposto) a tutti? Un libro uguale per tutti ha ancora un senso all'interno dell'attuale scenario sociale, culturale e formativo? Lo stesso libro può essere utilizzato da un alunno con disabilità, con DSA oppure non di madrelingua italiana?

Il libro scolastico rappresenta un prodotto altamente *unisex*, rispondendo ad un principio decisamente non opinabile che da tempi oramai immemorabili ha eliminato la distinzione tra classi maschili e femminili, all'interno delle quali si potevano apprendere anche contenuti diversi: basti pensare ai famosi *lavori donneschi* del passato, che attualmente non possono non scatenare comprensibili ironie dopo le conquiste sociali e politiche delle donne, ma che rappresentavano, all'epoca, una sorta di attenzione alle esigenze delle diversità di genere.

Questa situazione, se da un lato evidenzia il lavoro improbo che si trovano ad affrontare, almeno a livello teorico, gli autori di testi scolastici, dall'altro fornisce alcune spiegazioni circa l'usuale tendenza ad integrare ed adattare il libro di testo, da parte dei docenti, con altri materiali, di diversa provenienza, per cui l'onere di adattare ed integrare quanto proposto dai manuali scolastici tende a ricadere esclusivamente sul docente. Tale atteggiamento rischia tuttavia di non essere diverso dal comportamento di un medico che si limiti a prescrivere lo stesso farmaco a tutti i suoi pazienti (unica variante consentita: il dosaggio del principio attivo), oppure di un sarto che proponga ai suoi clienti abiti del tutto uguali per foggia e taglia (unica variante consentita, in questo

caso, il colore), con il conseguente obbligo di dimagrimento/aumento di peso per poterlo indossare.

Il libro, di fatto, continua ad essere utilizzato in quanto considerato un utile e funzionale strumento per l'alfabetizzazione e la diffusione della cultura di una nazione, oltre che, in molti casi, la prima (se non addirittura l'unica, soprattutto in passato) risorsa a disposizione degli alunni per la propria formazione e, dei docenti, per le proprie attività di insegnamento, come i dati presentati di seguito confermano.

2.2 Lo stato dell'arte dell'adozione dei libri di testo scolastici: la ricerca Eurydice

Nel 2012 su commissione del MIUR, Eurydice⁵¹ Italia ha svolto una ricerca/sondaggio⁵² particolarmente significativa, pur nella sua semplicità, che ha coinvolto 18 nazioni europee, effettuando una raccolta di informazioni circa l'utilizzo dei libri di testo nelle scuole attraverso due semplici quesiti ai colleghi delle altre unità appartenenti al network Eurydice:

- *Le scuole/insegnanti sono obbligate nei vostri paesi ad adottare libri di testo? Oppure possono anche decidere di non adottare alcun libro di testo?*
- *Se le scuole/insegnanti decidono di non adottare libri di testo, che tipo di materiale didattico alternativo possono usare?*

L'obiettivo dichiarato era quello di identificare l'esistenza di una possibile linea di tendenza comune, a livello europeo, relativamente alle tematiche identificate dalle due domande sopra riportate. Gli esiti hanno fatto emergere come nella maggioranza delle

⁵¹ Il Network o Rete Eurydice coinvolge 37 nazioni (Austria, Belgio, Bulgaria, Croazia, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Macedonia, Francia, Germania, Grecia, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Montenegro, Olanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Regno Unito, Scozia). Si tratta di un'organizzazione europea che supporta e facilita la cooperazione a livello europeo nel campo della formazione permanente, fornendo informazioni riguardo i sistemi formativi delle nazioni membri ed attivando studi e ricerche attinenti alla mission di "Rete di informazione sull'istruzione in Europa". In Italia la Rete Eurydice fa capo a INDIRE.

⁵² "L'adozione dei libri di testo nelle scuole europee". Fonte: i rapporti di Eurydice – Unità italiana di Eurydice – ottobre 2012. www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=13867 (accesso in data 2 gennaio 2017).

nazioni⁵³ non esista l'obbligo dell'adozione, anche se spesso, nella prassi, alcuni libri vengono di fatto adottati⁵⁴. Solamente Grecia, Cipro e Malta impongono agli insegnanti l'utilizzo del libro di testo, prevedendone una selezione svolta a livello centrale: si tratta quindi di nazioni che prevedono, *ope legis*, l'utilizzo dei libri di testo bypassando, in questo caso, la scelta dei docenti. Diverse altre nazioni prevedono inoltre l'utilizzo di materiali alternativi, che sono sempre lasciati a discrezione dei docenti stessi, delle scuole o autorità scolastiche laddove presenti.

È emerso nella rilevazione un ulteriore *trend* generale, quello relativo ad un certo incremento dell'utilizzo di supporti digitali a se stanti oppure alternativi alle versioni cartacee del tradizionale libro di testo.

Come dichiarato, l'obiettivo del sondaggio era quello di evidenziare tendenze comuni (e non) all'interno di diversi paesi europei per quanto riguarda l'obbligatorietà dei libri di testo, limitandosi a descrivere una precisa situazione senza quindi offrire alcuno spunto per esprimere giudizi in ordine ai libri di testo stessi ed al loro utilizzo didattico. Non vengono infatti considerate oppure fornite informazioni circa gli esiti di apprendimento legati alla loro adozione o meno all'interno dei percorsi di insegnamento/apprendimento delle diverse nazioni: del resto non esistono dati o ricerche specifiche che descrivano, sempre a livello europeo, una specifica correlazione tra utilizzo dei libri di testo (cartacei e non) e precisi esiti di apprendimento.

Da notare come i risultati di questa ricerca/sondaggio vengano spesso utilizzati, nel caso specifico dell'Italia, dai detrattori dell'utilizzo del libro di testo⁵⁵, per affermare, nell'ordine, l'importanza della libertà di scelta da parte dei docenti ma anche la vetustà, l'inutilità, se non addirittura una presunta pericolosità didattica di questi strumenti, considerati come l'emblema di uno stile di insegnamento/apprendimento ripetitivo, nozionistico, per l'appunto *libresco*. Questo accade in genere perché l'analisi si ferma ad un primo livello che contempla, solitamente, la tabella che di seguito riportiamo e

⁵³ Le nazioni che hanno risposto, partecipando in questo modo all'indagine di Eurydice sono state: Austria, Belgio (comunità francese), Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Inghilterra, Irlanda, Malta, Norvegia, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna, Slovenia, Svezia, pari a circa il 50% della Rete stessa.

⁵⁴ Pur non essendo obbligatorio, le nazioni che in genere adottano libri di testo risultano essere, oltre alle tre indicate, anche altre otto.

⁵⁵ È sufficiente a questo riguardo effettuare una semplice ricerca in Rete per imbattersi, anche su siti specializzati (es. www.ilsussidiario.net) in articoli piuttosto critici.

che il documento di Eurydice propone come strumento riassuntivo nell'ultima pagina del report.

NAZIONI	OBBLIGO ADOZIONE	PRASSI
Austria	No	In genere vengono adottati
Belgio	No	Adozione non diffusa, in particolare per scienze e matematica
Danimarca	No	In genere vengono adottati
Finlandia	No	Numerosi testi in formato e-book
Francia	No	In genere vengono adottati Dal 2009, sperimentazione e-book
Germania	No	In genere vengono adottati Piattaforma di un'associazione di editori di libri di testo digitali per prepararne l'introduzione
Inghilterra	No	Uso diffuso di strumenti tecnologici di supporto
Irlanda	No	In genere vengono adottati
Norvegia	No	
Polonia	No	Scelta su lista di libri approvati dal Ministero
Portogallo	No	In genere vengono adottati In caso contrario obbligo di comunicazione al Ministero
Repubblica ceca	No	In genere vengono adottati
Spagna	No	In genere vengono adottati Libri di testo digitali piuttosto comuni in Andalusia, Catalogna e Estremadura
Slovenia	No	Scelta su lista di libri approvati dal Ministero
Svezia	No	In aumento l'uso di supporti digitali
Cipro	Sì	Libri approvati dal Ministero dell'istruzione
Grecia	Sì	Libri approvati dal Ministero dell'istruzione
Malta	Sì	Libri approvati dal Ministero dell'istruzione

Può essere utile, a questo riguardo, considerare gli esiti delle prove OCSE-PISA 2012, prove cioè del tutto coeve al sondaggio Eurydice e che hanno indagato, secondo linee comuni, alcuni esiti di apprendimento in ben 65 nazioni europee ed extraeuropee. Ritroviamo nei diversi report disponibili ⁵⁶ i risultati di tutte le nazioni elencate da Eurydice nel report sull'adozione dei libri di testo, fatta eccezione per Malta.

Le prove OCSE-PISA avevano nel 2012 coinvolto circa 510.000 studenti quindicenni dei paesi OCSE e, anche se questa non è questa la sede per discutere sulla bontà o meno di tale prove (che riguardavano Matematica, Lettura e Scienze), è evidente che descrivono una precisa situazione in ordine a specifici risultati di apprendimento, secondo un'ottica comparativa tra le diverse nazioni. Di seguito, per questi tre ambiti

⁵⁶ Report disponibile per l'Italia sul sito del MIUR all'url <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus031213> (accesso in data 12 gennaio 2017).

disciplinari, abbiamo predisposto una tabella dove vengono ordinati i punteggi conseguiti da ogni nazione, secondo una graduatoria “di merito” ordinata in base ai risultati.

In rosso sono stati evidenziati i risultati sotto la media PISA 2012. È stata ovviamente inserita la posizione dell’Italia, ben conoscendo la situazione in ordine all’adozione dei libri di testo in atto nel periodo di rilevazione da parte di Eurydice, situazione che si è evoluta a partire dal 2014, con la Nota n. 2581 del 09/04/2014, che prevede la *possibilità* dell’adozione di libri di testo.

Matematica (media 494)	Letture (media 496)	Scienze (media 501)
Finlandia 519	Finlandia 524	Finlandia 545
Polonia 518	Irlanda 523	Polonia 526
Belgio 515	Polonia 518	Germania 524
Germania 514	Belgio 509	Irlanda 522
Austria 506	Germania 508	Slovenia 514
Irlanda 501	Francia 505	Regno Unito 514
Slovenia 501	Norvegia 504	Repubblica Ceca 508
Danimarca 500	Regno Unito 499	Austria 506
Repubblica Ceca 499	Danimarca 496	Belgio 505
Francia 495	Repubblica Ceca 493	Francia 499
Regno Unito 494	Austria 490	Danimarca 498
Norvegia 489	Italia 490	Norvegia 495
Portogallo 487	Portogallo 488	Portogallo 489
Italia 485	Spagna 488	Italia 494
Spagna 484	Svezia 483	Spagna 496
Svezia 478	Slovenia 481	Svezia 485
Grecia 453	Grecia 477	Grecia 467
Cipro 440	Cipro 449	Cipro 438

Risaltano i posizionamenti più che positivi di alcune nazioni ed alcuni lievi scostamenti rispetto alla tipologia delle prove: la Finlandia e la Polonia si collocano, tra le nazioni che hanno partecipato sia alla rilevazione OCSE-PISA 2012 che alla ricerca Eurydice, ai primi posti per tutti e tre gli ambiti disciplinari. Gli unici scostamenti (in negativo) significativi tra le tre aree disciplinari indagate riguardano il Belgio (10 punti e sei posizioni), Austria (16 punti e sei posizioni) e la Slovenia (20 punti e nove posizioni). Ad una prima analisi, considerata l’obbligatorietà e la scelta centralista dei libri di testo segnalata per Grecia e per Cipro, la loro collocazione negli ultimi posti della classifica da noi redatta potrebbero essere segnali di una certa criticità, evidenziati anche dai punteggi piuttosto significativi per quanto riguarda lo scostamento rispetto alle nazioni

che le precedono. Tuttavia, per ogni ambito di rilevazione delle prove PISA 2012, rispettivamente altre cinque e altre sette nazioni, che non presentano posizioni legislative così “centralistiche” come le due nazioni mediterranee nella scelta dei libri di testo, risultano al di sotto della media OCSE: si tratta infatti di paesi all’interno delle quali i libri di testo possono essere infatti adottati e scelti dai docenti stessi.

Se successivamente si entra nel dettaglio degli esiti presentati nel report di Eurydice secondo una prospettiva decisamente più qualitativa (analizzando cioè la parte narrativa che, per ogni nazione, descrive in modo maggiormente puntuale la situazione in ordine a tale adozione), emerge la presenza e l’utilizzo (o meno) di testi cartacei, digitali o di altre risorse didattiche. La tabella che si propone di seguito, utilizzando come *exemplum* il posizionamento delle nazioni nei risultati OCSE-PISA 2012 di matematica, incrocia gli stessi risultati con l’indagine sui libri di testo, facendo emergere quanto segue⁵⁷:

Matematica	Obbligo	Libri cartacei	Risorse digitali	Altro materiale
Finlandia	No	-	Sì	Sì
Polonia	No	-	-	Sì
Belgio	No	Sì	Sì	Sì (anche autoproduzione)
Germania	No	Sì	Sì (speriment.)	Sì
Austria	No	Sì	Sì (speriment.)	Sì
Irlanda	No	Sì	Sì (fase iniz.)	-
Slovenia	No	-	Sì (sperim.)	Sì
Danimarca	No	Sì	-	Sì
Repubblica Ceca	No	Sì	-	Sì
Francia	No	Sì	Sì (speriment.)	-
Regno Unito	No	-	Sì	Sì
Norvegia	No	-	Sì	Sì
Portogallo	No	Sì	Sì	Sì (autoproduzione)
Italia	No	Sì	Sì (speriment.)	Sì
Spagna	No	Sì	Sì	Sì
Svezia	No	Sì	Sì	Sì (autoproduzione)
Grecia	Sì ⁵⁸	Sì	-	-
Cipro	Sì ⁵⁹	Sì	Sì	Sì

Si noti come nella colonna “libri cartacei” siano presenti alcuni spazi vuoti in quanto le nazioni coinvolte, pur avendo segnalato l’effettiva possibilità da parte dei docenti di

⁵⁷ Gli spazi nella tabella vuoti sono legati ad una mancanza di dati e di informazioni specifiche a riguardo. Anche in questo caso abbiamo inserito autonomamente, per quanto riguarda l’Italia, le informazioni attinenti.

⁵⁸ I libri di testo vengono scelti dai docenti su una lista approvata dall’autorità centrale.

⁵⁹ I libri di testo vengono scelti non dai docenti ma dall’autorità centrale.

adottare tali testi, non ne segnalano in maniera diretta, chiara ed univoca un loro utilizzo. Da notare inoltre come libri di testo cartacei, digitali ed altre risorse siano presenti, di fatto, in quasi tutte le nazioni, con alcuni significativi distinguo: se, per esempio, da un lato i docenti della Finlandia (al top di tutte le rilevazioni) possono utilizzare libri cartacei e digitali, nel caso della Polonia (posizionata subito dopo la Finlandia) non viene fatta alcuna menzione di risorse digitali. Altre nazioni che utilizzano sia i classici manuali cartacei che le risorse digitali si posizionano addirittura nei gradini più bassi.

L'utilizzo o meno del libro di testo cartaceo, digitale o di altre risorse non sembra quindi influire direttamente, in maniera univoca e lineare, sugli esiti di apprendimento e, di conseguenza, non rappresenta di per sé garanzia di un insegnamento particolarmente efficace, almeno se si considera gli esiti OCSE-PISA 2012.

Si noti inoltre come la cosiddetta “virata al digitale”, definita spesso anche a livello mediatico come del tutto innovativa e come il futuro dell'insegnamento, posizionava, almeno nel 2012, nazioni sia al top che nei gradini inferiori dei risultati di matematica OCSE-PISA 2012. La stessa autoproduzione di testi/altri materiali per l'apprendimento che, in linea teorica dovrebbe generare risorse maggiormente flessibili e vicine alle potenzialità ed interessi degli alunni di uno specifico contesto, aveva esiti ben diversi nelle nazioni che hanno dichiarato l'utilizzo di questi strumenti didattici.

Risulta importante sottolineare, a questo punto, quanto gli esiti del sondaggio in realtà non comunicano in maniera diretta ma indiretta: tutti questi dati evidenziano come le variabili in gioco siano molteplici e di difficile controllo. Basti pensare, ad esempio, alla mancanza di studi e quindi di dati comparativi circa la qualità dei libri di testo e sulla loro modalità di utilizzo didattico concreto nelle classi, oltre alla mancanza di una descrizione del contesto sia locale che nazionale in cui questi vengono utilizzati.

Da ultimo, un ulteriore variabile non considerata riguarda la fase di analisi e di scelta dei manuali scolastici effettuata dai docenti, tutte attività che si suppone essere fondate su criteri-guida oggetto di formazione specifica o, almeno, generale. Ritenendolo un aspetto del tutto strategico, questo sarà oggetto proprio della successiva trattazione.

2.3 La formazione dei docenti e il libro di testo

A partire dall'anno scolastico 2014-2015 in Italia l'adozione del libro di testo non è più, di fatto, obbligatoria⁶⁰ e, oltretutto, se effettuata, deve prevedere come unico vincolo il formato digitale o misto. Il libro di testo cartaceo cessa quindi il suo ruolo ufficiale di *totem* di riferimento e, anche se utilizzato, dal momento che fa riferimento ad *altre risorse*, non dovrebbe quindi rappresentare più una sorta di prodotto chiuso, monolitico, ma una traccia di lavoro, un sottile *fil rouge* che collega tra loro argomenti diversi anche all'interno della stessa disciplina (e della stessa classe).

Tuttavia, se cambiano gli strumenti, a rigor di logica si potrebbe ipotizzare un nuovo modo di lavorare e di utilizzare il libro di testo da parte sia dei docenti che dei loro alunni, soprattutto se si considera tale virata alla dimensione digitale. La domanda di ricerca che scaturisce da questa nuova situazione non può non riguardare la formazione dei docenti circa l'utilizzo del libro di testo e, quindi, indagare se gli insegnanti futuri e/o già in servizio nella scuola primaria vengano effettivamente formati alla scelta e all'utilizzo di questo strumento che la normativa definisce in forma mista (cartacea+digitale).

Due sono le possibili direttrici di analisi e di ricerca a questo riguardo:

- a) la formazione *pre-service* dei docenti di scuola primaria (durante la frequenza ai corsi a ciclo unico di Scienze della formazione primaria che, come prevede la normativa vigente, sono abilitanti all'insegnamento);
- b) la formazione dei docenti già in servizio, cioè quella *in-service* (oppure, per utilizzare un'altra terminologia, *on the job*);

a) La formazione *pre-service* dei docenti e il libro di testo: un silenzio assordante

La normativa. Per quanto riguarda la prima prospettiva, è di fondamentale importanza far riferimento al DECRETO 10 settembre 2010, n. 249⁶¹. La tabella 1 allegata a questo dispositivo legislativo, elencando gli obiettivi formativi qualificanti non affronta

⁶⁰ Nota protocollo MIUR n. 2581 del 9 aprile 2014.

⁶¹ *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».*

direttamente la tematica del libro di testo, anche se si afferma al punto d) *essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie)*. Per quanto riguarda il profilo dei laureati, si afferma che questi dovranno conoscere elementi di *letteratura per l'infanzia (testi e percorsi di letteratura per l'infanzia)* e di *didattica (didattica generale; pedagogia e didattica del gioco; didattica della lettura e della scrittura; tecnologie educative; il gruppo nella didattica)*.

Sono presenti, sempre nell'allegato citato, ben venticinque riferimenti a macro-contenuti/conoscenze disciplinari che devono caratterizzare il profilo dei docenti mentre non vi sono riferimenti alle competenze: il termine non è neppure contemplato. Non viene fatto inoltre alcun accenno agli strumenti utilizzati dai docenti (tra i quali il libro di testo): per assurdo, se si volessero effettuare delle comparazioni con altre professioni, sarebbe come se un chirurgo non fosse mai chiamato, durante tutto il suo percorso formativo, a fare un training minimale (e riflessivo) sull'uso del bisturi oppure su cosa sia presente all'interno di una sala operatoria. Il focus appare invece del tutto concentrato sulle conoscenze disciplinari e sulla loro padronanza.

Considerata l'importanza della tematica, sarebbe a questo riguardo interessante effettuare un monitoraggio dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria attivi su tutto il territorio nazionale, soprattutto per quanto riguarda la presenza effettiva, all'interno dei piani di studio o dei corsi, di tematiche e/o percorsi afferenti all'utilizzo del libro di testo e/o agli strumenti didattici del docente. Tale monitoraggio, che non trova spazio nella nostra attività di ricerca, dovrebbe tuttavia essere caratterizzato da un approccio di tipo squisitamente qualitativo, dal momento che dalla lettura dei piani di studio presenti sui siti web delle diverse università non sempre si può evincere la presenza o l'assenza una proposta formativa di questo tipo.

b) La formazione *in-service* dei docenti e il libro di testo: un approccio *fai da te*

Anche per quanto riguarda la formazione in servizio, risulta difficile trovare tracce di corsi relativi all'utilizzo del libro di testo in classe. Forse lo si dà per scontato, anche all'interno di una realtà che, in questi anni ha visto l'offerta formativa rivolta ai docenti

calare sensibilmente, dal momento che anche la normativa contrattuale⁶² ha spostato il baricentro della formazione del docente, ponendo maggiormente l'attenzione sul "diritto/dovere" all'aggiornamento, slegandolo quindi dalla progressione di carriera ed economica. Anche il recente intervento normativo della legge 107/2015 comma 124 ha stabilito il principio della formazione obbligatoria ma non ha quantificato l'impegno orario, per cui tale tematica è ancora oggetto di dibattito sindacale, una vera e propria *vexata quaestio* nella quale riteniamo di non doverci addentrare in quanto non pertinente⁶³.

In questo modo, anche nel rispetto dell'autonomia delle scuole, sia in passato che attualmente (in base al nuovo CCNL) è stata e viene delegata ai singoli Collegi dei docenti la scelta di tematiche formative corrispondenti agli obiettivi previsti dal proprio Piano dell'Offerta Formativa. Pur non entrando in giudizi di merito, questa scelta normativa, se da un lato esalta i compiti e le responsabilità delle singole Istituzioni scolastiche, ha rischiato di relegare di fatto l'aggiornamento dei docenti ad una pura scelta volontaristica o, al massimo (dove i Collegi hanno deliberato a riguardo), ad una scelta di tematiche sì attuali e condivise ma affrontate con un monte ore spesso risicato. L'offerta formativa disponibile, seguendo ovviamente una certa logica economica che lega l'offerta alla domanda, è di conseguenza bruscamente calata. Sebbene attualmente sia stato promulgato e previsto un *Piano per la formazione dei docenti* triennale (2016-2019⁶⁴), non vi è traccia di una formazione riguardante i libri di testo. Tutto questo nonostante i docenti si trovino quotidianamente a mediare tra una forte spinta verso il digitale (*Piano Nazionale Scuola Digitale*) e la dimensione cartacea dei libri stessi (all'interno di una modalità adozionale cosiddetta *mista*).

⁶² Il CCNL che ha segnato questa svolta è quello relativo al periodo 1998-2001 che, abrogando l'articolo 28 del CCNL del 4 agosto 1995 (ad eccezione dei commi 12 e 13) ha introdotto questa significativa variazione.

⁶³ La nota Miur n. 25134 del 1° giugno 2017 sottolinea come l'obbligatorietà della formazione dei docenti non si debba automaticamente tradurre in un monte ore specifico annuale ma deve rispettare ed essere coerente con il PTOF e con le scelte del Collegio dei docenti. Il recente CCNL 2016-18 all'articolo 22, comma 4-lettera a3) affida alla contrattazione integrativa nazionale i "criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale docente educativo ed ATA" mentre alla lettera c7) dello stesso comma 4, a livello di singola istituzione scolastica, affida alla contrattazione i "criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale nel rispetto degli obiettivi e delle finalità definiti a livello nazionale con il Piano nazionale di formazione dei docenti.

⁶⁴ Il testo del Piano Nazionale, adottato con il DM 797 del 19 ottobre 2016, è reperibile all'url http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (accesso in data 21/03/2018).

Per cercare di supportare tale mediazione, si deve riconoscere il fatto che, ultimamente, alcune Case editrici abbiano organizzato incontri (tra il formativo ed il promozionale) basati soprattutto sulla presentazione delle piattaforme on line predisposte e sulle problematiche “pratiche” di iscrizione/accesso: è il caso, ad esempio, della Lattes Editori⁶⁵ che proponeva nel 2016 un corso dal titolo Piattaforme didattiche e nuovi libri di testo che, sin dal titolo, evidenziava proprio un forte sbilanciamento nei confronti della dimensione digitale. Si ricorda comunque come il corso non fosse generalizzato su scala nazionale ma attivabile solamente previa richiesta da parte delle scuole.

Risulta difficile monitorare la formazione in servizio dei docenti ed ognuno di essi⁶⁶ ha ovviamente una propria percezione del valore, della funzione e dell'utilizzo del libro di testo scolastico all'interno delle proprie classi. Esiste tuttavia uno strumento, già disponibile anche ai fini di una ricerca, che raccoglie e documenta tali percezioni: *le griglie di valutazione dei libri di testo*, che rappresentano in un certo senso una mediazione di primo livello tra i docenti dello stesso istituto relativamente a tale tematica.

Dal punto di vista etnografico, la lettura della documentazione scritta prodotta da una precisa popolazione oppure da un gruppo di persone ha una forte carica di significatività, dal momento che rappresenta una sorta di precipitato della cultura che è propria di chi l'ha prodotta. Anche la scuola ha una sua particolare produzione di documenti, redatti in gran parte dai docenti, veri e propri testimoni di una cultura, da intendersi, a nostro avviso, come processo di infinita e dinamica interazione tra valori, credenze, strumenti che, elementi distinti per comodità di rappresentazione, sono di fatto strettamente intrecciati tra loro. Le griglie per l'analisi/valutazione del libro di testo, utilizzate in vista delle scelte adozionali, rientrano a pieno diritto in questa dinamica per cui, a fronte di un generale silenzio nei riguardi della formazione circa la scelta e l'utilizzo del libro di testo, questi strumenti (reperibili anche on line) rappresentano una sorta di *bricolage* didattico, un vero e proprio *fai da te* dei docenti

⁶⁵<http://www.latteseditori.it/FormazioneDocenti/Piattaformemedidatticheenuovilibriditesto.aspx#.Wm8yKTCiHIU>. La piattaforma di apprendimento è *bSmart*. Interessante il fatto che la stessa casa editrice proponga un corso sulle *Risorse educative aperte* (www.latteseditori.it/FormazioneDocenti/ELEARNINGERISORSEEDUCATIVEAPERTE.aspx#.Wm8zdDciHIU) ed anche il corso un libro per tutti (nuovi libri di testo e inclusione - <http://www.latteseditori.it/FormazioneDocenti/IlLibroperTutti.aspx#.Wm80DDciHIU>) (accesso in data 9 luglio 2016).

⁶⁶ 245.649 erano gli insegnanti di scuola primaria nell'anno scolastico 2016/17 (ultimi dati disponibili). Fonte: MIUR (<http://dati.istruzione.it/opendata/opendata/sparql/endpoint/?area=Personale%20Scuola>).

per cui dalla loro analisi è possibile evincere cosa i docenti cerchino o meno nel libro scolastico da adottare.

Nel periodo compreso tra il 29 gennaio e il 13 marzo 2018 è stato effettuato un monitoraggio⁶⁷ on line esplorando i siti web istituzionali di alcune scuole⁶⁸ individuati in base alle risultanze dell'interrogazione di un motore di ricerca secondo alcune chiavi specifiche. In questo modo è stato definito un campione grazie al quale raccogliere informazioni relative alle voci presenti all'interno delle griglie stesse, in modo da individuare frequenze e similarità. Il campione analizzato non rappresenta le scelte di docenti di un solo istituto ma di più scuole italiane distribuite in contesti geografici anche diversi.

Da notare sin da subito come la percentuale dei siti web che rendono disponibili tali griglie sia piuttosto bassa (18 scuole su 100, pari quindi al 18% su base campionaria). Ovviamente questo non significa che gli istituti scolastici *mancanti* a questo riguardo non utilizzino o non prevedano uno strumento di questo tipo: in diversi casi la sezione *Modulistica* dei siti web richiedeva delle chiavi d'accesso riservate ai soli docenti dell'Istituto, per cui non è stato sempre possibile verificare la presenza o meno di questo strumento. L'unica *manchevolezza* (se così si può dire) a cui si può far riferimento riguarda invece una certa assenza di trasparenza e di pubblicità circa un aspetto (quello dell'adozione dei libri di testo) piuttosto sensibile, con il rischio di trasmettere indirettamente un pericoloso messaggio, quello della mancanza di una scelta razionale in ordine ai libri di testo stessi, non essendo stati socializzati e resi pubblici i criteri. Quale trasparenza nelle operazioni (richiesta in realtà dalla normativa stessa) se i criteri non vengono resi pubblici e condivisi? In questo modo vi è il rischio che l'argomento sia esclusivamente una "roba da maestre", con genitori ed alunni (veri acquirenti ed utilizzatori del libro) che svolgerebbero solamente un ruolo di *yes men/women*.

In realtà tutti i siti web istituzionali delle scuole fatte oggetto di analisi riportano sempre, nell'interesse dei genitori e degli alunni, l'elenco dei libri di testo adottati e, per l'organizzazione del lavoro dei docenti, diversi modelli di raccolta dei dati relativi alle

⁶⁷ L'approccio alla tematica è stato del tutto *random*, nel senso che, inserendo all'interno di Google alcune chiavi di ricerca specifiche (1 – *griglia valutazione libri di testo*; 2 - *griglia per adozione libri di testo*; 3- *modello valutazione libri di testo*), sono stati analizzati i primi 100 siti web istituzionali linkati (in modo da avere una percentuale precisa e rappresentativa) e, tra questi, raccolte le griglie di valutazione se disponibili relative alla scuola primaria.

⁶⁸ A questo [link](#) sono accessibili tutte le griglie analizzate e i materiali/ dati grezzi dell'analisi effettuata. Si suggerisce l'utilizzo di Mozilla Firefox come browser Internet.

adozioni, lasciando spesso volutamente vuota, a completamento, una parte relativa alle motivazioni della scelta. Si è ovviamente in questo caso di fronte allo *step* che precede la fase conclusiva delle adozioni e, cioè, la presentazione agli organi collegiali competenti. La nostra attenzione si è concentrata invece sulla fase precedente, quando cioè i docenti si riuniscono (solitamente all'interno di Dipartimenti disciplinari) ed analizzano i libri stessi. Il primo elemento che risalta dall'analisi di questi documenti di lavoro è che rappresentano uno strumento di tipo transdisciplinare, nonostante le evidenze storiche e concettuali emerse anche durante la nostra ricerca sottolineino come non esista *un libro di testo* ma *dei libri di testo*: solo due istituzioni scolastiche, tra quelle considerate, prevedono una griglia specifica per lingua inglese e religione, riconoscendone alcune peculiarità.

È di fondamentale importanza fare tuttavia alcune premesse chiarificatrici:

- le griglie di valutazione analizzate non rappresentano materiali d'archivio delle scuole ma strumenti utilizzati nel momento del monitoraggio (i siti web delle scuole erano attivi, aggiornati e le griglie facenti parte della modulistica disponibile, in evidenza e quindi non archiviata);
- in un caso il modello della secondaria si sovrappone alla primaria, non valorizzando la specificità dei due ordini di scuola⁶⁹;
- le griglie risultano in qualche caso dichiaratamente funzionali non tanto alla riflessione/valutazione quanto alla stesura della relazione sul libro di testo da adottare;
- alcune gli strumenti risultano non essere aggiornati. Questa criticità è stata rilevata in base all'utilizzo di terminologia in un certo senso datata (*eventuale versione on line e/o mista, POF* invece di *PTOF*), segno di un'attenzione piuttosto blanda e formale alla tematica, oppure di un atteggiamento del tutto burocratico, formale e rituale;
- coerentemente con le modalità di approccio alla tematica scelte nel design della ricerca, un focus particolare è stato dedicato alla tematica dell'inclusione, intesa come attenzione da parte delle scuole alla scelta di libri che possano essere in qualche modo utili per le attività di apprendimento di alunni con Bisogni Educativi Speciali (alunni con disabilità, disturbi specifici di apprendimento, con

⁶⁹ Modello in uso presso l'IC Gallio - <http://www.icgallio.gov.it/it/>.

disabilità ecc.). Di conseguenza, in questa prospettiva, sono stati considerati anche tutti quei descrittori afferenti a prospettive di personalizzazione rilevabili all'interno dei libri di testo stessi;

- l'approccio seguito nell'analisi è di tipo misto, dal momento che considera sia le esigenze di tipo quantitativo che qualitativo.

Ogni griglia propone una serie di descrittori o voci che, una volta raccolte, sono risultate essere 242 in totale; queste sono state indicizzate per affinità all'interno di sei macro-contenitori individuati in base ai nostri obiettivi di ricerca: *formato libro di testo, dimensione digitale, risorse aggiuntive, elementi di personalizzazione, attenzione ai BES, contenuti*. Per ognuno di questi contenitori è stata calcolata la media percentuale di frequenza di ogni singola voce sul totale delle griglie analizzate oltre al "peso" di ogni singolo contenitore (per numero di voci al suo interno in percentuale) sul loro totale: in questo modo, oltre ad individuare le scelte maggiormente ricorrenti da parte dei docenti, è risultato piuttosto evidente quale fosse il *trend* per quanto riguarda l'attenzione specifica dei docenti stessi⁷⁰e, quindi, una certa attribuzione di valore.

Nello specifico di questa seconda rilevazione, i risultati sono stati i seguenti:

Contenitore/descrittore	Peso (%)
Contenuti	71%
Formato libro di testo	14,8%
Dimensione digitale	8,2%
Elementi di personalizzazione	3,3%
Attenzione ai BES	1,2%
Risorse aggiuntive	1,2%

Sin da subito è possibile notare la scarsa attenzione riservata agli alunni con Bisogni Educativi Speciali a partire dal peso in percentuale rispetto a tutte le voci raccolte dalle griglie di valutazione. A questo si deve aggiungere la presenza di sole tre voci (all'interno del 5% delle griglie analizzate in totale) relative esclusivamente agli alunni con DSA: a distanza di otto anni dalla promulgazione della normativa relativa (L.70/2010) e della formazione del personale docente a riguardo, il peso piuttosto relativo attribuito a questa voce (almeno per quanto riguarda questi 18 istituti) dovrebbe

⁷⁰ Una tabella dettagliata è disponibile sempre al presente [link](#). Le percentuali sono state oggetto di arrotondamento.

far riflettere, come del resto l'assenza della considerazione di altri BES, quali gli alunni stranieri (dal punto di vista normativo ricordiamo che la Direttiva MIUR attinente è del 27 dicembre 2012).

A tutto questo si collega la dimensione della personalizzazione, anche in questo caso caratterizzata da un peso piuttosto relativo, con solamente due voci che ricorrono per il 16% ed una per l'11% all'interno del totale delle griglie. Tale dimensione viene definita come *ricerca autonoma di informazioni da parte dell'alunno* (lavoro individuale) oppure *attività cooperative all'interno del gruppo o a coppie*, in nome di una generica *duttilità ed adattabilità del libro di testo alle diverse esigenze e situazioni*.

Anche per quanto riguarda la dimensione digitale le risultanze non sono significative, se rapportate a tutto il *battage* istituzionale, formativo (ed editoriale) di questi anni ma, soprattutto, al fatto che le adozioni abbiano assunto la modalità *mista* per cui, almeno a livello teorico, una buona parte dei contenuti adottati sono in formato digitale. La maggior parte delle voci raccolte all'interno di questo *contenitore*, anche per quanto riguarda le due maggiormente ricorrenti⁷¹, risulta essere piuttosto generica, non entrando nel merito della valutazione delle risorse digitali: ci si limita, insomma, a verificarne la presenza e la disponibilità. Due sono le possibili letture di questa scarsa considerazione: da un lato nuovamente un approccio decisamente formale e burocratico alla valutazione del libro di testo, un approccio che si limita a verificare che il testo sia coerente con quanto richiesto dalla normativa, senza entrare nel merito della questione. Dall'altro è possibile ipotizzare una certa difficoltà oggettiva da parte dei docenti per quanto riguarda la valutazione di queste risorse, in alcuni casi piuttosto ricche sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, ma accessibili solamente previa una registrazione sulle diverse piattaforme delle diverse case editrici, secondo modalità a volte non sempre semplici e dirette che possono demotivare l'accesso stesso.

Tutto questo nonostante la normativa recentemente si sia espressa, come nel caso di alcuni dispositivi legislativi in precedenza analizzati (es. il D.M. 781 del 27/09/2013, conosciuto come *Decreto libri digitali*) in ordine all'accessibilità di tali strumenti, fornendo sì alcune linee-guida di cui risultano tuttavia del tutto da verificare la spendibilità didattica, oltre che un *background* pedagogico minimale di riferimento.

⁷¹ Presenza di strumenti multimediali (cd,dvd,internet ecc,) funzionali ed integrati con il libro (22%); ricchezza di contenuti digitali integrativi (16%).

Si può dunque facilmente ipotizzare che le fonti dei descrittori presenti nelle diverse griglie siano il pensiero e la riflessione dei docenti: una sola griglia tra quelle analizzate fa riferimento diretto al dispositivo legislativo in precedenza citato. Inoltre, in base a queste semplici risultanze, è possibile affermare che i docenti tendano a limitare la loro analisi al solo cartaceo, considerato anche il periodo dell'anno scolastico in cui le adozioni avvengono, cioè quello conclusivo, periodo finale dell'anno scolastico piuttosto *sensibile* (in quanto denso di impegni) sia per i docenti che per gli alunni. Valutare le risorse digitali risulterebbe invece di fondamentale importanza, come evidenzieremo in seguito all'interno di questo documento.

Per quanto riguarda il formato, i docenti fondano la loro analisi su di un decennale background di esperienza, per cui questo elemento risulta essere moderatamente significativo anche dal punto di vista del peso in generale all'interno del campione considerato. Un'attenzione particolare viene comunque dedicata ai caratteri di stampa (*rendono agevole la lettura degli studenti – 55%*), alla nitidezza, i colori e la collocazione delle immagini (*per cui la comunicazione mediata da immagini è significativa – 33%*), all'impostazione grafica che deve essere *chiara, curata, accattivante a partire dalla copertina* (22%), all'impaginatura (che, con *i colori, i simboli, ecc. rendono agevole la lettura – 16%*) e, da ultimo, una particolare attenzione al peso, che non deve essere eccessivo (22%).

Da notare, sul versante opposto, la minore attenzione al rapporto illustrazione/parte scritta (5%), al grado di aggiornamento/attualità dell'apparato iconografico (5%) e al fatto che, se nuova edizione, questa offra una puntuale indicazione delle modifiche apportate (5%).

Il peso maggiore è, come ci si poteva attendere, dato dai contenuti, che presentano ben 37 voci connesse a tale contenitore e rilevate all'interno delle 18 griglie di valutazione analizzate. A questo riguardo una sola voce è presente in tutte le griglie (anche se con leggere variazioni in ordine al lessico utilizzato): *il testo presenta comprensibili nessi interni e i collegamenti indispensabili con altre discipline* (interdisciplinari/multidisciplinari – 100%). Questo aspetto sembrerebbe contrastare con l'accusa, spesso rivolta alla scuola primaria, circa una sua deriva disciplinarista (chiamata dagli addetti ai lavori *secondarizzazione*) di questi ultimi anni anche se,

ovviamente, sarebbe necessario verificare la congruenza tra quanto dichiarato e quanto effettivamente agito.

La seconda voce maggiormente rappresentata riguarda la presenza, all'interno del libro di testo, *di prove strutturate e non strutturate (in ingresso, in itinere, sommativa finale, autovalutazione* – 66,6%), segno piuttosto evidente di come il libro di testo sia chiamato soprattutto a supportare un'attività ritenuta piuttosto onerosa e complessa. Segue la voce *il testo presenta esercizi validi (per recupero, approfondimento, attività in genere* – 61,1%) che, se unita alla voce *il testo propone attività di laboratorio* (16,6%) è indicativa del valore operativo attribuito al libro di testo.

Una particolare attenzione viene attribuita al linguaggio utilizzato, che deve essere *coerente con l'età degli alunni e con le capacità ad essa corrispondenti, tenendo conto dei linguaggi specifici delle diverse discipline di studio* (61%), prevedendo anche *ove possibile o opportuno, un glossario che espliciti il significato delle parole di uso meno frequente utilizzate nel testo o di vocaboli stranieri* (50%), oltre che una certa *gradualità delle tematiche affrontate, dell'approccio, della lingua* (38,8%) e un certo grado di *chiarezza e completezza di indicazioni operative e di linguaggio* (44,4%)

Il libro adottabile non deve inoltre presentare solamente del testo scritto ma prevedere *tabelle sinottiche e/o quadri di sintesi* (55%) e *supportare l'acquisizione di un metodo di studio attraverso grafici, diagrammi, mappe concettuali* (50%), oltre che prevedere *parole chiave e termini specifici evidenziati* (22,2%).

Per quanto riguarda il versante della programmazione, viene valutata la *coerenza con la proposta educativa del POF/PTOF* (43,8%) e con la *progettazione didattica d'istituto* (22,2%): a questo riguardo, il fatto che le due voci non compaiano contemporaneamente all'interno della stessa griglia di valutazione fa pensare che si tratti di due voci trattate, di fatto utilizzate come sinonimi (unite anche al riferimento che il testo debba presentare *una scansione degli argomenti adeguata al monte ore annuale della disciplina* - 16,6%).

La coerenza con le *Indicazioni nazionali* del 2012 viene inserita nel 38,8% dei casi, scelta interpretabile come sintomo di un certo scollamento con quanto proposto a livello nazionale oppure, in un certo senso, di estrema fiducia in quanto proposto dalle case editrici. Inoltre, se da un lato la voce *in ciascuna delle sezioni che compongono il libro sono riportati i prerequisiti necessari agli alunni per poter fruire agilmente del*

materiale didattico ivi contenuto raggiunge un significativo 27,7% (presente in cinque casi), di contro la voce *sono comprensibili gli obiettivi di apprendimento perseguiti dal testo* raggiunge un debole 11,1% (presente solo in due griglie di valutazione). La presenza di una *guida alla programmazione* viene addirittura presa in considerazione in un solo caso (5%), ritenendo con buona probabilità questo tipo di risorsa del tutto scontata⁷².

La *correttezza scientifica dei dati e delle fonti* viene considerata dal 44,4% e questo dato potrebbe rappresentare un elemento di criticità se unito ad altre due voci rilevate all'interno delle griglie che svelano il livello di attenzione (non sempre elevato) a possibili problematicità presenti all'interno dei libri di testo: *nel testo è presente pubblicità occulta o ingannevole o messaggi anche velatamente fuorvianti per gli alunni/studenti* (22,2%) e *si rilevano pregiudizi legati all'identità di genere, ai ruoli tradizionali dell'uomo e della donna* (5%), tematiche che effettivamente rappresentano un misconoscimento di valori faticosamente conquistati ma che potrebbero risultare degli stereotipi se non inseriti all'interno di un'attenzione a 360° su tutti i contenuti del testo in quanto tali.

Sempre in base a queste risultanze, il libro di testo cartaceo rischia di rappresentare una sorta di *unicum* all'interno della scuola, se si sommano le scarse considerazioni fatte in ordine alle risorse digitali alla voce⁷³ *il testo indica le fonti alle quali è possibile attingere per eventuali approfondimenti, nel rispetto della vigente normativa sul diritto d'autore* (considerata solamente dal 27,7% delle scuole presenti nella nostra analisi) e *il testo mette a disposizione una bibliografia* (considerata in questo caso dal 16,6%).

Solamente all'interno di una griglia di valutazione (5%) la competenza (ultimamente al top dell'attenzione dei dispositivi legislativi del MIUR e della formazione dei docenti) diviene oggetto di attenzione, in maniera molto dettagliata e puntuale, facendo riferimento a prove esperte, situazioni problema e a compiti di realtà. Ci si augura, ovviamente, che tali prove esperte siano delle proposte da sperimentare nella vita reale, dal momento che rappresenterebbe una forzatura pedagogica e didattica affermare di

⁷² Sarebbe in realtà interessante, a questo riguardo, indagare maggiormente per comprendere sino a che punto le guide didattiche allegate ai libri di testo siano effettivamente utilizzate dai docenti oppure sottoutilizzate, a favore di una metodologia ben presente nella mente del docente e seguita/perseguita da anni di esperienza.

⁷³ In realtà tale voce risulta essere piuttosto vaga, potendo afferire ad altre possibili fonti presenti non a livello digitale ma ancora cartaceo.

svolgerle su di un foglio del libro di testo. Scarsamente considerate (5% - una sola griglia di valutazione) anche voci di un certo spessore pedagogico quali *il testo presenta proposte motivanti che stimolano la ricerca, l'operatività e lo studio individuale e sono presenti alcune delle tematiche rilevanti/attuali nella società contemporanea (es ed. alla legalità, alla pace, alla multiculturalità, alla difesa della natura, alla salute, alla sicurezza, all'educazione alimentare e stradale - 16,6%)*.

Un vicolo cieco

Se si considera l'appuntamento annuale, che si ripete oramai da diversi lustri, con l'inossidabile circolare ministeriale dal titolo *adozione dei libri di testo per l'a.s. xy-zt*, si ha più che l'impressione che la formazione inerente all'utilizzo dei libri di testo proceda, per la scuola italiana, a colpi di normativa, non favorendo certamente delle possibilità di riflessione e di problematizzazione che emergono invece, anche se parzialmente e indirettamente, dalle griglie di valutazione analizzate. Una possibile ipotesi di spiegazione di tale mancanza di sensibilità può essere ricercata nel carattere di routine e di ritualità che la scelta e l'utilizzo dei libri di testo ha sviluppato in questi anni. Probabilmente si ritiene che non sia necessaria fare una formazione sull'utilizzo dei libri di testo ai futuri maestri (e a quelli in servizio), dal momento che, avendo già studiato sui libri per diversi anni, non abbiano bisogno di sapere come utilizzarli con i ragazzi. Una visione simile ipotizzerebbe, di fatto, l'esistenza di una sorta di *transfert didattico* tra persone in formazione (già, di fatto, utilizzatrici di libri per almeno tredici anni al momento dell'iscrizione all'università per diventare futuri docenti di scuola primaria) e persone che si affacciano per la prima volta sul mondo gutemberghiano (gli alunni, anche se con diverse sfumature). Un libro del resto viene solamente letto, al massimo sottolineato e studiato (a memoria oppure, nella migliore delle ipotesi, trasformando le parole del libro con parole proprie: una vera e propria *transustanziazione* didattica...). Tutte attività che i docenti, nella loro formazione prima di far ingresso nelle classi, si ritiene con certezza abbiano fatto *privatim* ripetutamente. Si potrebbe quindi ipotizzare la presenza di una sorta di codice di comportamento, non scritto, che prevede un protocollo informale in base al quale non sia ritenuta necessaria una formazione ad hoc: del resto, parallelamente, anche la scelta del libro di testo stesso sarebbe un aspetto del tutto residuale, se rapportato a tutte le attività svolte dai docenti

nella scuola ed anche all'esistenza della libertà di insegnamento. Non secondaria una certa *vision* che porterebbe ad avallare ulteriormente tale dimensione residuale se si considera la presenza, consolidata negli anni, delle guide didattiche allegate gratuitamente ai libri, veri e propri *manuali di istruzioni* per l'utilizzo degli stessi (e, nella migliore delle ipotesi, anche delle risorse digitali on line).

2.4 Libro di testo e mission della scuola (italiana): *apprendere per competenze*

L'editoria scolastica, progettando e fornendo libri di testo per la scuola, non si limita a fornire un servizio di tipo commerciale, ma di fatto contribuisce alla creazione di una vera e propria cultura scolastica. Essendo poi gli stessi autori dei testi dei docenti, è possibile che si inneschi una sorta di circolarità (anche virtuosa, ovviamente) che rigenera, rinforza (oppure modifica) questa stessa cultura. Utilizzando una metafora artistico-pittorica, il libro di testo potrebbe essere paragonato ad uno degli strumenti del pittore, all'interno di un'ovvia dimensione di adeguatezza dello strumento stesso rispetto all'opera che si intende creare: non si può infatti, lavorare di scalpello su di una tela.

Tuttavia, ogni pittore, al di là degli strumenti o del tipo di supporto su cui intende operare (per grandezza, forma e qualità), deve necessariamente avere nella propria mente una rappresentazione ben precisa del soggetto da ritrarre, come per esempio nel ritratto dal vivo. È del tutto probabile, applicando nuovamente tale metafora al mondo della scuola, che la situazione di ogni docente sia la stessa di un qualsiasi artista: al di là di pennelli, cornici e tele, ci si deve chiedere in primo luogo quale sia il soggetto da ritrarre e come lo si intenda, di fatto, rappresentare su tela. Ovviamente, da questa particolare *vision* possono derivare sia la scelta che le modalità di utilizzo di particolari strumenti o risorse.

I termini della questione si devono quindi spostare dalle tecniche e dagli strumenti in senso stretto alle *rappresentazioni* personali dei docenti: questo non significa affatto che debba essere creata un'unica scuola artistica, un'unica scuola di pensiero ovvero, per uscire dalla metafora, una vera e propria "pedagogia di Stato". Rimane comunque il fatto che il tentativo di ritrarre una persona dal vivo avrà esiti del tutto diversi se l'artista

appartiene ad una corrente *cubista* oppure *impressionista* e, di questo fatto, l'autore, l'artista (o il docente) deve essere consapevole.

Esiste quindi una *vision* comune, una cartina o mappa a cui fare riferimento oppure ogni docente procede navigando a vista per la propria rotta, sotto la bandiera di un certo modo *corsaro* di intendere la libertà di insegnamento (realtà riconosciuta dalla Costituzione italiana stessa⁷⁴)?

a) Alla ricerca di una *vision* comune: un nuovo contesto per la scuola

Definire le singole rappresentazioni dei docenti risulterebbe ovviamente un'operazione del tutto improponibile⁷⁵: tuttavia ogni insegnante ha, pur nella possibilità di intraprendere rotte diverse oppure diverse modalità di navigazione (a vela, a motore...ci si consenta la metafora marinaresca), delle mete, dei punti fissi a cui far riferimento e dei porti ai quali deve necessariamente approdare. Una carta nautica, aggiornata, esiste infatti da tempo ed è rappresentata dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012⁷⁶, che descrivono con dovizia di particolari il contesto: la scuola è in primo luogo chiamata a raccogliere ed affrontare una nuova sfida, apparentemente ossimorica, quella di una *pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze*⁷⁷, nella consapevolezza che *le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate* mentre al contrario, *la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.*⁷⁸

Potrebbe risultare piuttosto difficile, per chiunque, non condividere quanto presente nelle *Indicazioni nazionali* e da noi riportato. Rimane comunque in sospeso un problema reale: quanto queste affermazioni informino la pratica didattica quotidiana della scuola italiana.

⁷⁴ Art. 33, comma 1.

⁷⁵ Nell'a.s. 2017/18 i docenti italiani della scuola statale erano ben 729.912 ai quali si possono aggiungere circa 715.000 docenti in attesa di assunzione a tempo indeterminato. Fonte: MIUR <http://www.miur.gov.it/web/guest/home>.

⁷⁶ D.M. 254 del 16 novembre 2012, in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013 (la nostra attenzione si rivolge nello specifico al primo ciclo scolastico).

⁷⁷ Ivi, p.8.

⁷⁸ *Ibidem*.

b) Alla ricerca di una *vision* comune: le finalità della scuola italiana

Sempre secondo questo documento *alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.*⁷⁹

Le conoscenze (*saperi*) non vengono quindi, in un certo senso, del tutto scartate e non si pongono, in maniera totemica, dall'esterno dal momento che *le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali.*⁸⁰

Si ha come l'impressione che il legislatore (o chi per lui) abbia voluto proporre, in questo paragrafo, il passaggio verso un nuovo modo di considerare le conoscenze stesse, *strumenti* e non finalità, nella consapevolezza che ***la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie***⁸¹. Le Indicazioni nazionali hanno quindi lo scopo di *fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza.*⁸² Tali obiettivi non rappresentano una scelta effettuata esclusivamente all'interno della società italiana ma fanno riferimento ad una dimensione di tipo europeo, dal momento che *il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento*

⁷⁹ *Ibidem.*

⁸⁰ *Ivi*, p. 9.

⁸¹ *Ivi*, p.13.

⁸² *Ibidem.*

*permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006)*⁸³.

Le competenze chiave europee rappresentano quindi il punto di riferimento fondamentale per la scuola italiana che, nel suo specifico, identifica un profilo dello studente, rimarcando il fatto che *il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano*.⁸⁴

Le Indicazioni nazionali pongono in realtà sin dalle prime pagine la loro attenzione sulle competenze⁸⁵, sottolineando l'importanza, da parte della scuola, di fornire un supporto affinché ogni persona sviluppi una propria identità che sia al tempo stesso consapevole ed aperta, pur nell'*overload* delle informazioni disponibili e nella pluralità delle culture⁸⁶. Considerato a questo punto l'utilizzo massivo dei libri di testo nella scuola, rimane da chiarire in primo luogo come ogni singola persona possa maturare la propria unica personalità utilizzando uno strumento uguale per tutti; inoltre, se risulta intuitivo associare direttamente un libro (di testo o meno) con il vasto ed esclusivo mondo delle conoscenze (connesse anche alle abilità che, come abbiamo visto, non devono rappresentare la finalità principale del sistema-scuola), non è chiaro quale possa essere il rapporto tra libro di testo e competenza. In effetti molti libri scolastici propongono percorsi per competenza all'interno delle loro pagine ma resta da chiedersi se una competenza possa essere fissata oppure sviluppata leggendo alcune pagine oppure svolgendo qualche esercizio scritto. Diviene quindi di fondamentale importanza definire cosa sia/siano la (le) competenza(e) e in quale rapporto stiano con l'utilizzo del libro di testo in classe.

⁸³ Si ricorda che queste sono: 1) *comunicazione nella madrelingua*; 2) *comunicazione nelle lingue straniere*; 3) *competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia*; 4) *competenza digitale*; 5) *imparare a imparare*; 6) *competenze sociali e civiche*; 7) *spirito di iniziativa e imprenditorialità*; 8) *consapevolezza ed espressione culturale*. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato. L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricoli scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. *Ivi*, pp. 14-15.

⁸⁴ *Ivi*, p.15.

⁸⁵ *Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per **acquisire competenze specifiche** spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici, *Ibidem*.*

⁸⁶ *Ibidem*.

c) **Alla ricerca di una *vision* comune: la competenza fa tendenza e le difficoltà della scuola**

*Il est du véritable amour comme de l'apparition des esprits: tout le monde en parle, mais peu de gens en ont vu.*⁸⁷

La massima di François de La Rochefoucauld sopra citata potrebbe essere assunta a cifra di quanto accade oggi nella scuola italiana nei riguardi della competenza, paragonabile all'amore descritto dallo scrittore francese: *tutti ne parlano ma pochi l'hanno vista, almeno quella vera*. Seguendo il pensiero dello scrittore e filosofo francese, l'etimologia della parola stessa, *fantasma*, richiamerebbe un'*immagine non corrispondente a realtà, una cosa inesistente, illusoria, puro prodotto di fantasia*.⁸⁸ Siamo quindi in presenza, nel caso della competenza, di un'entità reale oppure di un tentativo di materializzare l'ennesima richiesta burocratica proveniente dalla solita amministrazione scolastica centralistica e centralizzata? Ma, soprattutto, le rappresentazioni dei docenti collimano, almeno in parte, con quelle richieste dalla scuola italiana? Qualora, visto anche tutto il *battage* normativo recente in ambito scolastico, ci dovessimo di fatto trovare di fronte ad una potenziale carica innovativa, questa sembrerebbe essere non ancora chiara e definita anche per gli stessi addetti ai lavori, cioè per coloro che si occupano di formazione, docenti *in primis*. Nel confronto tra colleghi su questa tematica vi è come l'impressione che parlare di competenza rappresenti una sorta di *lifting* della didattica, cioè una sorta di abbellimento poco invasivo, giusto per venire incontro agli acciacchi dell'età dell'istituzione; nel concreto delle attività scolastiche, questo comporterebbe il classico aggiornamento dei curricula con qualche mirata sostituzione di sezioni delle programmazioni/progettazioni didattiche stesse o di qualche lemma all'interno dei documenti ufficiali (sempre in un'ottica di *maquillage* esterno: es. gli obiettivi che diventano competenze...). In altri casi, l'impressione è quella di una percezione quasi magica della tematica in base alla quale, fatto il corso di aggiornamento dedicato ed introdotta la scheda di certificazione delle competenze, gran parte dei problemi della scuola sarebbero stati, *ipso facto*, risolti,

⁸⁷ La Rochefoucauld F., *Maximes et Réflexions diverses* (n.76), Gallimard, Saint-Amand, 1976: "Accade per il vero amore come per l'apparizione dei fantasmi: tutti ne parlano, ma pochi li hanno visti." (traduzione dello scrivente).

⁸⁸ Fonte: Treccani on line (www.treccani.it).

anche solo per aver soddisfatto le richieste provenienti dall'amministrazione centrale (MIUR).

Può tuttavia capitare, quando si innesca una qualsiasi forma di confronto tra docenti riguardo la tematica della competenza, di avere più che la semplice impressione di non stare parlando della stessa cosa oppure di non utilizzare il medesimo linguaggio. Ne deriva allora la richiesta più o meno esplicita al mondo della ricerca e della formazione di uno schema, una definizione operativa certa, una sorta di manuale che possa aiutare a riconoscere per poi valutare e certificare le competenze stesse, in modo che si possa riempire di contenuti scientificamente e pedagogicamente fondati quella terza colonna, da anni laconicamente vuota, accanto a quella di "conoscenze" ed "abilità".

Gli stessi formatori, i docenti, quindi, necessiterebbero di formazione anche perché, per prima cosa, risulta evidente come vi sia stata una sorta di introduzione graduale della terminologia, soprattutto a livello normativo, secondo una modalità *top-down*, quindi in maniera piuttosto forzata, poco condivisa ed oggetto di riflessione. In secondo luogo l'introduzione di tale terminologia (che, ricordiamo, ha forti connotazioni didattico-operative) si colloca in un periodo dove gli interventi innovativi si sono succeduti nella scuola, soprattutto nella primaria, nostro ambito di indagine, secondo un ritmo vorticoso ed in maniera non del tutto organica: basti pensare che in un arco di tempo di circa 20 anni si è attuata l'introduzione dell'autonomia scolastica, il PSTD (Programma di Sviluppo Tecnologie Didattiche), alcuni tentativi (più o meno attuati) di riforma dei cicli scolastici (Berlinguer, Moratti, Gelmini e Fioroni), ben tre versioni delle Indicazioni Nazionali (2004, 2007 e 2012), l'introduzione della scuola digitale (LIM, classi 2.0...) fino alla più recente *Buona Scuola* (L.107/2015). Al di là dell'ovvio sovraccarico formativo/cognitivo di un mondo, come quello della scuola, che si caratterizza spesso da tempi maggiormente "distesi" per quanto riguarda le innovazioni, l'aspetto che maggiormente colpisce riguarda la mancanza di un disegno chiaro, continuo e socializzato nel continuare a proporre come necessari dei cambiamenti.

Diviene invece a questo punto di fondamentale importanza comprendere per quali motivi, negli ultimi 15 anni circa, il concetto di competenza sia divenuto così importante a diversi livelli, a partire dall'ambito economico (ma anche dal parlato comune) fino ad arrivare all'ambito lavorativo e formativo in generale. Siamo di fronte ad una nuova moda lessicale, che in realtà non farebbe altro che rinominare realtà già

note, oppure ad un'effettiva novità che potrebbe portare a degli esiti formativi ed organizzativi diversi dal passato?

Il primo passo per definire la competenza è quello più facile ed ovvio: l'etimologia della parola. *Nomen omen*, affermavano i latini. Da una ricerca di questo termine all'interno di un classico e ben noto dizionario⁸⁹ è possibile ricavare alcuni significati, che evidenziano come la competenza riguarderebbe non tanto un oggetto di conoscenza, quanto il *fare bene* qualcosa (*trattare, giudicare, risolvere, parlare, discutere, esprimere giudizi* sono i termini maggiormente ricorrenti). Con questo non si intende affatto negare un ruolo delle conoscenze all'interno dello sviluppo di competenze, ma è importante notare come, anche solo dal punto di vista linguistico, la competenza rappresenti una dimensione che va ben oltre tutto questo in quanto legata all'azione. Anche l'etimologia latina fornisce alcune coordinate interessanti: *cum-petere* indica un movimento svolto *cum*, cioè all'interno di una dimensione integrata-unitaria, svolto con altre persone o coinvolgendo tutte le dimensioni dell'uomo o della donna che svolgono l'azione stessa⁹⁰. Siamo quindi di fronte ad una prima importante evidenza: la competenza non equivale solamente a conoscere qualcosa. È una realtà maggiormente complessa, legata all'agire e che coinvolge più dimensioni, per cui travalica, anche solo a livello etimologico, la possibilità che ci si possa trovare in presenza di un diverso modo di descrivere i classici risultati scolastici nei termini di pure e semplici conoscenze.

Cegolon⁹¹, interessato *alla ricerca di una soglia minima di senso al di sotto della quale non è possibile parlare di competenza*, individua due ulteriori significati legati al termine stesso, a ben vedere del tutto indipendenti da qualsiasi campo di applicazione:

- *la tensione verso la qualità* (simile, in un certo senso, alla maestria o perizia proposta da Sennet nel libro *L'uomo artigiano*⁹²);
- *delle conoscenze non solo teoriche* (il riferimento è ai diversi tipi di sapere proposti da Le Boterf⁹³).

⁸⁹ Voce competenza in www.treccani.it.

⁹⁰ Sandrone G., Voce *Competenza*, in Bertagna G. – Triani P. (eds), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013.

⁹¹ Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, pp. 14-15.

⁹² Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁹³ Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisations, Paris 1993.

È possibile affermare senza ombra di dubbio che la competenza sia nata all'interno del contesto economico-lavorativo⁹⁴ ed una genealogia di questo tipo non ha affatto rappresentato una dimensione del tutto neutra, dal momento che ha portato, *naturaliter*, a considerare la competenza come di esclusiva pertinenza all'ambito professionale o, al massimo, a quelle zone di confine (es. formazione professionale) tra scuola e lavoro. Di conseguenza, sviluppare competenze rientra esclusivamente nell'interesse, da parte del sistema produttivo, di formare persone pronte per lavorare oppure racchiude al suo interno un significato, ad ampio raggio, squisitamente pedagogico? Ci si deve limitare alle professioni in senso stretto oppure si può (se non addirittura "si deve") abbracciare tutti gli ambiti formativi? Se questo aspetto del resto appare del tutto intuitivo, ad esempio, per uno studente di grafica pubblicitaria (che si attende un periodo più o meno immediato di inserimento nel mondo del lavoro terminati gli studi), forse il coinvolgimento in termini di interesse e motivazione potrebbe essere inferiore in un pari età che frequenta un liceo classico oppure un altro percorso di studi non direttamente professionalizzante. Per non parlare poi degli alunni della scuola primaria, che si ritrovano all'inizio del loro percorso scolastico.

La competenza fa il suo ingresso "ufficiale" in ambito educativo a seguito di un importante processo di riflessione, con esiti anche di tipo normativo-orientativo, condotto sia a livello europeo che internazionale e che negli anni individuò e supportò diverse politiche a favore della formazione permanente, supporto che anche oggi continua secondo modalità maggiormente affinate. Anche in questo caso, prima di procedere per slogan (*la competenza...ce lo chiede l'Europa...una sorta di novello ipse dixit*), occorre ovviamente comprenderne le sfumature.

L'arco temporale relativo a tale riflessione e ai conseguenti interventi è piuttosto ampio, spaziando ad esempio dal Libro Bianco della Commissione Europea "*Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*" (1995) e dal documento UNESCO "*Nell'educazione un tesoro*" (1996) e il primo progetto DE.SE.CO. ("*Una mappa per le competenze chiave*" - 2003), oltre ovviamente a successivi interventi e raccomandazioni che non possono trovare qui spazio per esigenze di sintesi. In genere è possibile affermare che, a fronte di un sapere che aumenta in maniera vorticosamente e cambia allo stesso ritmo, vengano, nel periodo indicato, rilevate le seguenti esigenze generali:

⁹⁴Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008.

- un innalzamento della quantità (numero di persone formate) e qualità (tipologia di formazione) dell'istruzione;
- una particolare sottolineatura del *long life learning* (apprendimento durante tutto l'arco della vita) ma anche *life wide learning* (attenzione agli apprendimenti che non avvengono in ambito solo formale, ma anche informale e non formale).

Dalla lettura di questa prima documentazione prodotta soprattutto a livello europeo, emerge come costante una prospettiva di lettura di tipo economico-produttivo, dal momento che la finalità dichiarata era quella, a fronte di una sempre maggiore concorrenza di un mondo globalizzato, di rimanere sempre attivi, innovativi e concorrenziali, grazie ad esempio ad una maggiore flessibilità e mobilità professionale. Si è dunque ancora apparentemente lontani da una dimensione pedagogica in senso stretto, dal momento che l'obiettivo principale era (ed è anche attualmente, in un certo senso) quello di creare un mercato del lavoro interno all'UE caratterizzato da dinamismo e mobilità transnazionale: tuttavia si fa strada gradualmente la consapevolezza che anche il benessere di tipo economico si intreccia con quello personale e sociale, come il fatto che la dimensione occupazionale ricopra, nelle società odierne, un ruolo non secondario all'interno del progetto di vita delle persone.

Già all'interno del report del progetto DE.SE.CO. emerge un primo *switch* tra mondo economico e mondo della formazione: la domanda di partenza è infatti *What Competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?* Il focus quindi non si concentra su competenze direttamente orientate all'ambito scolastico, economico oppure lavorativo, ma sull'ampio spettro della vita (*life*) e della società (*society*). Significativa è la definizione di competenza riportata, che ricorda, in alcuni passaggi, la definizione che successivamente verrà adottata ufficialmente dalla Commissione europea: *competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context*⁹⁵. Le sfide da fronteggiare non riguardano esclusivamente una crescita economica sostenibile strettamente intrecciata ad un'equità sociale: si tratta anche di saper attribuire un senso ad un numero sempre maggiore di informazioni e conoscenze disponibili, in modo da

⁹⁵ DE.SE.CO., *Executive summary*, p.4.

vivere in maniera sensata e *funzionale* (nel senso che “funzioni”) all’interno di un mondo globalizzato sempre in evoluzione⁹⁶.

Un’altra tappa, decisamente importante, all’interno di questo percorso di ricerca e di riflessione riguardante la dimensione delle competenze è rappresentato dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006*⁹⁷, che individua ed elenca le otto competenze chiave per l’apprendimento permanente, fornendone una prima definizione: *le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione.*

Le competenze chiave individuate dall’Unione europea sono *la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità e la consapevolezza ed espressione culturale*. In ogni caso, la *Raccomandazione* ricorda da ultimo come pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgano un ruolo importante all’interno dello sviluppo di tutte e otto le competenze chiave. Si ricorda che i Regolamenti attualmente in vigore (*Regolamento ministeriale 15 marzo 2010 per la scuola secondaria di secondo grado; Regolamento ministeriale 16 novembre 2012 per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*) recepiscono e fanno proprie queste otto competenze chiave, all’interno, ad esempio, del *Profilo dello studente* (il nostro riferimento specifico è in questo caso per la scuola del primo ciclo).

L’Unione Europea non si è ovviamente limitata, negli anni, ad elencare generiche competenze utili per il percorso educativo dei propri cittadini, ma ha definito anche dei

⁹⁶ DE.SE.CO. individua tre gruppi di competenze chiave per riuscire nella vita e per il buon funzionamento della società, tre gruppi che non funzionano secondo modalità *stand alone*, ma del tutto in maniera interconnessa: *servirsi di strumenti in maniera interattiva, funzionare in gruppi eterogenei, agire in modo autonomo*. Impossibile, a questo punto, non intravedere delle dimensioni potenzialmente educative all’interno di questo primo *framework*, del tutto slegato dal mondo professionale (il termine utilizzato oggi per descriverle sarebbe quello di *soft skills*).

⁹⁷ *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006*, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente, (2006/962/CE), reperibile all’url: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (accesso in data 20.02.2018).

precisi dispositivi a supporto, quali ad esempio l'EQF⁹⁸ (*European Qualification Framework*), che consente di mettere in relazione (in base agli esiti di apprendimento) i diversi titoli di studio rilasciati dalle nazioni appartenente all'UE (diplomi, qualifiche, altri certificati) posizionandoli su di una struttura ad otto livelli. Nell'allegato 1 vengono proposte delle interessanti definizioni, a supporto dell'EQF che distinguono tra conoscenze⁹⁹, abilità¹⁰⁰ e competenze all'interno di un glossario appositamente dedicato. Per quanto riguarda la voce di nostro interesse:

Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto dell'EQF le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia”.

Emerge, a questo punto, l'esigenza di alcune sottolineature non di poco conto:

- da notare in primo luogo la scelta lessicale del legislatore europeo relativamente all'aggettivo *comprovata*. Tale scelta lessicale indica chiaramente che ci troviamo di fronte ad un percorso di riconoscimento della competenza non di tipo superficiale ma che richiede un percorso ben strutturato, con l'esigenza di un implicito confronto/socializzazione con esperti o meno di un particolare settore. Tale riconoscimento non può essere lasciato alla libera ma solitaria scelta di un singolo ma deve essere quindi oggetto di pratiche condivise ed oggetto di una lunga riflessione;
- la seconda scelta lessicale riguarda l'abbinamento della competenza alla *capacità*. L'utilizzo di tale termine può indicare, in forma sottintesa, come la competenza possa variare da persona a persona, in quanto, è cosa ben nota, le capacità personali sono diverse tra individui. Secondo l'ottica cognitivista/costruttivista, il focus deve essere concentrato sull'azione del singolo, non su qualcosa a lui esterno al quale deve mirare. La capacità in questione viene declinata nell'utilizzo di conoscenze, abilità ed altre capacità

⁹⁸ Trasmesso con la Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio (23 aprile 2008), reperibile all'url https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf (accesso in data 11.05.2018).

⁹⁹ *Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto dell'EQF le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche”.*

¹⁰⁰ *Abilità: la capacità di applicare conoscenze ed utilizzare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto dell'EQF le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti).*

(che possono essere anche sociali e/o metodologiche): la distinzione tra competenza e conoscenza (oltre che abilità) dovrebbe essere a questo punto ben chiara. Per esempio, una competenza giocata in ambito storico non potrà mai essere la conoscenza della data di morte di Napoleone Bonaparte: non si vuole negare in questo modo l'utilità di una conoscenza, ma che questa non rappresenta una competenza in quanto tale;

- vengono considerate sia le situazioni di lavoro che di studio. Viene quindi rimarcato come la competenza non riguarda solamente chi lavora, ma anche chi studia, e non necessariamente in vista della preparazione ad una professione. Infatti, successivamente viene collegata allo *sviluppo professionale e personale*. Interessante l'utilizzo della congiunzione non oppositiva, che potrebbe indicare sia la contemporaneità che la continuità di questo rapporto tra le due dimensioni: se da un lato è vero che il lavoro fa parte del progetto di vita di una persona, questa non si esaurisce in esso. Inoltre, elemento che non deve essere dimenticato, tutto questo avviene in situazione, cioè nell'unicità delle esperienze del singolo nelle quali si gioca la sua persona (e la sua professionalità).

Con ogni evidenza, tuttavia, definire la competenza come una capacità potrebbe, di fatto, costituire una sorta di cortocircuito epistemologico ma anche pedagogico, non mettendo bene in evidenza la sua peculiarità. Importanti anche gli ultimi due descrittori, che qualificano la competenza nei termini di *responsabilità* ed *autonomia*: siamo ovviamente di fronte ad una processualità, che parte dalle prime esperienze scolastiche di ogni alunno e, una volta adulto, che lo accompagneranno tutta la propria vita. Ricordiamo che l'EQF (soprattutto per quanto riguarda queste definizioni) è stato fatto proprio dalla scuola italiana con il **D.M. 22 agosto '07 n° 139** (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) e successivamente dal **Dlgs 13 del 16 gennaio 2013** (*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*)¹⁰¹.

¹⁰¹ Oltre a tutto questo, sempre in ambito europeo, un secondo dispositivo è rappresentato dall'ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training – Sistema europeo di crediti per*

d) Il trasferimento dall'ambito economico-lavorativo a quello educativo: un passaggio obbligato

Un'analisi di tipo storico rivela come il passaggio del concetto di competenza da un ambito puramente economico/lavorativo ad uno di tipo educativo sia strettamente legato alla presa di consapevolezza di una realtà sempre più complessa, per cui dal mondo del lavoro necessariamente si doveva (e si deve) coinvolgere quello dell'educazione: essere competenti andava (e va) ben oltre il saper eseguire un movimento meccanico nel miglior modo possibile e nel minore tempo possibile oppure elaborare in ufficio una fatturazione secondo standard predefiniti.

Tutti, non solo gli addetti ai lavori, parlano di *long life learning*, cioè dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita: è infatti più che naturale (ed intuitivo) comprendere e sperimentare come l'apprendimento non termini con il diploma di maturità, con la discussione della tesi di laurea, oppure, in generale, nel preciso istante in cui l'alunno varca il portone della scuola per tornarsene a casa. Si parla a questo riguardo di *life-wide learning*, cioè di apprendimento che avviene ben al di fuori dei noti ambienti formali. È tuttavia possibile affermare che anche prima di questa formalizzazione semantica (e pedagogica) vi fosse una certa consapevolezza di questa realtà: tutti imparano qualcosa di nuovo ogni giorno e probabilmente l'uomo è tacitamente cosciente di questa realtà dalla notte dei tempi. *Si comincia ad invecchiare quando si smette di imparare* recita l'anonimo autore di un proverbio africano. E non solo in ambito lavorativo: infatti, a cascata, da una dimensione formativa (quindi legata esclusivamente alla professionalizzazione) si è passati ad una logica educativa decisamente omnicomprensiva, nella consapevolezza che la competenza non rappresenti una variabile strettamente legata all'imminenza dell'ingresso nel mondo del lavoro (e quindi non è esclusivamente attribuibile ad una precisa zona di confine), dal momento

l'istruzione e la formazione professionale) che rappresenta un sistema di trasferimento dei crediti relativamente a conoscenze, abilità e competenze richieste per una qualifica. Questo sistema si basa sulla Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 giugno 2009, relativa all'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) 2009/C 155/02. Da ultimo non ci si deve dimenticare dell'EUROPASS, un dispositivo che si concentra sull'apprendimento permanente focalizzandosi rispettivamente in primo luogo sulla creazione del curriculum vitae (*Europass curriculum vitae*) e sulle competenze personali (apprendimento delle lingue - *Europass passaporto delle lingue*; esperienze di mobilità - *Europass mobilità*; titoli di istruzione superiore - *Europass supplemento al diploma*; qualifiche della formazione professionale - *Europass supplemento al certificato*).

che non ci si improvvisa competenti a partire dai 16/19 anni, ma per tutto l'arco della vita, a livelli ed in situazioni diverse a seconda delle età.

A tutto questo si è unito in questi anni il problema (non ancora risolto, in quanto probabilmente la soluzione appare come asintotica) del *mismatch* tra mondo della formazione e del lavoro, il primo fisiologicamente in ritardo rispetto ai tempi del secondo: in un mondo dove ogni anno il nostro sapere si arricchisce di oltre 30 milioni di informazioni¹⁰² (più di sei al secondo) la scuola non può che arrancare se si pone, in ogni ordine e grado, come obiettivo prioritario quello di trasmettere unicamente conoscenze, magari in vista di un lavoro che, con buona probabilità, ogni studente non svolgerà, di fatto, per tutto l'arco della propria esistenza.

Se da un lato la crisi economica non ha fatto altro che aggravare il *mismatch* sopra citato (in termini di disoccupazione), dall'altro vi è stata una presa di coscienza di nuove esigenze formative legate a dimensioni meno statiche e maggiormente flessibili. Prima del 2008, anno di inizio della crisi economica globale, erano disponibili più posti di lavoro e, di conseguenza, la selezione consisteva solamente nel collocamento. Oggi la collocazione è nel confronto tra più candidati, valutando anche le competenze *soft* più adatte a quello che vuole l'azienda: in sintesi, potrebbe non essere sufficiente per una segretaria saper utilizzare alla perfezione un foglio di calcolo ma non sapersi relazionare con il cliente o con le colleghe.

Da quello che emerge anche in ambito europeo, la competenza sembrerebbe rappresentare una dimensione della persona e, quindi, richiedere una prospettiva ed una riflessione pedagogiche. Il passo successivo diviene allora quello di chiarire che la scuola, nello specifico quella italiana, si sia posta nei confronti di questa tematica, in modo anche da definire confini e potenzialità del libro di testo.

e) La competenza in ambito scolastico

Sono quasi venti anni che il termine *competenza* aleggia sulla scuola italiana, creando spesso imbarazzo negli addetti ai lavori, dal momento che sorgono problemi fin dal primo tentativo di attribuire a questa parola un significato ben preciso. La fonte primaria che documenta questo ingresso è ovviamente rappresentata dalla normativa scolastica che, nel bene e nel male, rappresenta un importante punto di riferimento, oltre che per

¹⁰²Harston W., *Le cose che non sappiamo: 501 casi di comune ignoranza* (2011), tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 2012, cit. in Bertagna G. (Ed.), *Fare Laboratorio*, La Scuola, Brescia, 2012, p.14.

gli studiosi, per i docenti e gli stessi genitori, di fatto protagonisti (anche se spesso considerati solamente “utenti”) del sistema educativo italiano. Questo per almeno tre motivi:

- in quanto la normativa rappresenta, di fatto, una sorta di “precipitato”¹⁰³ di convinzioni pedagogiche, nella maggior parte non dichiarate direttamente ma latenti e potenzialmente rilevabili da parte di un qualsiasi lettore attento, non solo da un ricercatore;
- ogni dispositivo normativo ha un valore fortemente orientativo, costituendo allo stesso tempo sia una sorta di “recinto” all’interno del quale muoversi che una risorsa alla quale fare riferimento per lo svolgimento della professione del docente e del ruolo di genitore, oltre che di studente;
- dal punto di vista antropologico/etnografico, la normativa rappresenta una documentazione di riferimento in quanto contiene anche gli indirizzi in base ai quali una determinata società affronta una particolare tematica.

Una lettura della normativa scolastica deve, in ogni caso, prendere le mosse da una ben precisa consapevolezza: i redattori dei dispositivi di legge non sempre sono pedagogisti di professione oppure persone di scuola animate dalla precisa consapevolezza e volontà di fornire delle *summae* pedagogiche relative a determinate problematiche. Nel *mare magnum* della legislazione scolastica ci limiteremo ad alcuni “carotaggi” particolarmente significativi, individuando i principali passaggi all’interno nella scuola italiana si è parlato di competenza(e).

e1) La preistoria: l’autonomia scolastica

Non è nostra intenzione, in quanto l’argomento richiederebbe uno studio a parte piuttosto impegnativo, fare un trattato sull’autonomia scolastica, ma per le finalità che ci poniamo può essere utile fare alcuni richiami e sottolineature. Come ben noto, il DPR 275 dell’8 marzo 1999 (*Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59*) prevede per le scuole italiane l’autonomia didattica (art.4), organizzativa (art.5), di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art.6) e l’autonomia amministrativa (non *finanziaria*, art. 14). Il *Regolamento* fa alcuni fugaci accenni alla tematica della competenza nella

¹⁰³ Questa espressione non appartiene allo scrivente ma a G. Bertagna (corso di aggiornamento interno).

scuola, accenni che con molta probabilità, all'epoca, non furono oggetto di particolari approfondimenti ed attenzione, considerati anche gli obiettivi del *Regolamento* stesso, di tipo generale-ordinamentale, non orientato direttamente ad affrontare la tematica della competenza stessa. All'art. 8, sezione dedicata alla *definizione dei curricoli*, si attribuisce *ex lege* al Ministero della Pubblica Istruzione (ora MIUR), la definizione stessa degli obiettivi generali del processo formativo ma soprattutto *gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*, oltre a riservarsi diverse altre prerogative volte ad evitare una possibile polarizzazione del sistema educativo italiano¹⁰⁴, accenno che probabilmente riflette il fatto che, nel panorama formativo europeo, era iniziato un percorso di riflessione ed analisi relativamente alle competenze in ambito formativo¹⁰⁵.

Ma è soprattutto l'articolo 10 (*Verifiche e modelli di certificazione*) ad essere particolarmente significativo, in quanto getta un seme che, di fatto, germoglierà solo in futuro a livello nazionale, per la precisione sedici anni dopo: il riferimento è al comma 3, dove si indica che *con decreto del Ministro della pubblica istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate*".

Nell'attesa di questi modelli, si succedono negli anni altri dispositivi normativi che accennano alla competenza, a volte in contraddizione tra loro. Non ci si deve tuttavia dimenticare come in questo periodo la scuola assista (a volte in maniera attiva, a volte come spettatrice) ad una vera e propria rivoluzione copernicana nel campo dell'insegnamento: i classici programmi non vengono più considerati come rigide istruzioni da applicare ovunque e comunque, ma rappresentano degli obiettivi che devono essere contestualizzati all'interno delle classi e con alunni concreti. Questo

¹⁰⁴Queste sono, nell'ordine, rispettivamente: le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale, l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo; gli standard relativi alla qualità del servizio; gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi; i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

¹⁰⁵ Il riferimento è al progetto DE.SE.CO. (*Definition and Selection of Competencies*) condotto dall'OCSE tra il 1997 e 2002.

infatti richiede l'Autonomia scolastica. Ma, soprattutto, si inizia ad instillare un dubbio, colto da molti docenti pur nelle incertezze e nei tentennamenti che caratterizzano tutte le svolte innovatrici: l'apprendimento scolastico non deve essere solamente una questione di conoscenze.

e2) Prima era: gli anni delle riforme scolastiche

È con molta probabilità un fatto non casuale che, dopo un periodo caratterizzato da una certa spinta innovativa (l'Autonomia scolastica), ne seguì un altro che, in un quadriennio, mirava a rivoluzionare gli assetti della scuola italiana. Anche all'interno di questi processi la tematica della competenza trovò casa, sebbene con attenzioni e fortune piuttosto diverse.

- La **L. 30/2000**. Questo intervento normativo, che rappresentava un primo tentativo di riforma complessivo (e non parziale) della scuola italiana dopo alcuni decenni (*Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*), sin dall'articolo 1 (*Sistema educativo di istruzione e formazione*) affrontava la tematica della competenza, prevedendo che la Repubblica italiana dovesse assicurare *a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di **sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali***".¹⁰⁶ Da notare come si introduceva una prima, netta distinzione tra conoscenze, capacità e competenze. Quest'ultime appaiono poi come da *sviluppare* (e non da *acquisire*: si ritiene di essere di fronte ad un processo, non ad un prodotto) e possono essere sia generali che di settore ma, soprattutto, devono essere strettamente legate (*coerenti*) alla dimensione personale di ciascuno (*attitudini e scelte personali*). È possibile quindi intravedere, all'interno di questo dispositivo legislativo, una prima rivoluzione copernicana: si inizia ad introdurre il concetto (o il sospetto, si potrebbe anche dire) che la competenza non sia tanto legato all'avere quanto all'essere di una persona. Inoltre, le competenze sono collegabili, sempre secondo questa norma, non solo al mondo lavorativo ma anche alla vita sociale delle persone, tematica ripresa anche all'art. 3 (*Scuola di base*)¹⁰⁷.

¹⁰⁶ L. n. 30/del 10 febbraio 2000, art.1.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

In ogni caso questo dispositivo normativo, caratterizzato da una sorta di “germinale” attenzione alla dimensione della persona, sposta di fatto la tensione del mondo della scuola dalla fascia d’età 15-19 anni a quella precedente, comunemente denominata *dell’obbligo scolastico* (ciclo primario): le competenze riguarderebbero quindi anche gli alunni che frequentano questo percorso di istruzione.

Un successivo intervento legislativo, nell’ambito della nota Riforma Moratti della scuola è la **L. 53/2003**, che presenta il termine *competenza*, utilizzato in ambito pedagogico-didattico, ben otto volte e definita come realtà da sviluppare strettamente in connessione alla dimensione personale di ciascuno, in vista sia della vita sociale che lavorativa, sulla scia del tentativo precedente di riforma scolastica. Appaiono però dei distinguo non di poco conto: *in primis* le capacità e le competenze non appaiono dal nulla ma si dichiara, per la prima volta, che queste possano essere sviluppate *attraverso conoscenze ed abilità*. È possibile quindi affermare che, anche se in maniera piuttosto scarna (tipica di un dispositivo normativo), per la prima volta viene suggerita una modalità di sviluppo della competenza, non rimanendo all’interno delle classiche affermazioni generiche o di tipo esortativo¹⁰⁸. Si dichiara inoltre apertamente che l’apprendimento promosso per tutto l’arco della vita preveda come lo sviluppo di competenze non sia solamente riservato ai livelli scolastici “superiori” ma a tutte le età dell’uomo e all’interno di tutti i cicli scolastici¹⁰⁹.

Prevista la certificazione delle competenze che è di competenza dei docenti delle istituzioni scolastiche e rappresenta un’integrazione (non una sostituzione) delle oramai classiche prassi di valutazione scolastiche. (art. 3, comma 1, lett. A)

- **Il DLGS 59/2004**. Collegato alla precedente legge, questo decreto attuativo (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*) prevede, all’articolo 8 comma 1 (*La valutazione nella scuola primaria*) che la competenza sia legata ad una dimensione di personalizzazione¹¹⁰, nello specifico, ai PSP (*Piani di Studio Personalizzati*)¹¹¹ che, come indicato successivamente, verranno raccolti nel *Portfolio delle competenze*. Il DLGS 59/2004 aveva degli allegati contenenti le

¹⁰⁸ L. 53/2003 art. 2, comma 1.

¹⁰⁹ Ivi, art. 2 e 3.

¹¹⁰ La certificazione delle competenze è prevista da questo regolamento attuativo anche nella scuola secondaria di primo grado (art. 11, c. 2).

¹¹¹ Vi è il riferimento alla medesima disposizione per la scuola secondaria di I° grado all’art. 11 comma 2.

Indicazioni nazionali per i piani di studi personalizzati per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Da notare come tra gli obiettivi generali del processo formativo relativi alla scuola dell'infanzia si affermi che “*la scuola dell'infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini*”.¹¹² Emergono con una certa forza dirompente due aspetti: in primo luogo la competenza viene legata a bambini da 3 ai 6 anni. Di conseguenza, sorgeva il problema di identificare, riconoscere tali competenze da parte degli insegnanti. In un passo successivo¹¹³ viene definito con maggior precisione questo sviluppo delle competenze¹¹⁴, legandolo al consolidamento delle capacità, alla lettura delle esperienze personali, all'esplorazione e alla scoperta personale ed organizzata della realtà di vita e al conferimento del senso.

Ma è quando si entra nel vivo del percorso didattico (*obiettivi specifici di apprendimento*) che la dimensione della competenza viene ulteriormente chiarita, introducendo il concetto di *obiettivi formativi* ai quali, una volta individuati, dovrà seguire la scelta di contenuti e metodi che possono trasformare le capacità personali di ciascun bambino in competenze. Viene fornita inoltre ai docenti un'ulteriore indicazione, non di poco conto: **la competenza è una capacità personale trasformata.** Resta ovviamente la domanda “in cosa” e soprattutto “come” avvenga, concretamente, tale trasformazione: del resto compete ai docenti individuare le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche maggiormente adatte per trasformare tali capacità in competenze. I docenti venivano infatti chiamati a *leggere* i propri alunni, dal momento che non è possibile indicare una sorta di ricettario valido per tutti: questo non tanto per un formalistico rispetto dell'autonomie scolastiche, ma in quanto fondato sulla realtà dei fatti, sulla complessità ed unicità delle situazioni e degli alunni con in quali i docenti si relazionano. Appare inoltre sin da subito evidente che se le capacità degli alunni sono personali (e quindi diverse), diverse saranno anche le competenze. L'ottica diviene quindi quella di un riferimento ad un *Profilo educativo, culturale e professionale* generale ma non generico, in quanto garanzia sia del rispetto della personalità di ciascuno sia di una bussola orientativa a livello nazionale per i docenti.

¹¹² *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, p. 2.

¹¹³ *Ivi* p. 3.

¹¹⁴ *Ibidem*.

Qualsiasi docente, di qualunque grado scolastico, a questo punto potrebbe porre la questione di come procedere concretamente e quali strumenti utilizzare per favorire queste “trasformazioni”. Il primo strumento proposto in quel periodo era l’UA (Unità di apprendimento)¹¹⁵, oltre a quello dei Piani di Studio Personalizzati già in precedenza citati. Le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* proponevano infatti ai docenti una serie di obiettivi specifici di apprendimento, distinti per classe e per disciplina: si era tuttavia non di fronte alle “vecchie” programmazioni didattiche, dal momento che, come cappello generale iniziale, veniva sin da subito dichiarato come *le Indicazioni esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all’istruzione e alla formazione di qualità.*

Da notare il *cappello* introduttivo ad ogni classe/disciplina, che recita *al termine della classe..., la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari.* Tale struttura/cappello introduttivo viene ripetuto sia per la scuola dell’infanzia che per la scuola secondaria di primo grado, ciascuna con le proprie specificità. Non viene affatto reso disponibile un elenco di competenze predeterminato, scelta che con molta probabilità (all’interno anche di pregiudizi e incomprensioni nei confronti della Riforma stessa), pur nella coerenza interna dell’impianto pedagogico generale, creò qualche difficoltà negli insegnanti. È evidente che non esiste, come in precedenza evidenziato, una terza colonna (quella appunto delle *competenze*) che misteriosamente il docente debba far apparire perché, con buona probabilità, il legislatore si era dimenticato di inserire in precedenza. Se le competenze sono personali, queste non possono apparire all’interno delle Indicazioni nazionali, ma dovranno essere narrate all’interno di uno strumento che è, in ogni caso, personale, di ogni singolo alunno, facendo ovviamente riferimento al *Profilo*.

Da sottolineare un ulteriore aspetto interessante: le competenze devono essere reali e, soprattutto, *documentate*¹¹⁶ e anche nel caso della scuola primaria sono legate ad un *Portfolio*¹¹⁷. Il *Portfolio delle competenze* prevedeva, in base alla normativa oggetto di analisi, una particolare figura di docente, chiamato a lavorare con gli altri colleghi: il

¹¹⁵ Ivi p. 6.

¹¹⁶ Ivi pp. 6-7.

¹¹⁷ Ivi p.8.

tutor¹¹⁸. Questa figura era prevista per ogni segmento del primo ciclo scolastico ed aveva tra le tante prerogative proprio la compilazione dello stesso *Portfolio*¹¹⁹. Veniva quindi indicato, oltre ad un possibile strumento per narrare e documentare la maturazione delle competenze di ogni singolo alunno, una persona (docente) specificatamente individuata a supporto che, come prevedeva il dispositivo normativo stesso, doveva essere coinvolta necessariamente in attività di formazione ad hoc. *Strumenti e persone* dedicati: queste erano le chiavi interpretative della normativa afferente alla legge di riforma Moratti per quanto riguarda la competenza.

e3) Seconda era: il periodo delle contro-riforme

Il periodo successivo, anche se non privo di elementi di continuità (a volte dichiarati, a volte dati per scontati se non addirittura quasi celati), inaugurato dal passaggio da un governo di centro-destra ad uno di centro-sinistra, viene spesso definito come di “contro-riforma” rispetto alle proposte precedenti dell’allora ministro della pubblica istruzione Letizia Moratti. Il primo atto di questa “contro-riforma” si svolse apparentemente in modo molto *soft*, con la promulgazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007, trasmesse alla scuola italiana con la direttiva n. 68 del 3 agosto 2007: queste rappresentavano una prima revisione (soggetta a sperimentazione) delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*. Significativo il fatto che la titolazione non prevedesse più la dicitura *piani di studio personalizzati*. Probabilmente, sotto la guida del ministro Fioroni, temendo una sorta di frammentazione dei percorsi educativi, si rilanciò in modo nuovo la teoria e la pratica del curricolo, da intendersi non come funzionale (cioè a servizio della persona), ma come vero e proprio traguardo che la persona doveva raggiungere.

Anche all’interno di questa seconda versione delle *Indicazioni nazionali*, dal punto di vista meramente statistico, il binomio competenza/e ricorre per ben ottanta volte: si è quindi in presenza di un documento che sembrerebbe in apparenza fondare, in maniera positivamente significativa, la propria struttura su tale binomio. In realtà le competenze sembrerebbero passare in secondo piano a favore, invece, dei *saperi* e dei *linguaggi*

¹¹⁸ Dlgs 59/04 art.7 comma 5. Da notare come all’art. 10 del medesimo dispositivo di legge vengono fornite uguali indicazioni per la scuola secondaria di primo grado.

¹¹⁹ *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, p. 7, allegato A) al D’lgs 59/04.

culturali di base, segnando il ritorno, in un certo senso, ad una focalizzazione sulle conoscenze, sui *saperi culturali di base*¹²⁰. Significativo a questo riguardo è che, all'interno di questo documento, il binomio conoscenza/e ricorra per ben 105 volte ed un suo sinonimo, sapere/i, per altre 30 volte, anche se l'approccio non è di tipo nozionistico ma del tutto costruttivista¹²¹. Scompariva tuttavia il *profilo dello studente*, sostituito da indicazioni riguardanti dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, che rappresentano dei *riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno*¹²². Non era a questo punto chiaro il rapporto tra saperi e competenze, in quanto apparivano entrambi concorrenti alla crescita della persona, nell'assenza, tuttavia, di strumenti suggeriti per lo sviluppo delle competenze stesse.

- **Il D.M. 22 agosto '07 n° 139**. Il presente decreto, che ha come finalità istituzionale l'istituzione di un *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* presenta, nell'*Allegato* un documento tecnico che ha il valore di regolamento, con un forte riferimento alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente già in precedenza citate, fornendo alcune definizioni, tra le quali quella di competenza, definizione che la distingue da conoscenze ed abilità¹²³:

Viene quindi proposta alle scuole italiane una esplicitazione, finalmente univoca, di competenza, considerabile in un certo senso *super partes*, in quanto risultato di un percorso di ricerca a livello europeo. Senza tuttavia ravvisare un preciso rischio (con molta probabilità all'epoca non ben metabolizzato dagli estensori del dispositivo normativo) insito in questa operazione: se conoscenze, abilità e competenze rappresentano tre realtà distinte, come concretizzare in azioni pedagogicamente fondate queste tre dimensioni (si presuppone secondo modalità diverse)? Date le definizioni, rimaneva il nodo insoluto di come attivare azioni didattiche intenzionalmente coerenti

¹²⁰ Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.

¹²¹ Ivi p.20.

¹²² Ivi p.24. Il *profilo dello studente* non rappresenta affatto l'unico elemento scomparso dal panorama formativo rispetto al precedente impianto di riforma. Si può senza ombra di dubbio affermare che, in base anche a scelte politiche effettivamente legittime, gli elementi portanti della riforma proposta tra il 2003 e il 2004 vennero disinnescati: il *portfolio* come contenitore (ma soprattutto *strumento ed occasione* di progettazione) delle competenze fu bypassato (insieme ai *piani di studio personalizzati*) e chi se ne doveva far principalmente carico (il *tutor*) non iniziò mai a svolgere tale compito.

¹²³ *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Allegato, pp.6-7.

con le definizioni stesse. Inoltre, *saperi* e *competenze* venivano accostati senza però dare indicazioni sulla loro specificità pedagogica e, soprattutto, didattica, anzi, forzando la mano sempre a favore dei saperi stessi, introducendo nello specifico i cosiddetti *assi culturali* (*dei linguaggi, matematico, scientifico–tecnologico, storico-sociale*) dei quali veniva fornita una sintetica descrizione¹²⁴.

- **La L. 169 del 30 ottobre 2008** (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*), all'art. 3 comma 1 introduceva una precisa modalità (espressa in decimi) di certificazione delle competenze, riconoscendo, al comma 5, la mancanza di un regolamento relativo alla valutazione degli studenti, di cui si auspicava la stesura e che venne consegnato alle scuole con il **DPR 122 del 22 giugno 2009** (*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*). Questo regolamento dedica un intero articolo alla certificazione delle competenze e l'aspetto che fin da subito risalta riguarda l'estensione a tutti i cicli scolastici di tale certificazione, anche al termine della scuola primaria¹²⁵.

Le competenze appaiono ancora come un qualcosa da acquisire, come un oggetto esterno, sebbene debbano essere *descritte* e *certificate*: in parole povere, anche se accompagnate da una valutazione in decimi (e quindi, secondo tale dispositivo normativo, si potrebbero paragonare, in un certo senso, ad apprendimenti valutabili numericamente), sarebbe necessario in realtà un diverso approccio. La valutazione numerica infatti dovrebbe essere accompagnata da una descrizione o narrazione; tuttavia, nel *Regolamento* non vengono fornite indicazioni maggiormente precise circa, ad esempio, la tipologia descrittiva, la sua ampiezza e profondità.

Questo *Decreto* rappresenta quindi un richiamo fondamentale al mondo della scuola per quanto riguarda la tematica della competenza ma con delle problematiche di fondo: *cosa* certificare (nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* si parlava di *traguardi per lo sviluppo di competenze* e non di competenze in senso stretto) e *come* certificare (cioè quale percorso e secondo quali metodologie per giungere a tale certificazione). Ricordiamo che la proposta piuttosto strutturata e dettagliata presente nella L. 53/2003, nel Dlgs 59/2004 e nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali* (documento in realtà poco noto) aveva riscosso uno scarso successo, anche solo per

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ DPR n.122 del 22 giugno 2009, art.8, comma 1.

quanto riguardava la conoscenza dei termini della questione, essendo stata soggetta ad una sorta di *damnatio memoriae* che ne aveva determinato un certo oblio. Tuttavia, in ogni caso, le competenze dovevano essere oggetto di attenzione e di valutazione *ex lege* da parte dei docenti: come questo dovesse o potesse essere fatto rappresentava tutto un altro discorso.

- **Il D.P.R. 89 del 15 maggio 2010**, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, segna invece un ritorno alla riflessione e ad una certa capacità propositiva nei confronti della competenza: anche solamente dal punto di vista statistico, dalla lettura sono rilevabili ben 45 risultanze per il termine competenza(e). È possibile in un certo senso affermare che tutto venga nuovamente riletto secondo l'ottica della competenza.

E' inoltre di nuovo adottato *il profilo educativo, culturale e professionale dello studente del sistema educativo di istruzione e formazione*¹²⁶, al quale viene dedicato l'allegato A di questo dispositivo normativo: tale profilo, che si sviluppa su diverse aree tematiche (es. scientifico-matematica ecc.) non deve tuttavia essere considerato come monoliticamente imm modificabile, ma ha in previsione l'esigenza di essere aggiornato periodicamente in relazione agli sviluppi culturali emergenti nonché alle esigenze espresse dalle università, dalle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e dal mondo del lavoro e delle professioni.¹²⁷

Si ritorna quindi ad ipotizzare un profilo di studente, non genericamente astratto, ma verso il quale tendere, ponendo al primo posto dell'attenzione della scuola non tanto i saperi (che ritornano ad essere considerati strumentali) ma lo studente.

e4) Terza era: la possibile rinascita

- **Il D.M. 254 del 16 novembre 2012** accompagna le *Indicazioni nazionali 2012*, che rappresentano una revisione rispetto al documento del 2007 riguardante, nello specifico, il primo ciclo. Dopo una prima bozza ed una consultazione delle scuole sulla stessa, la versione definitiva presenta 116 ricorrenze del binomio competenza(e) all'interno di un documento composto da 68 pagine.

Il primo vero e proprio elemento di novità è legato all'estensione delle *competenze chiave* definite dal Parlamento europeo anche al primo ciclo, scuola dell'infanzia

¹²⁶D.P.R. n.89 del 15 maggio 2010, art. 2.

¹²⁷Ivi, art.12.

compresa¹²⁸. Queste competenze chiave vengono richiamate nelle Indicazioni nazionali del 2012 con dovizia di particolari, in modo che la loro declinazione risulti essere la più precisa possibile e, ricordiamo, sono: *la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica, la competenza in campo scientifico la competenza in campo tecnologico, la competenza digitale, imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e l'imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale*¹²⁹.

Il secondo elemento di novità è legato alla reintroduzione del concetto operativo di *Profilo dello studente*, anche per il primo ciclo, definito come *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*:

*“Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.”*¹³⁰

Dalla lettura¹³¹ del *Profilo* non emergono chiaramente saperi e/o conoscenze che possano essere veicolati ed appresi su dei libri di testo, sia cartacei che digitali. Introdotto, altra novità, un paragrafo dedicato alla certificazione delle competenze, all'interno del quale vengono ribaditi ulteriori concetti quali l'autonomia scolastica, la dimensione situazionale delle competenze, l'importanza di compiti legati alla realtà quotidiana e, soprattutto, la progettualità dei docenti delle scuole¹³².

Vengono in questo modo fornite alcune coordinate di base in ordine alle competenze, considerate ad esempio sul versante della mobilitazione delle risorse, della loro dimensione concreta, quotidiana e situazionale, del collegamento alle proprie potenzialità ed attitudini che, come è ben noto, sono decisamente diverse da persona a persona.

- Dlgs 13 del 16 gennaio 2013 (*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione*

¹²⁸ *Indicazioni nazionali 2012*, allegate al D.M. 254 del 16 novembre 2012, p.9.

¹²⁹ Ivi p.11.

¹³⁰ Ivi p.10.

¹³¹ Ivi, pp. 10-11.

¹³² Ivi, p.14.

delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.). Apparentemente questo dispositivo normativo sembrerebbe non aver alcuna relazione con il mondo della scuola, dal momento che, di fatto, istituendo il sistema nazionale di certificazione delle competenze, sembrerebbe non rappresentare un dispositivo legislativo scolastico, se non fosse che, all'interno di tale sistema nazionale, entrano di diritto a far parte gli istituti scolastici afferenti al MIUR: si ha di fatto, particolare del tutto non secondario ma basilare, il riconoscimento formale delle istituzioni scolastiche quali enti certificatori delle competenze.

La descrizione del processo di certificazione (art. 5) è particolarmente interessante in quanto fornisce precise indicazioni per qualsiasi "operatore" (docenti compresi) chiamato a trattare la tematica. Le competenze devono in primo modo essere *identificate* (cioè individuate tenendo conto sia delle dimensioni formali che non), *valutate* (anche con specifiche metodologie, riscontri e prove, diverse da quelle normalmente utilizzate, si potrebbe dire) ed *attestate* (o certificate, secondo quanto accennato fino ad ora relativamente alla dimensione del *certus*).

- **La C.M. n.3 del 13 febbraio 2015.** Se da un lato il D.P.R. n. 122/2009 prevedeva che al termine del primo ciclo di istruzione fosse rilasciata ad ogni allievo una certificazione delle competenze acquisite in esito al percorso formativo frequentato, si deve tuttavia attendere il 2015 e, per la precisione, la CM n. 3/2015, perché si inizi a parlare di una messa a regime della certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo: tale circolare ha infatti come oggetto la proposta e l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione, con specifiche *Linee guida* allegate. Questa circolare rappresenta il primo vero e proprio intervento strutturato e specificatamente indirizzato alla certificazione delle competenze sin dal suo primo accenno che, come ricordiamo, può essere fatto risalire al Regolamento autonomia scolastica (correva l'anno 1999...). Viene ribadita l'importanza di una precisa definizione del ruolo della certificazione, onde evitare sovrapposizioni oppure fraintendimenti, in quanto non sostitutiva delle altre modalità di valutazione esistenti¹³³. La circolare evidenzia inoltre come la certificazione delle competenze rappresenti un processo di lunga durata che richiede anche un certo ripensamento del modo di fare scuola, soffermandosi inoltre, sebbene in maniera del

¹³³ *Ibidem.*

tutto sintetica (del resto si tratta di un dispositivo legislativo, non di un saggio pedagogico) sulle azioni didattiche che dovrebbero precedere la certificazione delle competenze, azioni che prevedono una progettazione mirata:

*“La competenza si presenta pertanto come un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di **apprendimento – formale, non formale e informale** – insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un **carattere squisitamente personale**. Spetta agli insegnanti **monitorare continuamente il grado di maturazione delle competenze di ciascun alunno per valorizzarle e favorirne lo sviluppo**”.*¹³⁴

Nella certificazione delle competenze esistono diversi modi di raccogliere informazioni, tra i quali spicca la dimensione narrativa¹³⁵ (un metodo decisamente qualitativo e non quantitativo) e la risoluzione di situazioni problematiche¹³⁶, attività che non possono ridursi all’ultimo anno (nell’immediatezza della certificazione) ma sostanzarsi in tutti gli anni del ciclo scolastico di appartenenza¹³⁷. La competenza si può accertare *facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive*¹³⁸, di seguito descritte all’interno dello stesso documento.

Il secondo anno di sperimentazione del modello ha visto coinvolte, a livello nazionale, oltre 2000 scuole, con azioni di supporto svolte a livello regionale (seminari, giornate di approfondimento, corsi di formazione) ed un monitoraggio effettuato tra giugno e luglio 2016. Tale monitoraggio ha portato ad alcune modifiche del documento di certificazione, proposto alle scuole per l’a.s. 2016/17 presentato dalla **nota MIUR. AOODGOSV. REGISTRO UFFICIALE (U). 0002000. 23-02-2017** avente come oggetto appunto *l’adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni nell’anno scolastico 2016/17.*

Questo dispositivo accompagna una nuova versione sia delle *Linee guida* che dei documenti/modelli per la certificazione delle competenze. Le principali differenze riguardano, come riporta la nota ministeriale stessa:

- l’ancoraggio alle competenze previste dal profilo in uscita dello studente al termine del primo ciclo, con il loro allineamento alle otto competenze chiave di cui ai documenti della Commissione Europea;

¹³⁴ Ivi, p.5.

¹³⁵ *Ibidem.*

¹³⁶ Ivi, p.7.

¹³⁷ *Ibidem.*

¹³⁸ *Ibidem.*

- l'eliminazione del riferimento di ciascuna competenza ad una o più discipline del curriculum obbligatorio, per superare rigide corrispondenze tra competenze e singole discipline, favorendo l'integrazione delle diverse esperienze di apprendimento;
- la semplificazione del linguaggio con cui sono descritte le competenze, per agevolarne la migliore comprensione soprattutto da parte dei genitori, primi destinatari della comunicazione.

Il punto di partenza non sono più quindi le *Indicazioni nazionali* ma le competenze chiave europee, che si declinano nelle competenze tratte dal Profilo dello studente.

Questo percorso si conclude (almeno alla data di stesura di queste pagine) con il **Decreto ministeriale n. 742/2017**, con il quale sono stati adottati i modelli nazionali di certificazione delle competenze delle alunne e degli alunni del primo ciclo di istruzione e con la successiva **nota MIUR prot. 312 del 09-01-2018** che trasmette alle scuole una versione aggiornata delle *Linee guida* per la certificazione delle competenze.

f) Didattica/apprendimento per competenze e libri di testo

Dalla narrazione e dall'analisi della normativa della scuola italiana afferente alla tematica della competenza fin qui svolta risulta evidente come un notevole capitale di tipo pedagogico, organizzativo e lessicale si sia accumulato nel corso di questi anni, non riuscendo purtroppo a penetrare sempre nelle pratiche quotidiane dei docenti di ogni ordine e grado, per ragioni storiche o altro, dimenticato o messo in disparte, volutamente o grazie all'oblio del tempo che trascorre e dei ministri che si succedono. Diversamente non si spiegherebbero le perplessità e le continue richieste formative dei docenti a questo riguardo.

Un ruolo strategico può essere giocato, a questo riguardo, dalle case editrici e dai loro prodotti editoriali, nello specifico proprio i libri di testo, allorché questi diventano degli strumenti che possono supportare docenti stessi nell'espletare richieste ministeriali non sempre chiare: da ultimo, in ordine di tempo, proprio la *certificazione delle competenze*. È sufficiente sfogliare libri di scuola primaria di recente pubblicazione per imbattersi in pagine che fanno riferimento alle competenze, con l'intenzione di fornire a docenti ed alunni spunti utili per svilupparle e verificarle, ottemperando in questo modo alle richieste ministeriali.

In coerenza con il nostro approccio, di tipo fenomenologico-documentale, approfondiremo in questo paragrafo la tipologia di rapporto che intercorre tra

competenza e libri di testo facendo riferimento alle pagine di alcuni libri di testo, secondo un'ottica comparativa, problematizzante ma non necessariamente valutativa.

f1) La definizione del campo di indagine

All'interno di questo documento in più occasioni si è sottolineato e si sottolineerà anche successivamente il fatto che la produzione di libri di testo per la scuola primaria (ma non solo) abbia creato negli anni un mercato concorrenziale dove l'offerta è decisamente ricca e sempre soggetta a novità editoriali che sembrano rincorrersi di anno in anno. Di conseguenza una panoramica completa risulterebbe essere piuttosto di difficile attuazione, sebbene si ritenga significativo focalizzare l'attenzione sulla produzione editoriale successiva oppure immediatamente precedente al 2012, anno in cui venivano emanate le attuali *Indicazioni nazionali* e, contemporaneamente, veniva posta all'attenzione dei docenti in maniera "ufficiale", la tematica delle competenze: del resto, è a partire proprio da questi anni che, come abbiamo visto, l'attenzione ministeriale si è proiettata con una certa insistenza in questa direzione. Diversamente, analizzare testi precedenti, ben lontani dalla cogenza della tematica, non risulterebbe né corretto né sensato (con il rischio, del resto, di non trovare affatto materiale da analizzare).

Un'ulteriore delimitazione del campo di indagine riguarda inoltre le discipline, che rappresentano una variabile non di poco conto. Coerentemente con l'approccio che seguiremo nel nostro filone di ricerca principale, la scelta è caduta sul libro sussidiario e, nello specifico, sulla tematica che analizzeremo come argomento filtro: *Roma e gli antichi romani*.

f2) I criteri di lettura/analisi

I criteri guida interpretativi che verranno seguiti in questa analisi sono rappresentati da quanto la normativa vigente prevedeva (e prevede) nel periodo di pubblicazione dei libri stessi. Riteniamo comunque utile fare la seguente premessa, a nostro avviso significativa, sebbene non dettata dalla normativa ma dal target stesso al quale i libri di testo si rivolgono: risulta logico affermare che non tutte le competenze possano (e debbano) essere sviluppate grazie all'utilizzo dei libri di testo. Diversamente non sarebbe possibile parlare di competenze per gli alunni della scuola dell'infanzia per il

quali, per ovvii motivi, non si prevedono adozioni specifiche.

Come criteri di riferimento *super partes* ripresentiamo, citando direttamente il passaggio, le definizioni proposte dall'*European Qualification Framework*¹³⁹; in ordine ai concetti di *conoscenza, abilità e competenza*:

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto dell'EQF le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche".

Abilità: la capacità di applicare conoscenze ed utilizzare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto dell'EQF le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti).

Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto dell'EQF le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia.

f3) L'analisi

Cercheremo ora di analizzare alcuni libri di testo per individuare alcuni possibili proposte (o fraintendimenti) circa lo sviluppo delle competenze all'interno di questi strumenti, procedendo ad alcune comparazioni. Consideriamo in primis due libri di testo, rispettivamente pubblicati nel 2009¹⁴⁰ (quando la tematica della competenza iniziava ad essere affrontata ma era ben lontana dall'essere un *must* per la scuola italiana) ed uno del 2015¹⁴¹ (ricordiamo che le vigenti Indicazioni nazionali risalgono al 2012 e l'inizio della sperimentazione della certificazione delle competenze viene introdotta con la C.M. n.3 del 13 febbraio 2015).

Appare evidente come al mutare delle intestazioni delle pagine dei due sussidiari di storia (*Ho imparato che...; Le mie competenze*) ci si trovi di fronte in entrambi i casi ad esercizi/attività che potrebbero essere definite come *standard* nella scuola primaria italiana: ad esempio in *Civiltà a confronto* (pagina 53) viene richiesto di produrre una mappa e di riassumere, come del resto in *Costruisco la mappa* (pagina 91) ed *Organizzo ed espongo* (p.92) del testo del 2015. Molte di queste attività potrebbero, secondo

¹³⁹ Trasmesso con la *Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio* (23 aprile 2008), reperibile all'url https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf (accesso in data 10.09.2018).

¹⁴⁰ AA.VV., *Poster – in giro tra i saperi – classe quinta*, Giunti Scuola, Firenze, 2009, p.63,59. Vd. nelle Appendici l'allegato n° 1.

¹⁴¹ Fattori L., Gherardi P., *Studia con me – classe quinta*, Pearson, Torino, 2015, p.91, 92. Vd. nelle Appendici l'allegato n° 2.

quanto definito dell'EQF, essere riconducibili a *conoscenze pratiche* oppure ad *abilità*. Vengono quindi proposte attività del tutto simili, sebbene inserite in contesti didattici diversi: un'attività di esercizio/autovalutazione generica (testo del 2009) e un'attività di verifica (autovalutazione?) riferita alle competenze (testo del 2015).

Passiamo ora ad analizzare alcune pagine di un testo edito nel 2016¹⁴² che, sin dalla titolazione, invita l'alunno/a *verificare* le proprie competenze: il sottotitolo fa riferimento ad una sorta di "macrocompetenza" generica definita come *padroneggio e organizzo le conoscenze*. Si tratta di classici esercizi di scelta tra vero/falso, attività di *matching* e di completamento, esercizi molto curati e anche, in un certo senso, accattivanti ma che sono portatori di un elemento di criticità: l'approccio è infatti monomediale (testuale) ed è quindi possibile prefigurare un certo livello di problematicità in ordine all'accessibilità da parte di una parte degli alunni di una classe. Del resto, se si considerano alcune pagine del quaderno operativo attinenti alla medesima tematica, si possono trovare esercizi del tutto simili ma non "agganciati" dagli autori direttamente alla dimensione delle competenze (esercizi che rispondono a *sto imparando a padroneggiare e organizzare le conoscenze*).

È possibile affermare che, in un certo senso, vi sia una certa coerenza con quanto richiesto dalla normativa, almeno per quello che riguarda i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* previsti dalla *Indicazioni nazionali* in ordine alla storia e che riportiamo di seguito¹⁴³:

L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.

Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni.

Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.

Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.

Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.

Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici.

Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

¹⁴² Mosca, Negri, Pagano, Rampoldi, *Scoprire si può – sussidiario delle discipline (Storia – Geografia), classe quinta*, Gaia Edizioni, Milano, 2016, pp. 95-96 Vd. nelle Appendici l'allegato n°3.

¹⁴³ *Indicazioni nazionali per il curricolo - storia*, in *Annali della Pubblica Istruzione – Anno LXXXVIII* (Numero speciale), Le Monnier, Firenze, 2012, p. 51.

Comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'Impero Romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

Tuttavia, un anno prima, la C.M. n.3 del 13 febbraio 2015 aveva sottolineato l'importanza per quanto riguarda l'accertamento delle competenze, del ricorso a *compiti di realtà* (*prove autentiche, prove esperte, ecc.*), *osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive*. La stessa circolare, *nelle Linee guida* allegate, affermava che *per valutare le competenze, però, non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze: se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una sistematica osservazione degli alunni di fronte alle diverse situazioni che gli si presentano.*¹⁴⁴

Diviene quindi importante comprendere come le attività proposte possano rientrare all'interno di questo processo, soprattutto alla luce della definizione di "compito di realtà" fornita dalle medesime *Linee guida*: *I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante. Tali tipologie di prove non risultano completamente estranee alla pratica valutativa degli insegnanti in quanto venivano in parte già utilizzate nel passato. È da considerare oltretutto che i vari progetti presenti nelle scuole (teatro, coro, ambiente, legalità, intercultura, ecc.) rappresentano significativi percorsi di realtà con prove autentiche aventi caratteristiche di complessità e di trasversalità. I progetti svolti dalle scuole entrano dunque a pieno titolo nel ventaglio delle prove autentiche e le prestazioni e i comportamenti (ad es. più o meno*

¹⁴⁴ C.M. n.3 del 13 febbraio 2015, Linee Guida, pp.5-6.

*collaborativi) degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la valutazione delle competenze.*¹⁴⁵

Anche a livello normativo appaiono quindi delle differenti interpretazioni della tematica, interpretazioni legate al fatto di far riferimento ad estensori diversi in periodi diversi. Ritornando nel concreto della nostra analisi, è possibile affermare che non esista una precisa *competenza storica*, sia per quanto riguarda i documenti europei e la normativa italiana di riferimento. Nel *Profilo* dello studente si legge questa indicazione di massima: *si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche*. Da notare come questo descrittore sia collegato, nel modello di certificazione in vigore all'atto della stesura di queste pagine, alla competenza europea di riferimento *consapevolezza ed espressione culturale*.

Passiamo ora ad analizzare le proposte di due testi di fatto recentissimi, cioè editi nel 2018 e che verranno utilizzati per l'a.s. 2018/19: il primo di questi¹⁴⁶ presenta un interessante approccio *misto* alla tematica: accanto, cioè, ai classici esercizi che propongono di *verificare le competenze*, questo testo (molto accattivante dal punto di vista grafico e ben strutturato nelle sue parti), presenta un'idea progettuale definita *avvio ai compiti di realtà*: si tratta, in breve, della proposta di creare una rappresentazione teatrale di scene di vita romana.

Per quanto riguarda le competenze ipotizzate dal testo, le uniche che potrebbero rientrare all'interno dei traguardi per lo sviluppo di competenze sono *usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni e comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'Impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità, oltre a usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici*.

Tuttavia, se analizziamo alcune pagine del *quaderno degli esercizi*¹⁴⁷ collegato a questo sussidiario, troviamo attività ed esercizi molto simili a questi, tra i quali spicca, ad

¹⁴⁵ Ivi, p.7.

¹⁴⁶ AA.VV., *Il tempo delle idee 5 – Storia e geografia*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, pp.95-96. Vd. nelle Appendici l'allegato n°4.

¹⁴⁷ AA.VV., *Il tempo delle idee 5 – Storia e geografia – Quaderno degli esercizi*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, pp.192,195. Vd. nelle Appendici l'allegato n°4.

esempio, la richiesta di lettura/interpretazione di fonti iconografiche coeve al periodo studiato.

L'ultimo testo¹⁴⁸ da noi analizzato presenta, diversamente dagli altri, un approccio del tutto originale: il libro non fa infatti alcun riferimento diretto a competenze o ad attività di verifica e valutazione delle medesime ma si limita alla proposta di un compito di realtà piuttosto dettagliato: diventare guide turistiche per guidare ipotetici turisti alla scoperta dell'antica Roma.

Una tale modalità di presentazione, ad un primo sguardo, potrebbe generare confusione nel docente alla ricerca di un nuovo libro da adottare, laddove questa sua ricerca si concentri su di un testo che tratti e gli fornisca materiale di lavoro in ordine alle competenze citandole direttamente. In realtà è possibile affermare che tale approccio sia decisamente coerente con quanto richiesto dalla più recente normativa (il riferimento è alle *Linee guida per la certificazione delle competenze*), in quanto ogni riferimento ad attività di verifica (oppure ad attività di revisione/approfondimento: *quadri di civiltà*) è totalmente sganciato da qualsiasi legame con le *competenze*, puntando invece su *compiti di realtà*, nel rispetto di una diversa modalità di trattare e valutare le competenze stesse

g) Alcune considerazioni finali

Tutte le proposte editoriali per la scuola primaria per l'a.s 2018/19 predisposte dalle diverse case editrici italiane (oltre a quelli in queste pagine citate) evidenziano un'attenzione specifica alla tematica delle competenze ma, in una sorta di cortocircuito pedagogico-didattico, richiedono una particolare competenza da parte degli stessi docenti: quelle di identificare e valutare la presenza o meno di percorsi, strumenti e sussidi adatti per il suo sviluppo e, successivamente, per la sua certificazione. La presenza di soluzioni diversificate (ed anche, in qualche caso, contraddittorie), rivela come si sia ancora in presenza di un vuoto di riflessione e di ricerca a riguardo.

Roncaglia sottolinea come la situazione italiana relativa ai libri di testo sia del tutto particolare, dal momento che questo strumento unisce (*in maniera purtroppo non sempre efficace*, osserva l'autore), *almeno quattro funzioni che sarebbe probabilmente meglio affidare a strumenti distinti: quella di filo conduttore (anche narrativo), sintesi e*

¹⁴⁸ AA.VV., *Favolosi saperi – classe quinta (Storia-Geografia)*, La Scuola, Brescia, 2018, p. 112 Vd. nelle Appendici l'allegato n°5.

*accompagnamento del percorso formativo dello studente; quella di riferimento e di supporto per il lavoro didattico del docente; quella di raccolta antologica di materiali di corredo e quella di raccolta di esercizi (dove gli esercizi di apprendimento dovrebbero essere ulteriormente distinti da quelli di valutazione o autovalutazione*¹⁴⁹.

In effetti, all'interno di questo *cocktail* di elementi, si ha spesso più che la semplice impressione che il libro si rivolga in realtà al docente (e ai suoi bisogni didattico-progettuali), non tanto agli studenti per cui, osserviamo noi, molte delle pagine dedicate nei libri alle competenze corrono il rischio di diventare una risposta di tipo *customer oriented*, in vista, ovviamente, della ben nota *customer satisfaction* del docente che decide di adottare. Tutto questo non rappresenta affatto una novità, in quanto preceduta da altre proposte editoriali integrative di diverso tipo, dai percorsi di preparazione ai test INVALSI alle più recenti proposte in ordine al *coding*, proposte che intendono tutte rispondere alle nuove esigenze didattiche dei docenti.

In realtà l'ottica della certificazione delle competenze, non prevedendo alcuna logica disciplinare in senso stretto, va ben oltre la logica segmentaria disciplinarista, anche solo in quanto va ad affiancare (almeno al termine dei cinque anni) la classica pagella della *separatezza*, fatta da indicazioni numeriche di livello (voti) per ogni disciplina, il tutto mitigato da un giudizio sintetico finale. Prevedere, di conseguenza, una scansione delle competenze secondo un'ottica di tipo disciplinare e non trasversale (come se fosse possibile isolare, come una singola entità cellulare, ogni competenza) rischia di rappresentare uno snaturamento sia dal punto di vista epistemologico che pedagogico.

Rimane comunque indubbio il fatto che i libri di testo possano supportare il percorso scolastico degli alunni in ordine a conoscenze e abilità, potendo essere paragonati ad una sorta di "serbatoio di carburante" (spesso dall'alto contenuto di ottani) per lo sviluppo e la maturazione delle competenze stesse. Tutto questo senza voler avallare il rischio (sempre presente nella scuola) di contrapporre conoscenze e competenze, come se queste si dovessero escludere a vicenda: è infatti possibile affermare che una competenza senza conoscenze non possa esistere (sarebbe una realtà vuota) ma nemmeno una conoscenza possa essere slegata dalla dimensione della competenza (sarebbe una realtà cieca e del tutto inutile).

¹⁴⁹ Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari, 2018, pp.160-161.

2.5 Metafore interpretative delle giovani generazioni: *digital natives/app generation/screen generation/new millennium learners/*

Ritorniamo, in questa ultima fase della nostra indagine fenomenologica, a trattare (dopo la classe) dei diretti utilizzatori dei libri di testo: gli alunni. L'analisi del contesto vitale, esperienziale e professionale della classe ha evidenziato una certa emergenza delle differenze interpersonali, "emergenza" da intendersi sia nel senso di necessità pedagogica impellente che di affioramento/svelamento di queste realtà che si impongono all'attenzione dei docenti. Tuttavia, a differenza di quanto accade in ogni singola classe, cosa si conosce di quei ragazzi che ogni mattina varcano i portoni delle scuole italiane? Affermare che società ed alunni sono cambiati in questi anni può con molta probabilità risultare uno slogan oppure un'ovvietà, dal momento che tale affermazione è stata, negli anni, di fatto svuotata di ogni significato a livello pedagogico, in quanto limitata a generiche considerazioni riguardanti la disciplina ed il rispetto tenuti (o meno) dagli studenti stessi, con qualche deriva (in realtà non molto convinta) riguardante una presunta evoluzione (o, meglio, involuzione) delle capacità degli alunni stessi. Del resto, infatti, anche in passato le coorti di studenti che si succedevano all'interno della stessa scuola potevano non essere l'esatta fotocopia l'una dell'altra.

Le stesse *Indicazioni nazionali* del 2012¹⁵⁰ segnalano i rapidi mutamenti a livello sociale che hanno caratterizzato e caratterizzano questi anni e, di riflesso, i cambiamenti degli alunni stessi. Affermare a questo punto l'importanza di una conoscenza approfondita degli alunni dopo che diversi paradigmi epistemologici (quali il cognitivismo ed il

¹⁵⁰ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012 in "Annali della Pubblica Istruzione, Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze, 2012, p.7 "In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. **Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. In particolare vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi".**

costruttivismo) hanno da anni evidenziato, oltre al ruolo attivo del discente, anche la sua distanza da quell'essere "tabula rasa" o vaso vuoto da riempire può apparire del tutto pleonastico. Inoltre, la prassi prima programmatica e poi progettuale attiva nelle istituzioni scolastiche non faceva e non fa altro che ribadire da tempo l'importanza dei cosiddetti "prerequisiti" e "preconoscenze" degli studenti (comprehensive anche delle capacità personali e del contesto di vita). Tutto questo anche se, ovviamente, un conto era ed è affermarne l'importanza e un conto tenerne effettivamente conto nell'azione didattica quotidiana.

Anche i libri di testo devono ovviamente tener conto degli utilizzatori finali, siano questi gli alunni (*in primis*) ma anche docenti, pur nell'effettiva possibilità (che si traduce spesso nella realtà dei fatti) che lo stesso manuale venga utilizzato da alunni di una piccola scuola di montagna dell'Alta Valle Brembana e da coetanei di una primaria di Palermo. Esistono, a questo punto, degli elementi condivisi tra i bambini italiani degli anni 2000? Se in precedenza avevamo in queste pagine affrontato e posto il problema della funzionalità di un unico testo per tutti gli alunni di una classe, è evidente che a livello nazionale tale dimensione di problematicità cresca a livello esponenziale.

In questi ultimi anni, a livello accademico ma, soprattutto in modo pervasivo a livello mediale, sono emersi e susseguiti altri paradigmi, in un certo senso epistemologici ma con velleità anche di tipo pedagogico, volti a descrivere le attuali generazioni di studenti.

a) Primo paradigma: i nativi digitali

Il primo di questi paradigmi è stato coniato da Mark Prensky che, in un articolo del 2001 dal titolo *Digital Natives, Digital Immigrants*¹⁵¹, identificava nei nati dopo il 1985 (all'interno del contesto statunitense) un nuovo gruppo di studenti, quelli cresciuti con le tecnologie digitali (videogiochi, lettori mp3, telefoni cellulari, computer, Internet), definiti come *nativi digitali*. Diversamente, coloro che utilizzano tali tecnologie essendo però nati e cresciuti prima di questa data (cioè senza essere nati con tali tecnologie) sarebbero degli *immigranti digitali*. Prensky sottolineava nel 2001 (e quindi molto tempo prima della diffusione quasi virale degli attuali *smartphone*) come i ragazzi fossero radicalmente cambiati nella società americana dall'avvento delle tecnologie

¹⁵¹ M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 N°. 5, October 2001.

digitali, affermando la presenza di un diverso modo di pensare e di processare le informazioni¹⁵². Le differenze fra questi due gruppi di persone risiederebbero, secondo l'autore, soprattutto nel fatto che gli *immigrants* tenderebbero a riportare schemi, processi mentali e modalità operative tratte dal proprio *background* formativo del tutto analogico (seguendo ad esempio una logica lineare quale quella del libro cartaceo), a differenza dei *digital*, che avrebbero modalità di approccio alla conoscenza del tutto slegate dai processi di chi li ha preceduti. Prensky, evidenziava di conseguenza la presenza di una sorta di *digital divide* (l'autore non utilizza in effetti esplicitamente questo termine) che rappresenterebbe in realtà un paradosso: gli *immigrants* (autentiche vestali di un linguaggio predigitale) si ritrovano ad insegnare ai *digital* (che parlano un linguaggio del tutto diverso).

Nel medesimo articolo Prensky (che, ricordiamo, non è un pedagogo ma fondamentalmente un autore di videogiochi) tracciava un profilo dei nuovi studenti, caratterizzati da una certa preferenza per processi paralleli e *multitasking*, per l'immagine rispetto al testo scritto, per una certa modalità ipertestuale (*random*, non lineare) di accesso all'informazione, per il gioco rispetto al lavoro "serio", e da una continua esigenza di immediate gratificazioni e riconoscimenti.¹⁵³ L'autore definiva senza mezzi termini queste azioni come *skills* assolutamente non apprezzate da coloro che non sono nativi digitali, in quanto legati ad una visione dell'apprendimento ben distante dal divertimento perchè basate sul duro sforzo e sulla rinuncia. Il contesto così descritto avrebbe delle ricadute pedagogiche secondo Prensky, che invitava gli insegnanti a confrontarsi con questi nuovi alunni, dovendo *in primis* imparare il loro nuovo modo di comunicare ed apprendere, secondo modalità maggiormente rapide, meno lineari, con accessi decisamente *random* alle tematiche da affrontare. In seconda battuta, veniva proposta una revisione dei contenuti stessi dell'insegnamento, distinguendo tra quelli "ereditati" e "futuri".¹⁵⁴

¹⁵² Ivi, p. 1.

¹⁵³ Ivi, p.2.

¹⁵⁴ Ivi, p.4 A questo riguardo Prensky definisce come *legacy* la lettura, la scrittura, l'aritmetica, il pensiero logico, la comprensione degli scritti e delle idee del passato ecc. Alcuni di questi continueranno ad essere importanti (es. il pensiero logico mentre altri meno (es. la geometria euclidea, il latino ed il greco). Sarebbero contenuti *future* invece la conoscenza del software, hardware, nanotecnologie ecc. Entrambi sarebbero da insegnare, anche i contenuti *legacy* (sebbene secondo le modalità maggiormente congeniali ai nativi digitali stessi).

Questo paradigma è stato fatto oggetto di critiche in quanto, senza basarsi su precisi dati scientifici, presentava per certo un nuovo modo di pensare, di apprendere ma anche una nuova strutturazione neuronale dei discenti. In realtà, la pratica e l'esperienza educativa hanno dimostrato e dimostrano come i ragazzi, sebbene tutti quanto utilizzatori di tecnologie digitali, non abbiano sempre una competenza digitale, cioè un utilizzo consapevole, tecnicamente fondato e finalizzato, tanto da far nascere definizioni parallele del tutto poco lusinghiere (es. *smanettoni*) Inoltre, la datazione così precisa di tale fenomeno risulta del tutto problematica, dal momento che, in primo luogo, non tutti coloro che sono nati intorno al periodo individuato da Prensky possono aver utilizzato dei dispositivi "digitali" da piccoli. È vero, del resto, anche l'esatto contrario: non tutti i nati prima di quella data sono così distanti dall'utilizzo di tali tecnologie. Da ultimo, non ci si deve dimenticare come l'utilizzo delle nuove tecnologie, rispetto agli USA, arrivi sempre un po' "di riflesso" in altre nazioni (Italia compresa), non sempre in contemporanea e, quindi, a distanza di alcuni anni.

In seguito¹⁵⁵, anche per rispondere ad alcune critiche, Prensky propose una nuova puntata (ci si conceda la metafora cinematografica) relativa ai nativi digitali, analizzando gli sviluppi e l'evoluzione della loro mente intesa come realtà estremamente plastica, malleabile: esseri umani inseriti in culture diverse penserebbero, effettivamente, in maniera diversa. Prensky ipotizzò quindi una nuova *forma mentis* dei nativi digitali, maggiormente esposti all'utilizzo dei nuovi media, legati ad un nuovo modo di concepire immagini, lo spazio, il tempo. Vere e proprie menti *ipertestuali*, del tutto distanti da quei *processi di pensiero lineare che attualmente sono predominanti all'interno dei sistemi educativi ora potrebbero rallentare l'apprendimento in menti cresciute attraverso i giochi e la navigazione sul web al computer.*¹⁵⁶ L'autore giungeva ad ipotizzare anche il sorgere, in queste generazioni, di nuove abilità cognitive, utilizzando gli esiti di alcune ricerche, trasposte tuttavia dal contesto in cui sono state effettuate e *curvate* sul piano del digitale.

Per completezza non ci si deve in ultima analisi dimenticare come, in anni maggiormente recenti, il pensiero di questo autore si sia ancora evoluto, giungendo alla

¹⁵⁵ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do They Really Think Differently?*, in "On the Horizon", MBC University Press, vol. 9, n. 6, dicembre 2001.

¹⁵⁶ Ivi, p.3.

proposta del concetto di saggezza digitale (*digital wisdom*¹⁵⁷), ipotizzando anche la nascita di una nuova specie umana: *l'Homo sapiens digitale, che si distingue dall'essere umano odierno sotto due aspetti fondamentali: accetta il potenziamento come fattore integrante dell'esperienza umana, ed è digitalmente saggio, sia nel modo in cui accede al potenziamento digitale per integrare le proprie capacità innate, sia nel modo in cui usa quel potenziamento per attuare un processo decisionale più saggio.*¹⁵⁸

Siamo quindi realmente di fronte ad una nuova specie? Seguendo questa logica, sarebbe quindi possibile parlare di *Homo sapiens Gutemberghensis*, in occasione della nascita e diffusione del libro a stampa. Già Elizabeth Eisenstein¹⁵⁹ aveva messo in evidenza le diverse rivoluzioni attribuibili *anche* al libro a stampa, sia dal punto di vista culturale che dell'approccio al sapere da parte degli uomini: la maggior disponibilità di testi consentì, *de facto*, agli studiosi l'accesso a maggior informazioni e, quindi, la necessità di un'analisi critica volta sì a rilevare contraddizioni ma anche a riscoprire autori del passato in precedenza poco noti¹⁶⁰. Ma si trattava di *uno* degli elementi che avevano favorito un nuovo accesso alla conoscenza e, di conseguenza, diversi modi di vivere l'esperienza. Proseguendo secondo la linea di pensiero di Prensky, si potrebbe a questo punto parlare successivamente della nascita di un ipotetico *Homo televisivus* intorno agli anni 60-90, periodo del boom dei programmi tv (anche questi ovviamente da contestualizzare in base a precise geolocalizzazioni). Risulta evidente, anche soltanto da un punto di vista biologico-evolutivo, che l'idea di cambiamenti strutturali della specie *homo* in periodi così brevi ed intervallati appaia decisamente come ingenua e non supportata da evidenze scientifiche, dal momento che non sono disponibili anche solo dati certi riguardanti eventuali confronti tra un cervello di un nato *prima* e *dopo* la data indicata da questo autore.

La metafora dei nativi digitali è stata infatti oggetto di critiche piuttosto accese, in quanto ritenuta da diversi autori o uno stereotipo oppure un mito. In realtà l'evoluzione stessa del pensiero di Prensky mostra come le definizioni a questo riguardo siano mutevoli e parziali. Un'evidenza tuttavia rimane: le generazioni che si succedono

¹⁵⁷ Prensky M. H. *Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in "TD-Tecnologie Didattiche," n. 50, 2010, pp. 17-24.

¹⁵⁸ Ivi, p. 19.

¹⁵⁹ Eisenstein E., *Le rivoluzioni del libro*, Il Mulino, Bologna, 1995

¹⁶⁰ A questo punto potrebbe apparire lecito chiedersi, aggiungiamo noi, come l'attuale disponibilità di testi e di informazioni in Rete non replichi quanto già avvenuto in passato, rappresentando quindi un *deja vu* denso di contraddizioni e di esigenze già note.

possono cambiare per quanto riguarda gli strumenti (di ogni tipo, anche intellettuali) a loro disposizione, oggi più che mai in maniera vorticosa, per cui diviene importante una loro esplorazione e comprensione in vista non di un aggiornamento della genealogia della specie umana, dal momento che questa non è chiamata ad effettuare salti epocali ma ad utilizzare le nuove possibilità che le vengono offerte. I notevoli cambiamenti offerti dal digitale nella vita quotidiana non corrispondono, del resto, in maniera lineare a dei mutamenti sempre positivi in ambito sociale e/o cognitivo: semmai, esistono dati offerti dalle neuroscienze che sembrerebbero dimostrare il contrario, come l'opera di Manfred Spitzer¹⁶¹ testimonia, insinuando il dubbio e, contestualmente, l'esigenza di uno sguardo critico (ma anche pedagogico) nei confronti del digitale. Del resto, a ben vedere, anche la forma-libro non è esente da problematicità: il *Mein Kampf* di Hitler è un libro ma dal 1925 in poi, data della sua pubblicazione, ha contribuito a generare una cultura, una politica ma anche particolari azioni concrete che la storia ha condannato. Sebbene risalga a diversi anni fa (rispetto al vorticoso e continuo mutamento delle tecnologie), il paradigma dei *nativi digitali* deve essere tenuto in considerazione anche oggi, soprattutto alla luce della forte risonanza che ha avuto e che ancora trova diversi echi, tra addetti ai lavori non, nella società attuale.

b) Secondo paradigma: generazione app

Howard Gardner, docente di Scienze cognitive e dell'educazione e di Psicologia alla Harvard University, è ben noto al pubblico (specializzato e no) per le ricerche e le tesi relative alle cosiddette *intelligenze multiple*. Insieme a Katie Davis, (docente alla Scuola di informatica dell'Università di Washington) ha presentato in un libro dal titolo significativo (*Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*) un'analisi critica e dettagliata degli effetti e delle possibili conseguenze del mondo digitale sulle giovani generazioni, analisi che si fonda su specifiche ricerche qualitative (ovviamente in prospettiva psicologica) volte ad indagare utilizzo, percezioni, psicologia ed *habitus* dei giovani nei confronti delle tecnologie digitali.

Secondo i due autori, al di là della classica diatriba tra fautori ed oppositori del digitale, il nocciolo della questione risiederebbe nel comprendere se un giovane, inserito in un

¹⁶¹ Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano 2012; Spitzer M., *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*, Corbaccio, Milano 2015; Spitzer M., *Connessi e isolati. Un'epidemia silenziosa*, Corbaccio, Milano, 2018.

ambiente digitale, sia *app-dipendente* o *app-attivo* all'interno di tre aree dell'esistenza degli adolescenti ritenute fondamentali: l'identità, l'intimità e l'immaginazione. Sebbene gli esiti di questa ricerca considerino la fascia d'età adolescenziale, non ci si deve dimenticare (aggiungiamo noi) come bambini di quarta/quinta elementare, se non addirittura più giovani, abbiano già dispositivi digitali (computer, tablet, smartphone) nelle proprie disponibilità, magari dopo anni di utilizzo condiviso degli stessi dispositivi di proprietà degli adulti della famiglia (genitori, fratelli o sorelle maggiori ecc.), utilizzando tali strumenti in maniera del tutto poco *app-attiva*, nel senso di una maggiore propensione alle potenzialità ludiche rispetto ad un utilizzo progettuale-creativo.

Gardner utilizza la metafora della *app*, cioè quella di un'applicazione, di un programma o di un software (questa terminologia è stata "sdoganata" pienamente, anche a livello di computer, con Windows 10 e il parallelo IOS della Apple) presente su di un dispositivo mobile e che permette di compiere una o più operazioni in base al suo scopo di utilizzo (per il quale è stato ovviamente progettato), operazioni caratterizzate dall'estrema velocità che va ben oltre la classica ricerca su Google.

*“La nostra tesi è che i giovani di quest'epoca non solo sono immersi nelle app, ma sono giunti a vedere il mondo come un insieme di app e le loro stesse vite come una serie ordinata di app – o forse, in molti casi, come un'unica app che funziona dalla culla alla tomba (abbiamo deciso di chiamare questa app omnicomprensiva “super app”). Tutto ciò che un essere umano può desiderare deve poter essere fornito da una app; se la app richiesta non esiste, deve essere rapidamente inventata¹⁶² da qualcuno (magari dalla stessa persona che ne ha bisogno); se nessuna app adatta può essere immaginata o inventata, allora il desiderio (o la paura o il dilemma) semplicemente non ha importanza (o almeno non dovrebbe averne)”.*¹⁶³

L'utilità delle *app* è in un certo senso fuori discussione, dal momento che, nella maggior parte dei casi, possono intervenire a supporto di azioni quotidiane, liberando tempo per altre attività. Se quindi queste ci rendono maggiormente liberi per dedicare tempo ed energie nell'esplorazione di altre possibilità (personali e/o di relazione con gli altri), si può affermare che una persona sia *app-attiva*. Se invece l'effetto è quello di una

¹⁶² Da qui il carattere estremamente dinamico, in continua evoluzione ed arricchimento degli store che propongono app per gli utenti smartphone come Google Play, N.d.R.).

¹⁶³ Gardner H. – Davis K., *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, (tr.it), Feltrinelli, Milano 2014, pp. 18-19).

trasformazione in *abili pantofolai*¹⁶⁴, limitando azioni, scelte ed obiettivi (personali e/o di relazione), risulta evidente come queste rendano *app-dipendenti*.¹⁶⁵

Gardner, citando il lavoro dell'etnografa Mimi Ito nel libro *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out*¹⁶⁶, ricorda come la maggior parte dei giovani americani utilizza invece i propri dispositivi digitali per passare il tempo (sentirsi con i propri amici, guardare video divertenti...). Una minoranza di questi “smanetta” maggiormente, creando qualche video divertente per inviarlo agli amici insieme a qualche immagine rimaneggiata con programmi di editing specializzati. Solamente il 10% si appassiona passando il loro tempo che dedicano ai dispositivi digitali cercando di migliorare tecniche, costruendo addirittura *app* e condividendo questa passione con altre persone. Questo atteggiamento, aggiungiamo noi, può trovare un parallelismo significativo nell'utilizzo che viene fatto di Wikipedia per le ricerche scolastiche: ci si può fermare al copia/incolla oppure come punto di partenza per approfondire se non addirittura migliorare la voce stessa che interessa maggiormente lo studente o in genere chi sta ricercando informazioni su quello specifico argomento.¹⁶⁷

Se, quindi, le *app* dovevano originariamente liberare tempo e risorse per altre attività, secondo le ricerche di Gardner tutto questo sembrerebbe sortire l'effetto del tutto opposto: l'autore cita, come esemplificazione, i tempi che una volta, ritenuti “morti”, erano dedicati al pensiero ed alla riflessione personali (es. l'attesa del proprio turno dal medico, alla cassa di un supermercato, nel tragitto in treno oppure in autobus dalla casa al posto di lavoro, le passeggiate con il cane...), mentre ora sono occupati, in maniera compulsiva, dai diversi apparecchi digitali (*smartphone in primis*). E conclude:

*“Siamo più concentrati sul fare che sull'essere — impersoniamo quello che e poi lo scopo di ogni app. Uno degli psicologi che abbiamo intervistato ha osservato che i ragazzi, essendo inclini a una connessione virtuale costante con gli altri, non si concedono il tempo e lo spazio per pensare ai propri sentimenti e desideri; di conseguenza, sono "resi insicuri" dalla mancanza di conoscenza di sé”.*¹⁶⁸

Gli autori evidenziano in diversi passaggi, sempre basandosi su ricerche strutturate, come le *app* possano minare il senso d'identità, incoraggiare relazioni superficiali e persino rendere difficoltosa l'immaginazione. In realtà esiste anche il lato positivo della

¹⁶⁴ Espressione utilizzata dagli stessi autori.

¹⁶⁵ Ivi, pp. 20-21.

¹⁶⁶ Ivi, p. 38.

¹⁶⁷ Ivi, pp. 38-39.

¹⁶⁸ Ivi, pp. 77-78.

medaglia, in quanto si è verificato come le stesse *app* possano anche promuovere l'identità, facilitare relazioni profonde e la creatività.

Luci ed ombre si alternano infatti nel caso specifico della vita di relazione: le *app* ed i dispositivi digitali che li ospitano aiutano effettivamente in diversi casi le persone (legate da vincoli di amicizia o di parentela) distanti per i più svariati motivi a restare in contatto secondo modalità del tutto efficaci e coinvolgenti (dal messaggio alla videochat o sessione di Skype). Molte applicazioni aiutano anche ad amplificare la possibilità di trovare persone che condividano i nostri stessi interessi, aiutando anche ad uscire da una certa timidezza e timore nell'instaurare relazioni. Tuttavia possono evidenziarsi anche delle ombre da non sottovalutare: dal mantenere esclusivamente relazioni a distanza (a rischio superficialità) all'intrattenere tali relazioni solamente con le persone che possono confermare il proprio modo di vedere le cose e la vita.¹⁶⁹ Anche la famiglia vive questa ambivalenza: se da un lato ci si può mantenere in contatto tutto il giorno (le famiglie non sono mai state così connesse...), troppa tecnologia in casa può condurre all'isolamento, riducendo il tempo da dedicare ai familiari e minando, in un certo senso, legami ed unità (questo ovviamente oltre una certa soglia).¹⁷⁰ Del resto, come rilevato all'interno dei focus group tenuti dagli autori, le continue notifiche, messaggi di diversa tipologia ed aggiornamenti del proprio smartphone possono distrarre i ragazzi (ma anche gli adulti, aggiungiamo noi) dalle conversazioni reali, in presenza.¹⁷¹

Per quanto riguarda, da ultimo, la dimensione dell'immaginazione e della creatività, torna nuovamente con forza l'ambivalenza: da un lato infatti queste possono offrirci nuove opportunità di creare, pensare, immaginare ma anche, di riflesso, renderci pigri, limitando potenzialità e capacità alla pura imitazione e ripetizione di format.¹⁷²

Siamo quindi di fronte a strumenti tecnologici utili ma ambigui, dal momento che possono rappresentare sia un possibile freno che uno stimolo. La questione diviene di conseguenza squisitamente pedagogica: è necessaria una vera e propria pedagogia della tecnologia e del digitale, per saperne trarre utilità e sapersi difendere dai rischi. Da questo punto di vista sembrerebbe, quindi, non esserci alcuna novità rispetto alla diversa strumentazione umana che è apparsa e si è succeduta nel corso dei secoli: la tecnologia,

¹⁶⁹ Ivi, pp. 93-94.

¹⁷⁰ Ivi, p. 107.

¹⁷¹ Ivi, p. 103.

¹⁷² Ivi, p. 40.

dalla più semplice alla più complessa, ha sempre accompagnato la storia dell'uomo. Le tecnologie digitali attuali non sono solamente caratterizzate dalla maggior velocità (anche il telefono e la televisione, tecnologie del secolo scorso, offrivano chance non indifferenti a questo riguardo, sebbene secondo diverse modalità): computer, smartphone e tablet sono invece attuali tecnologie estremamente *personali*, dal momento che possono stimolare un atteggiamento attivo da parte di chi li usa, avendo un controllo maggiore, ad esempio sulle informazioni e sui contatti (es. quando riceverle, su quali canali ecc), coinvolgendo i sensi in modo pervasivo (vista, tatto, udito) e consentendo non solo di ricevere ma di creare contenuti da inviare ad altre persone.¹⁷³ Inoltre, aggiungiamo noi, tali dispositivi sono apertamente configurabili e personalizzabili per cui è possibile affermare in un certo senso *dimmi che app hai sul telefonino e ti dirò chi sei...*. Si tratta comunque, come più volte ribadito dallo stesso Gardner, di *potenzialità*, dal momento che all'interno della stessa ricerca si è rilevato come sette delle dieci *app* gratuite più scaricate da iTunes siano in realtà giochi ed inoltre come le persone siano più portate a visitare siti che, di fatto (con buona pace dello spirito critico, affermiamo noi) rinforzano solamente le loro convinzioni.¹⁷⁴

Spostandosi da ultimo in ambito strettamente educativo, Gardner evidenzia come la maggior parte delle *app* che si attribuiscono tali finalità rappresentino in realtà una riedizione delle macchine per insegnare di Skinner: sebbene l'interfaccia e le modalità siano decisamente più attraenti e coinvolgenti, si tratta in fondo di strumenti che incoraggiano a perseguire i classici obiettivi di apprendimento (esercitarsi in aritmetica, conoscere luoghi geografici ed eventi storici...). Gardner giunge a definirli come *testi scolastici digitali, lezioni digitali o conversazioni educative pre-programmate*.¹⁷⁵ A livello di *app*, è possibile affermare che ognuna di queste possa essere utilizzata, a seconda del contesto e delle finalità poste dagli educatori, in senso *app-attivo* o *app-dipendente*¹⁷⁶, facilitando eventualmente un atteggiamento iniziale di curiosità¹⁷⁷. Diviene a questo punto necessario ribaltare la prospettiva di analisi, individuando quali possano essere le effettive opportunità offerte dai nuovi media e quali tipologie di *app* consentirebbe di poterle sfruttare al massimo. Secondo l'autore la dimensione

¹⁷³ Ivi, p. 32.

¹⁷⁴ Ivi, p.89.

¹⁷⁵ Ivi pp. 164-165.

¹⁷⁶ Ivi, p. 167.

¹⁷⁷ Ivi, p. 170.

innovativa dei nuovi media è duplice: da un lato non si è più limitati ad essere fruitori passivi di informazioni e di input di diverso tipo, grazie al nuovo web 2.0 che consente a chiunque, con un minimo di competenze digitali, di progettare, pubblicare e condividere. In breve, ognuno può divenire protagonista attivo del proprio percorso formativo, possibilità, aggiungiamo noi, già preesistente alle nuove tecnologie digitali ma arricchita di nuove opportunità dalle tecnologie stesse. Dall'altro, coerentemente con il percorso scientifico dell'autore stesso, Gardner ricorda come queste tecnologie abilitino l'utilizzo di forme di intelligenza multipla, svincolando la formazione dall'intelligenza esclusivamente di tipo linguistico e logico-matematico in auge fino alla fine del Novecento. Le formulazioni della conoscenza sono quindi estremamente diversificate, come, del resto, le possibilità di poterla esprimere.¹⁷⁸ Si tratta tuttavia di un valore aggiunto delle tecnologie digitali che, come Gardner evidenzia in più occasioni, difficilmente potrà essere oggetto di studi comparativi approfonditi, sia di tipo sincronico che diacronico, studi ovviamente indirizzati a confermare sia tali potenzialità che la loro effettiva bontà, dal momento che improbabilmente potrà essere individuato un gruppo di controllo: subentrano infatti problematiche di tipo etico a livello di ricerca che rendono, di fatto, impossibile dividere una città, una regione o addirittura una nazione in due gruppi in base all'accesso o meno all'utilizzo delle tecnologie digitali.¹⁷⁹

c) Terzo paradigma: la *screen generation*

Come il termine stesso indica, questa nuova generazione è presa in considerazione da un'angolazione del tutto particolare, quella legata all'utilizzo degli schermi che essa si trova ad avere disposizione nella vita di ogni giorno: televisione, smartphone, tablet, computer. Questo paradigma è stato sviluppato in Italia da Rivoltella che, all'interno di una pubblicazione riportante lo stesso titolo, raccoglie, analizza e commenta gli esiti di un'indagine svolta a livello nazionale ed internazionale (*MediAppro*) che ha coinvolto adolescenti tra gli 8 e gli 11 anni circa il proprio modo di relazionarsi con i media digitali e che si collega, temporalmente e logicamente, ad un altro lavoro di ricerca (precedente di cinque anni, curato sempre da Rivoltella): *I rag@zzi del Web*. L'ottica è

¹⁷⁸ Ivi, pp. 165-166.

¹⁷⁹ Ivi, pp. 150-151.

di tipo non tanto sociologico (volta cioè a descrivere i consumi e gli utilizzi mediali) ma di tipo pedagogico, nell'alveo della *Media Education*¹⁸⁰.

L'evidenza maggiore è legata alle tipologie di attività che i giovani d'oggi svolgono e che sono ben diverse da quelle che i loro coetanei svolgevano anche solo una quindicina di anni fa, dal momento in cui è entrato a far parte delle variabili (cronologicamente parlando dopo tv e computer) un oggetto tecnologico particolare: lo smartphone.

Come la metafora stessa suggerisce, fondamentale è il ruolo dello sguardo, anch'esso cambiato nel passaggio tra le generazioni: già con lo spostamento dal cinema alla televisione e, all'interno di questo media, della successiva moltiplicazione dei canali (avendo come logica conseguenza l'invenzione e del telecomando) si è generato uno sguardo sempre più mobile, intermittente ed interattivo¹⁸¹. Nel caso specifico ed attuale dei pc, dei tablet e degli smartphone è l'occhio che decide su cosa fissarsi (in un certo senso il media, aggiungiamo noi, è il telecomando stesso) all'interno di una società che Rivoltella definisce come *multischermo* e che consente diverse modalità di approccio alla conoscenza e all'informazione. Gli schermi aumentano la circolazione del sapere, che non è più in un certo senso fissato in luoghi ben definiti e chiusi (es. la biblioteca)¹⁸² secondo modalità che possono incontrare, sempre secondo Rivoltella, le diverse intelligenze, riprendendo, in questo caso, il pensiero di Gardner: come quest'ultimo, anche Rivoltella rileva la presenza di alcuni elementi di ambiguità, non cadendo nella trappola dei facili entusiasmi. Se infatti, da un lato, la ridondanza delle diverse codifiche dello stesso messaggio (su più schermi), adeguandosi agli stili cognitivi, può favorire in un certo senso la comprensione del significato (secondo una legge classica della teoria dell'informazione¹⁸³) dall'altro lato la sua estrema diffusione e parcellizzazione può in realtà comprometterne l'unità, rendendo in questo modo complessa la navigazione tra le informazioni stesse¹⁸⁴ oltre che l'individuazione di ciò che è essenziale, pertinente e valido. Il problema vero, secondo Rivoltella, si pone ad un livello maggiormente ampio e riguarda un approccio sistematico e consapevole ad una vera e propria *Media Education*, oltre al fatto di come gli educatori (genitori, docenti...) siano in grado di padroneggiarla o meno. Del resto, a nostro avviso, attualmente il digitale viene vissuto

¹⁸⁰ Rivoltella P.C., *Screen generation*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.

¹⁸¹ Ivi, pp. 218.219.

¹⁸² Ivi, pp. 219-220.

¹⁸³ Rivoltella P.C., *Teoria della comunicazione*, La Scuola, Brescia, 1998.

¹⁸⁴ Ivi, p. 221.

dai ragazzi in forma massiva come occasione di svago che, con la moltiplicazione degli schermi (dalla tv e dal cinema si è passati, transitando dal personal computer, all'utilizzo delle piattaforme di gioco portatili o meno, allo smartphone ed al tablet) rende da un lato difficile una *screen diet*¹⁸⁵ per le giovani generazioni e, dall'altro, estremamente complicato anche per gli adulti (docenti *in primis*) percepirne le potenzialità in campo educativo.

La metafora della *screen generation* fa emergere a nostro avviso un'altra problematica da non sottovalutare: la *screen addiction*. Con l'aumentare del numero di ore trascorse davanti a degli schermi (per lavoro, svago o altro) si possono verificare alcune problematiche legate alla vista (*sindrome da visione al computer*) e alla postura (dolori alle spalle, cervicalgia, mal di testa)¹⁸⁶. Si parla a questo riguardo di una vera e propria *Computer Vision Syndrome* (Cvs). Per assurdo (ma sino ad un certo punto), uno studente di una classe della scuola primaria potrebbe ritrovarsi, se all'interno di una *classe digitale*, a fissare degli schermi (tablet, pc, LIM) durante la mattina per almeno 3 ore, per poi, a casa, lavorare al pc per un'oretta, giocare con la propria *PlayStation* e concludere la giornata guardando qualche cartone animato e/o telefilm alla televisione. Ovviamente, potrebbe anche verificarsi il caso (non tanto remoto) che tutto questo sia intervallato dall'utilizzo dello smartphone personale (compulsivo o meno) per controllare messaggi o quant'altro. Questa dimensione dell'utilizzo delle tecnologie digitali rimane ancora da esplorare, soprattutto nel contesto italiano: se Rivoltella parla di *Media Education* a livello esplorativo e di consapevolezza legata all'apprendimento, la visione dovrebbe essere a nostro avviso ampliata, considerando anche le dimensioni legate alla salute, all'ergonomia degli utilizzatori di questi strumenti, soprattutto se giovanissimi e all'interno di un contesto scolastico.

d) Quarto paradigma: i *new millennium learners*

L'ultimo paradigma da noi analizzato è stato fatto proprio e sviluppato dall'OECD, nello specifico dal CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*), l'Agenzia preposta alla ricerca educativa in ambito OCSE e che, all'interno di diversi *papers*¹⁸⁷ ha

¹⁸⁵ Dieta dagli schermi. – approccio calibrato agli strumenti tecnologici di uso quotidiano.

¹⁸⁶ Akinbinu, T. R., & Mashalla, Y. J. (2014). *Impact of computer technology on health: Computer Vision Syndrome (CVS)*. *Medical Practice and Reviews*, 5(3), 20-30.

¹⁸⁷ Es. Pedrò F., *The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning*, OECD- CERI, May 2006 (documento reperibile all'url <http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf> - accesso in data

segnalato l'esistenza di diverse evidenze riguardanti la diffusione di un approccio alla conoscenza, da parte delle nuove generazioni di studenti, influenzato in maniera determinata dal contesto caratterizzato dalla presenza pervasiva delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Divenuto un vero e proprio progetto di ricerca nel 2007 (*New Millennium Learners* -NML), l'anno successivo vennero presentate le prime risultanze all'interno della conferenza internazionale *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*.¹⁸⁸ Successivamente sono stati resi disponibili altri studi sotto forma di *working papers*¹⁸⁹ ed è attivo anche ora un sito web dedicato in maniera specifica alla tematica dei NML¹⁹⁰.

Si deve comunque segnalare come il termine sia stato di fatto non coniato dall'OECD (nonostante, come sopra riportato, abbia sviluppato a questo riguardo dei percorsi di ricerca strutturati), ma da due autori statunitensi, Howe e Strauss, che in un loro saggio¹⁹¹ (con un taglio sia storico che sociologico) avevano evidenziato alcuni anni prima l'emergenza di una generazione diversa dalla precedente (definita generazione x): i cosiddetti *Millennials*. Si tratterebbe della prima generazione nata e cresciuta del tutto immersa e circondata dai media digitali, a partire dagli anni '80 (si noti come la definizione sia dal punto di vista cronologico non così puntuale come quella di Prensky ma piuttosto generica).

La prima evidenza rilanciata da questa metafora riguarda proprio il fatto che le giovani generazioni occupino parecchio del loro tempo utilizzando a casa propria diversi media digitali (computer, videogiochi, navigazione nel web), rispetto ad un utilizzo quasi marginale della televisione. Ovviamente con dei precisi distinguo tra nazioni, legati sia alla disponibilità di connessioni efficienti che al genere: a questo riguardo vengono infatti rilevate differenze nell'utilizzo dei media tra ragazzi e ragazze, soprattutto circa le preferenze rispetto ai videogiochi e alle chat (gli unici aspetti che accomunerebbero i due generi sarebbe l'atteggiamento nei confronti della ricerca di informazioni nel

20.08.2018). Nello specifico si tratta di un *background paper* che introduce ed orienta la ricerca fornendo alcune coordinate iniziali.

¹⁸⁸ OECD-CERI, *New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners* (<http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554230.pdf> - accesso in data 04.02.2017).

¹⁸⁹ Ananiadou I. K. - Claro M., *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, 18 Dec 2009 <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154> (accesso in data 10/11/2017).

¹⁹⁰Fonte:<http://www.oecd.org/edu/ceri/centreforeducationalresearchandinnovationceri-newmillenniumlearners.htm> (accesso in data 10/11/2017).

¹⁹¹ Howe N. – Strauss W., *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group, 2000.

web¹⁹²). Per quanto riguarda la dimensione educativa, il rapporto sottolinea una certa difficoltà nel mantenere a lungo la concentrazione, come già Seymour Papert¹⁹³ (1994) aveva evidenziato coniando il termine *grasshopper mind*¹⁹⁴, per la peculiare tendenza a saltare da un argomento all'altro, avanti e indietro, non concentrandosi su un particolare oggetto per molto tempo e difficilmente passando molto tempo a riflettere su di un unico aspetto.

Le principali evidenze riguardanti il nuovo modo di accedere alla conoscenza sono: un accesso all'informazione principalmente non sotto forma cartacea, stampata, ma digitale; la preferenza all'immagine, al movimento, alla musica rispetto che al testo (e anche quando il NML scrive, utilizza modalità ben diverse: si pensi a questo riguardo agli SMS); la tendenza ad attivare processi di multitasking (es. leggere ed ascoltare musica); l'ottenere informazioni secondo modalità non-lineari.¹⁹⁵

Si noti come tutti questi atteggiamenti personali e cognitivi contrastino fortemente con quanto viene richiesto invece quotidianamente agli stessi ragazzi all'interno delle istituzioni scolastiche: tempi lunghi di attenzione, attività basate sulla riflessione, focalizzazione su di una sola attività per volta ed utilizzo di testo scritto¹⁹⁶. In ogni caso, conclude il *background paper*, allo stato attuale della ricerca non sono disponibili dati relativi agli effetti delle tecnologie digitali sullo sviluppo cognitivo¹⁹⁷, dal momento che la ricerca si trova di fronte ad un fenomeno piuttosto recente e sempre in continua evoluzione, per cui risulta piuttosto difficile sia individuare un campione di riferimento che effettuare un'osservazione diacronica. Quindi, aggiungiamo noi, sebbene vi siano evidenze riguardanti alcune nuove esigenze, priorità ed altro per quanto riguarda la dimensione digitale (quali, ad esempio, l'importanza della competenza digitale per un futuro lavorativo), la scelta dell'utilizzo del digitale a scuola dovrebbe essere oggetto di attenta e puntuale riflessione.

Esistono in aggiunta degli elementi contestuali da non sottovalutare: se, da un lato, il *paper* segnala come in alcune nazioni (il riferimento è agli USA, con gli esiti della

¹⁹² Pedrò F., *The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning*, OECD-CERI, May 2006, pp. 6-7.

¹⁹³ Matematico e co-fondatore del MIT's Media Lab. Il riferimento è al testo *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, New York: Basic Books, 1993; tr.it. *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano, 1994.

¹⁹⁴ *Mente a cavalletta*.

¹⁹⁵ Ivi, p.10.

¹⁹⁶ Ivi, p. 11.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

ricerca svolta nel 2005 da Lenhart & Madden¹⁹⁸) vi sia la presenza, in percentuale, di 12 milioni di ragazzi adolescenti con un proprio sito web, la situazione sia all'epoca che attualmente, in Italia, era ed è molto diversa, come anche rilevato puntualmente dall'ISTAT¹⁹⁹. In breve, i NML americani possono essere del tutto diversi da quelli italiani.

Per quanto riguarda gli effetti delle tecnologie digitali sugli apprendimenti, i documenti OCSE-CERI segnalano come molte ricerche siano state avviate e siano tuttora in corso all'interno dei paesi OECD. Tuttavia i risultati presentati devono essere considerati provvisori, dal momento che le tecnologie digitali rappresentano delle realtà ancora troppo recenti ed i loro effetti sugli studenti appaiono essere piuttosto complessi. Mancano inoltre, come già segnalato, degli studi longitudinali adeguati. Le uniche evidenze emergenti sono le seguenti:

- le nuove tecnologie digitali coinvolgono in genere aree del nostro cervello collegabili a forme di intelligenza visuo-spaziali e non verbali. Non esistono tuttavia informazioni od evidenze circa un potenziamento di tale intelligenza attribuibile alle tecnologie stesse²⁰⁰;
- gli effetti riguardanti la socializzazione possono essere diversi (favorire all'interno di uno spazio virtuale o addirittura limitare il tempo speso in famiglia o nei rapporti uno ad uno);²⁰¹
- l'impatto di tali tecnologie sullo sviluppo delle capacità cognitive²⁰² dipende sempre dal contesto e da diversi fattori correlati quali l'età, il genere, l'appartenenza ad un preciso socioculturale, tempo e motivazioni dedicate nell'utilizzo di tali tecnologie.

Per quanto riguarda la dimensione della memoria, si è a lungo ipotizzato che la modalità multimodale, che coinvolge in diversi casi con una certa forza la dimensione emotiva della persona, potesse favorire processi di memoria a lungo e a breve termine. In realtà le ricerche neurologiche hanno da tempo evidenziato come le capacità cerebrali abbiano

¹⁹⁸ *Teens and Technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*, PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT 1615 LST., NW-SUITE 700 WASHINGTON, D.C. 20036, document reperibile all'url http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2005/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf.pdf (accesso in data 21.04.2018).

¹⁹⁹ Fonte: ISTAT <https://www.istat.it/it/archivio/ICT> (accesso in data 20.09.2018).

²⁰⁰ Ivi, pp.8-9.

²⁰¹ Ivi, pp. 6-7.

²⁰² Ivi, pp. 7-8.

dei limiti ben precisi, per cui l'attenzione dedicata ad un compito o attività specifica diminuisce nel momento stesso in cui se ne introduce una nuova.

In pratica, oltre a non essere disponibili evidenze definitive sugli influssi delle tecnologie digitali sull'apprendimento degli studenti, mancano indicazioni fondate scientificamente circa una presunta superiorità o meno delle metodologie didattiche basate esclusivamente sulle tecnologie digitali, al punto che se alcune ricerche rivelano correlazioni positive tra la disponibilità ed accesso ai computer a scuola, altre evidenziano correlazioni del tutto negative a riguardo ²⁰³. In ogni caso, viene sottolineata l'importanza di favorire lo sviluppo di competenze digitali, da svolgersi a scuola, a motivazione del fatto che questa istituzione raggiunge tutti gli apprendenti e può strutturare percorsi ad hoc, potendo in questo modo chiarire le ambiguità e le problematiche di cui gli stessi mondi digitali sono portatori.²⁰⁴

A conclusione di questa breve panoramica non si può non rilevare come la fascia di età degli alunni 6-11 anni sia scarsamente considerata dalle ricerche, mentre in realtà si è in presenza di un utilizzo mediale effettivo, legato al possesso diretto di strumenti tecnologici oppure di riflesso (si pensi all'utilizzo degli strumenti digitali di genitori e/o fratelli/sorelle maggiori). Significativo è anche il fatto che, sempre in Italia, la sezione dell'ISTAT dedicata ai giovani²⁰⁵ proponga delle raccolte di dati riguardanti la fascia d'età 15 - 34 anni: sembrerebbe quindi che il cosiddetto periodo di latenza freudiano si trasformi in una vera e propria latenza anche in ambito di ricerca. Diviene a questo punto estremamente complesso considerare quanto sopra descritto come paradigmi epistemologici e (forse) pedagogici, distinguendoli da etichette mitologiche o ad effetto applicate alle giovani generazioni. È comunque del tutto significativo, oltre che curioso, come tutti questi paradigmi/metafore piuttosto attuali si confrontino con le tecnologie digitali, senza che per questo sia necessario effettuare una meta-analisi approfondita. Come, d'altronde, non è necessario effettuare una ricerca diffusa a livello nazionale per affermare che gli strumenti digitali vengono utilizzati anche dai bambini della fascia

²⁰³ Ivi, pp. 13-14. Il testo fa riferimento a Kozma, R. (2005) *Monitoring and evaluation of the impact of information, communications technologies for education: A review*, in D. Wagner (Ed.), *Monitoring and Evaluation for ICTs in Education: A Handbook for Developing Countries*. Washington, DC: infoDev, World Bank.

²⁰⁴ Ivi, p.13.

²⁰⁵ <http://dati-giovani.istat.it/> (accesso in data 16.04.2018).

d'età 6-11 anni (se non addirittura 3-6): tutto questo lo si può vedere quotidianamente a livello pubblico in treno, nelle diverse sale di attesa, al ristorante, allorquando bambini in tenera età utilizzano tablet o cellulari dei genitori per guardare cartoni animati e giocare in modo da occupare in modo tranquillo il tempo. Le tecnologie digitali, nell'esperienza delle giovani generazioni (e nelle considerazioni degli adulti) rappresentano, di fatto, uno strumento di gioco e di svago: quanto questo possa confliggere con la proposta scolastica (che le vorrebbe utilizzare a fini educativi) meriterebbe una ricerca a parte ma è indubbio che rappresenti una variabile da non sottovalutare.

Inoltre, sempre dall'analisi di tutte queste metafore emerge un secondo elemento che le accomuna, elemento in realtà non del tutto nuovo nel panorama pedagogico internazionale ed italiano: si presuppone sempre degli alunni attivi, non passivi nel loro rapporto con la conoscenza e, quindi, con la scuola.

Come quindi coniugare queste esigenze con uno strumento (il libro) che ha insito il rischio di una certa passività, prevedendo come uniche dimensioni *attive* dell'alunno la lettura, lo studio e l'esecuzione di esercizi? È sufficiente rendere possibile l'accesso a risorse digitali on line per rendere dinamiche ed efficienti le lezioni? Quale attività proporre? Ricordiamo che *guardare* e *giocare* rappresentano le due modalità preferenziali di utilizzo delle tecnologie digitali da parte delle giovani generazioni, realtà con la quale, nel bene o nel male, la scuola è chiamata ad interagire, mentre il libro di testo rappresenta uno strumento del tutto statico, basato essenzialmente sulla lettura e sulla scrittura.

Si apre, a questo punto, lo spazio per la ricerca, analizzando nel nostro specifico potenzialità e limiti dei libri di testo in ordine alla loro effettiva funzionalità alle attività di apprendimento da parte di tutti gli alunni di una classe, oltre a tentarne una collocazione all'interno dell'ecosistema mediale (non necessariamente didattico) attuale.

3.1 Lo stato dell'arte della ricerca relativamente ai libri di testo

Disegnare un quadro, seppur sintetico, sia a livello internazionale che nazionale dello stato dell'arte della ricerca e delle pubblicazioni in ordine ai libri di testo nella scuola primaria rappresenta, al di là di un ovvio punto di partenza per una ricognizione di quanto già svolto, uno step importante per poter individuare quali siano in concreto i *trend* delle attività di studio, di riflessione e di ricerca in materia. Analizzare tutta la produzione disponibile, a livello nazionale ed internazionale risulterebbe ovviamente piuttosto arduo ed un eventuale delimitazione del campo potrebbe limitare lo spettro di visione della ricerca stessa. Per i nostri scopi, secondo un approccio di tipo documentale che caratterizza tutta la nostra ricerca, ci serviremo quindi dei risultati dell'analisi di alcune banche dati on line (di livello internazionale, generaliste ma anche specializzate) e di un repertorio bibliografico ragionato (di livello nazionale in quanto esplicitamente rivolto ai docenti italiani): tutte queste risorse sono accomunate dal fatto che indicizzano report, paper, articoli e monografie attinenti a ricerche effettuate oppure in corso relative ai libri di testo, in maniera esclusiva e diretta oppure, in molti casi, trattando la tematica all'interno di riflessioni e ricerche a livello educativo maggiormente estese.

I database e i cataloghi scelti garantiscono, considerata la loro importanza e il ruolo ricoperto a livello nazionale o internazionale, una seria e puntuale opera di indicizzazione delle risorse, secondo metadati affidabili. Si è scelto tuttavia, per la nostra ricerca, di andare oltre i filtri proposti dai diversi cataloghi, in quanto non funzionali agli obiettivi²⁰⁶ prefissati, organizzando la raccolta degli articoli disponibili secondo criteri/descrittori di tipo didattico/pedagogico in modo da individuare alcune tematiche, di seguito elencate, sia di tipo generale (es. *innovazione, nuove tecnologie/digitale*) che disciplinare (nel senso classico del termine: *matematica, studi sociali* ecc.).

²⁰⁶ I filtri proposti, come nella maggioranza dei cataloghi di questo tipo, riguardano l'autore, la data di pubblicazione, oltre che il livello scolastico.

I primi descrittori sono stati necessariamente individuati entrando nel dettaglio delle tematiche presentate da ogni singolo articolo²⁰⁷, sino a determinare il seguente elenco (in ordine cronologico di raccolta e non di importanza): *musica, lingua (L1), ambiente/ecologia, scienze, cultura/interculturalità, valutazione del libro di testo, matematica/geometria, educazione alla salute, curricolo, storia/studi sociali, insegnamento/scuola, cittadinanza, nuove tecnologie/digitale, geografia, religione, inclusione, lingua (L2 – Inglese), arte*. Nel caso di possibili intrecci (es. l'interculturalità nei libri di testo di storia), si è scelto il metadato segnalato come prioritario dal database stesso.

Il nostro focus si è soprattutto concentrato sulla tematica dell'inclusione, termine-ombrello da noi utilizzato ad indicare studi e ricerche orientati ad analizzare il libro di testo come risorsa fruibile e accessibile per tutti gli alunni, anche stranieri o con Bisogni Educativi Speciali (cioè con DSA e disabilità), non limitando il campo alla semplice disabilità visiva oppure cognitiva.

a) ERIC. Il primo database interrogato all'interno della nostra ricerca è quello di ERIC²⁰⁸ (*Education Resources Information Center*), database autorevole sponsorizzato dall'Istituto delle Scienze Educative (*Institute of Education Sciences*) del Dipartimento dell'Educazione statunitense. Sono risultati disponibili 643 articoli attinenti alla tematica dei libri di testo nella scuola primaria²⁰⁹ che, successivamente raffinati (entrando nel dettaglio dei metadati e degli abstract), si sono ridotti a 450. I marcatori cronologici indicano, sempre per quanto riguarda le risorse considerate come significative, una produzione compresa tra il 1972 e il 2018 e, considerando il metadato relativo alla nazione di provenienza dei record analizzati, uno solo di questi è frutto dalla ricerca italiana²¹⁰.

Nella tabella seguente sono presenti i risultati, disposti sia per numero di record che in percentuale, di tale ricerca bibliografica, in ordine di rilevanza per numero di articoli indicizzati:

²⁰⁷ Tale analisi qualitativa è stata effettuata in primis a livello di abstract e, qualora i contenuti non fossero risultati del tutto chiari, nel dettaglio delle risorse indicizzate stesse.

²⁰⁸ Sito web istituzionale raggiungibile e catalogo on line è raggiungibile all'url <https://eric.ed.gov/>.

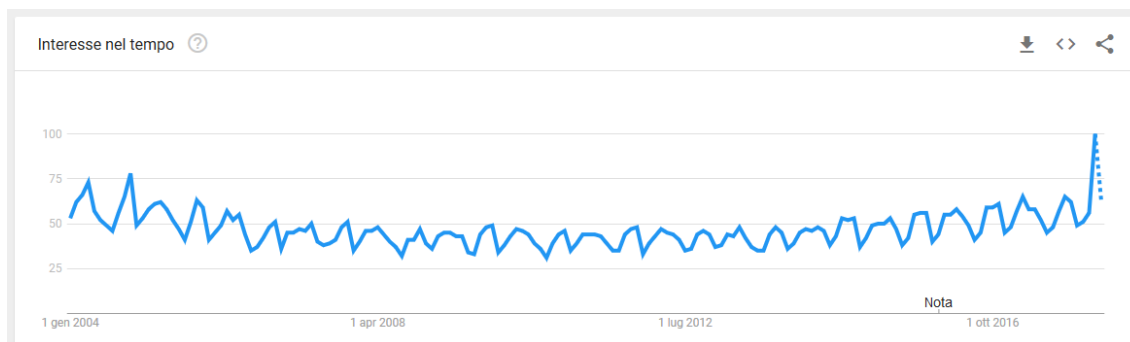
²⁰⁹ Il focus si è concentrato esclusivamente su articoli *peer reviewed* e sul livello di insegnamento afferente alla scuola primaria. Tale ricerca è stata effettuata in data 12.04.2018.

²¹⁰ Portera Agostino, *Stereotypes, Prejudices and Intercultural Education in Italy: Research on Textbooks in Primary Schools*.

	Descrittore	Articoli	%
1	Matematica/Geometria	87	19,3%
2	Scienze	81	18%
3	Lingua (L1)	55	12,2%
4	Cultura/Intercultura	48	10,6%
5	Storia/Studi sociali	38	8,4%
6	Nuove tecnologie/Digitale	23	5,5%
7	Curriculum	17	3,7%
8	Valutazione/Progettazione libri di testo	16	3,5%
9	Insegnamento/Scuola	16	3,5%
10	Inclusione	14	3,1%
11	Linguaggio (L2-Inglese)	12	2,6%
12	Educazione alla salute	9	2%
13	Ambiente/Ecologia	8	1,7%
14	Geografia	8	1,7%
15	Musica	7	1,5%
16	Cittadinanza	6	1,3%
17	Arte	3	0,6%
18	Religione	2	0,4%

La posizione dell'indicatore *inclusione* all'interno di questa graduatoria (che ovviamente rappresenta un'istantanea, dal momento che l'aggiornamento del database ERIC è sempre *in progress*) e la percentuale di record ad esso direttamente corrispondente rivela una tiepida attenzione alla tematica, aspetto con buona probabilità legato al fatto che nel panorama internazionale la tematica dell'inclusione sia sì importante ma rifletta la realtà di molte nazioni nelle quali gli studenti con disabilità non frequentano le classi cosiddette "normali". Da una ricerca effettuata su Google Trends²¹¹ risulta un andamento piuttosto altalenante della tematica dal 2004 ai giorni nostri, confermando quindi un livello di attenzione piuttosto tiepido a riguardo, in leggero rialzo solamente in questo ultimo periodo:

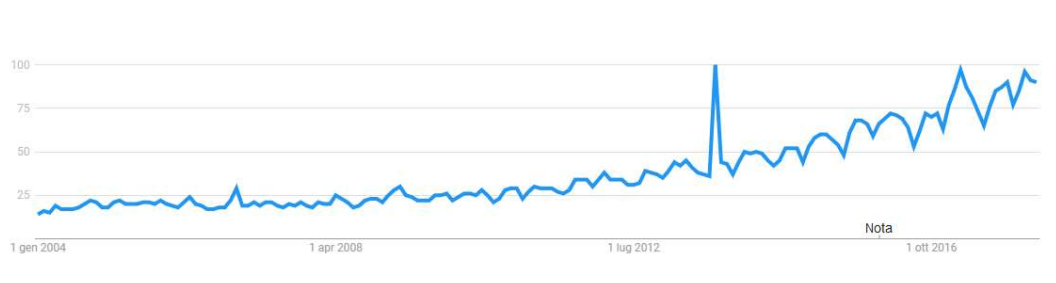
²¹¹ Google Trends è uno strumento di Google che permette di conoscere la frequenza di ricerca sul web di una determinata parola o frase ed è configurabile per quanto riguarda il periodo (a partire dal 2004) e per lingua. Il termine utilizzato nella ricerca è stato *inclusion* (interrogazione effettuata in data 17 aprile 2018).



Se si considera inoltre la provenienza geografica delle ricerche sul motore Google della tematica in oggetto, si scopre che le prime nove posizioni sono occupate da paesi africani e da paesi dell’America latina, mentre l’Italia si colloca al 59° posto.

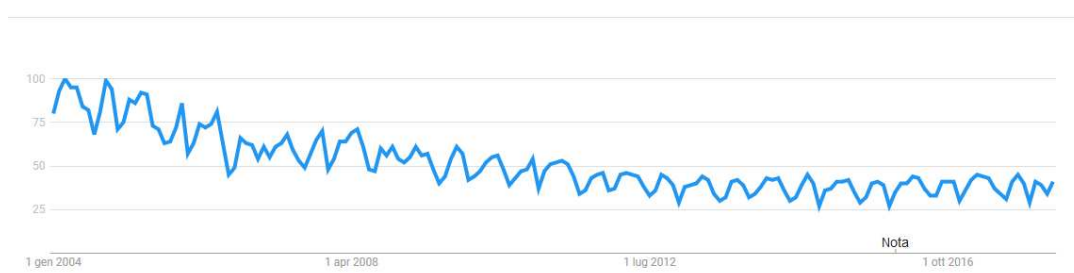
Sempre per quanto riguarda i risultati del database ERIC, si noti come anche la tematica della *Valutazione e progettazione del libro di testo*, correlabile alla dimensione inclusiva (se considerata come funzionale a questa), se ne discosti purtroppo minimamente, risultando anche in questo caso scarsamente rappresentata.

Si rilevano inoltre valori in percentuale particolarmente significativi degli ambiti disciplinari di matematica, geometria e scienze (rispettivamente al primo e al secondo posto) con distacchi in percentuale importanti rispetto ad altre tematiche/discipline, posizionamento che non fa altro che confermare l’attenzione che in questi anni si è venuta a creare, a livello internazionale, per l’ambito STEM (acronimo dall’inglese *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), un approccio pedagogico/didattico finalizzato a incrementare l’insegnamento di tali discipline e la conseguente competitività nei campi scientifico e tecnologico. Lo stesso Google Trends ne certifica, in un certo senso, la continua crescita nella ricerca di informazioni a riguardo²¹²:

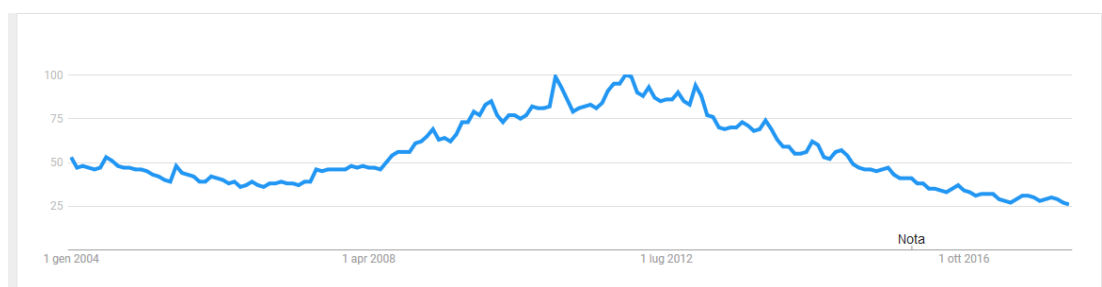


²¹² Interrogazione effettuata in data 17 aprile 2018. Chiave di ricerca utilizzata: *STEM*.

Se la terza posizione (categoria *Lingua-LI*) non fa altro che confermare l'importanza dei libri di testo nell'ambito dell'alfabetizzazione degli alunni della fascia della scuola primaria, la presenza di un significativo numero di record relativi alla dimensione della *cultura* (locale) ed *interculturale* (confronto tra culture) ribadisce una certa attenzione a livello internazionale sia alle minoranze etnico/linguistiche (per es. negli Stati Uniti i Nativi americani e gli Ispanici) sia alla figura della donna, contribuendo in alcuni casi a creare, a nostro avviso, una cultura a rischio di sessismo latente²¹³. Tale interesse, sempre secondo la rappresentazione di Google Trends²¹⁴, sarebbe in lento declino, come riportato dal grafico successivo:



Precedono la dimensione inclusiva, nella graduatoria da noi stilata, le tematiche della *valutazione del libro di testo*, del suo rapporto con il *curricolo* (nazionale) e con le *nuove tecnologie digitali*. Tutte queste tematiche appaiono tuttavia come, in un certo senso, residuali, se rapportate singolarmente al totale²¹⁵ delle percentuali delle tematiche elencate nelle prime cinque posizioni. Del resto, anche nel caso della dimensione digitale, ad esempio, se sottoponiamo a Google Trends l'argomento di ricerca *ebook*, troviamo anche in questo caso un significativo crollo delle attività di ricerca on line a riguardo²¹⁶:



²¹³ Ben 12 record rilevati su 48 (pari al 25%) riguardano la tematica e le problematiche attinenti al genere femminile ed alla sua rappresentazione all'interno della cultura e dei libri di testo, in ordine soprattutto agli stereotipi nella rappresentazione.

²¹⁴ Termine di ricerca: *intercultural*. Interrogazione effettuata in data 18 aprile 2018.

²¹⁵ Pari al 68,5%.

²¹⁶ Interrogazione effettuata in data 24 aprile 2018.

Lo stesso andamento è rilevabile per chiavi di ricerca simili quali *digital books*²¹⁷, confermando come anche l'utilizzo di uno spettro lessicale di ricerca maggiormente ampio porti agli stessi risultati:



b) Georg Eckert Institute. Il secondo repertorio bibliografico utilizzato è del tutto specifico e fa riferimento al catalogo on line del *Georg Eckert Institute for international Textbook Research*²¹⁸, centro studi tedesco interamente dedicato al libro di testo che conduce attività di ricerca multidisciplinari relativamente ai manuali scolastici e ai media educativi in genere, basandosi principalmente su un approccio di tipo storico e critico/letterario della cultura di massa (secondo la prospettiva, dichiarata, dei *cultural studies*). Il sito web stesso dell'Istituto prevede due sezioni specifiche, sempre all'interno del catalogo on line, all'interno delle quali effettuare una tipologia di ricerca utile ai nostri obiettivi: *school textbook research* e *school textbook analysis*.

Nell'interrogazione del database sono state utilizzate le medesime chiavi di ricerca precedentemente esposte²¹⁹, ottenendo 142 risultati iniziali che, una volta raffinati secondo le medesime modalità, si sono ridotti a 123.

I marcatori cronologici desunti dai vari abstract collocano la produzione di questo materiale (articoli, report di ricerche ma anche monografia a volte disponibili a scaffale) in un intervallo di tempo maggiormente esteso rispetto a quanto riportato per ERIC, in quanto compreso tra il 1937 e il 2017. Da notare come nel catalogo del *Georg Eckert Institute*, per la tematica di nostra pertinenza, siano presenti quattro contributi diretti di autori italiani²²⁰ e due contributi di autori non italiani nell'alveo, tuttavia, di attività di

²¹⁷ Interrogazione effettuata in data 24 aprile 2018.

²¹⁸ Sito web istituzionale (e catalogo on line) reperibile all'url <http://www.gei.de/en/the-institute.html>
L'istituto non si limita a svolgere semplice attività di documentazione, ma fornisce supporto a ricercatori e *policy makers* e coordina progetti di ricerca a livello internazionale relativamente ai libri di testo.

²¹⁹ *Primary schoolbooks/primary school textbooks*.

²²⁰ *The Romans in school textbooks in Italian primary school: an investigation of prejudice, stereotypes and intercultural pedagogy*/Portera Agostino;

ricerca e di documentazione svolta da un'università italiana²²¹. Anche in questo caso le risultanze sono state raccolte all'interno della tabella già in precedenza utilizzata:

	Descrittore	Articoli	%
	Cultura/Intercultura	30	24,3%
	Storia/Studi sociali	26	21,1%
	Insegnamento/Scuola	10	8,1%
	Matematica/Geometria	9	7,3%
	Lingua (L1)	9	7,3%
	Scienze	4	3,2%
	Linguaggio (L2-Inglese)	4	3,2%
	Educazione alla salute	4	3,2%
	Geografia	4	3,2%
	Cittadinanza	4	3,2%
	Curriculum	3	2,4%
	Valutazione/progettazione libri di testo	3	2,4%
	Nuove tecnologie/Digitale	1	0,8%
	Inclusione	1	0,8%
	Ambiente/Ecologia	1	0,8%
	Religione	1	0,8%
	Musica	-	-
	Arte	-	-

Coerentemente con la mission dell'Istituto, i dati confermano una maggiore attenzione nei confronti delle dimensioni culturali ed interculturali del libro di testo nella scuola primaria: entrando nel dettaglio, a differenza degli esiti del precedente database, solo tre articoli sui trenta disponibili trattano la questione del genere, mentre l'attenzione appare del tutto focalizzata sull'analisi e su riflessioni delle diverse identità nazionali e del rapporto tra diverse culture.

Anche la dimensione della storia e degli studi sociali è rappresentata da un significativo numero di risorse, se paragonate al totale e ai risultati relativi agli altri descrittori, soprattutto quelli disciplinari: l'attenzione in questo caso si focalizza soprattutto sulle revisioni della storia di alcune nazioni (es. Bosnia- Erzegovina) alla luce dei mutamenti storico-politici recenti.

Publishing for the school and textbooks in the fascist twenty-year period: from the gentile reform to the end of the WWII (1923-1945) / Roberto Sani, Juri Meda, Anna Ascenzi, Marta Brunelli.

Forming the eminently moral and able man": the reading books after Unification/Giorgio Chiosso.

Where does Europe end?: the representation of Europe and Turkey in Italian primary textbooks/Stefano Malatesta/ Enrico Squarcina.

²²¹ In pubblicazioni della rivista *History of education & children's literature* (HECL) curate dall'Università di Macerata.

Per quanto riguarda il nostro focus di ricerca, la dimensione inclusiva, anche in questo caso appare come assolutamente residuale (un solo articolo): tuttavia, per completezza, si deve segnalare nella categoria da noi identificata come “cultura/intercultura”, la presenza di un articolo riguardante la rappresentazione della disabilità all’interno dei libri di testo. Anche per quanto riguarda la tematica della progettazione/valutazione del libro di testo, oltre che per la sua dimensione digitale, le disponibilità di risorse sono estremamente limitate per la scuola primaria: in particolare, si segnala come l’unico articolo che tratta delle nuove tecnologie digitali sia in realtà attinente alla matematica per la fascia d’età di 11-14 anni, con minimi accenni al periodo scolastico precedente.

c) **UNESCO.** Il terzo database interrogato ed analizzato, sempre all’interno di un’ottica internazionale, è quello dell’UNESCO²²² che, nell’ambito del progetto *Education for All* (EFA), permette di esaminare risorse documentali affini agli obiettivi della nostra ricerca, in quanto curvati su di un’ottica inclusiva²²³. Risulta tuttavia fondamentale premettere e comprendere cosa l’UNESCO intenda per inclusione, nell’ambito del presupposto/concetto fondante dell’*educazione per tutti*²²⁴.

Questa prospettiva annovera tra le sue fonti originarie la Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo e una serie di documenti successivi redatti all’interno di precise conferenze organizzate sia dall’UNESCO e dal Forum mondiale per l’educazione²²⁵. In occasione del World Education Forum (26 al 28 aprile 2000) a Dakar (Senegal) venne adottato il *Dakar Framework for Action*, ribadendo nuovamente la necessità di dover raggiungere gli obiettivi previsti dal programma *Education for All* per il 2015, focalizzando l’attenzione in particolare su sei obiettivi orientati a soddisfare i bisogni formativi di tutti i bambini, giovani ed adulti per il 2015 (allargare ed implementare la cura e l’educazione della prima infanzia; assicurare che per il 2015 tutti i bambini, abbiano un accesso completo e gratuito ad una scuola di base obbligatoria di qualità; assicurare un accesso equo a programmi di apprendimento e di life-skills adatti; raggiungere un miglioramento di almeno il 50% nel livello di alfabetizzazione per il 2015; eliminare le disparità di genere nell’educazione primaria e secondaria entro il

²²² Il catalogo UNESCO è raggiungibile all’url www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/.

²²³ Rota, G., *Barbiana 2.0 La Personalizzazione Come Empowerment Delle Differenze Interpersonali*, tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Bergamo, pp. 149-156.

²²⁴ Fonte: www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/

²²⁵ Nel 1990 e 1994.

2005 e raggiungere l'uguaglianza di genere in educazione per il 2015; migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'educazione ed assicurare l'eccellenza di tutti specialmente nelle capacità comunicative, matematiche ed abilità essenziali per la vita quotidiana).

Fare educazione secondo l'UNESCO non significa quindi semplicemente rendere disponibili le scuole per coloro che già vi possono accedere, ma essere invece proattivi nell'identificare e rimuovere le barriere e gli ostacoli che coloro che apprendono possono incontrare nel loro accesso ad opportunità di educazione di qualità e che potrebbero condurre all'esclusione²²⁶, quali *curricula progettati in maniera non appropriata, il fatto che molti insegnanti non siano stati formati per lavorare con alunni che hanno un ampio spettro di bisogni di apprendimento e l'utilizzo a scuola di media non adatti all'insegnamento*²²⁷.

In realtà, se l'approccio UNESCO è scaturito (e mantiene, per mandato, questo focus) da una situazione planetaria che, dopo due conflitti mondiali, non ha ancora eliminato disuguaglianze ed analfabetismo (e di conseguenza l'inclusione appare orientata a problematiche umanitarie, spesso identificabili nei paesi in via di sviluppo quali l'accesso all'istruzione degli alunni con disabilità o delle ragazze, la disponibilità di edifici scolastici ecc.), in alcuni interventi si intravede un innegabile passaggio qualitativo verso una dimensione inclusiva che coinvolge anche quelle nazioni che sono solite auto-proclamarsi come moderne ed avanzate anche in campo educativo ma che devono confrontarsi con i rischi di esclusione non così evidenti ma pervasivi e sottili, quali ad esempio l'abbandono scolastico. Nell'*Open File in Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*²²⁸, l'UNESCO individua tre specifiche giustificazioni dell'educazione inclusiva:

- *una di tipo educativo*. Le scuole devono individuare strategie di intervento e modalità di insegnamento che possano rispondere dell'unicità di ogni discente e, quindi, risultare utile e proficua per ognuno di esse;

²²⁶ Fonte: UNESCO <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> (accesso in data 23 aprile 2018).

²²⁷ Ivi p. 2.

²²⁸ UNESCO, *Open File in Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*, disponibile all'url <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf> (accesso in data 23 aprile 2018) p. 4.

- *una di tipo maggiormente sociale*. L'educazione inclusiva, puntando sulla valorizzazione di ciascuno, svolge attività educativo-preventiva nei confronti di possibili esclusioni dalla vita sociale e dalla cittadinanza attiva;
- *un'ultima di tipo economico*, dal momento che è meno costoso il mantenimento di scuole che formino tutti insieme agli alunni piuttosto che scuole speciali (ricordiamo che questa tipologia di scuole, in Italia abbandonata nella seconda metà degli anni '70, è ancora attiva in diverse nazioni).

Anche questo database è stato interrogato con le solite chiavi di ricerca²²⁹, ottenendo 279 record che, dopo un'opportuna raffinatura, si sono ridotti a 216. Per quanto riguarda i marcatori temporali, le risorse indicizzate (report di ricerche e/o seminari, articoli, monografie) sono comprese nell'intervallo cronologico tra il 1922 e il 2015. Tre record sono di autori italiani ma, si deve segnalare come due di questi siano, di fatto, libri di testo (nello specifico atlanti in uso nelle scuole italiane all'estero).

Si deve infatti considerare questa specificità, rientrante nella missione dell'UNESCO, volta a sollecitare la produzione e la diffusione, anche gratuita, dei libri di testo nei paesi in via di sviluppo, supportandone sia la progettazione che il monitoraggio degli esiti. Entrando infatti nel dettaglio, si rileva come ben 49 (pari al 22,6%) dei record afferisca a libri di testo veri e propri, utilizzati soprattutto in alcune nazioni dell'Asia dell'est.

Diversi altri esiti risultano coerenti con la mission dell'UNESCO: è sufficiente a questo riguardo evidenziare come nelle prime tre posizioni si collochi il libro di testo considerato nel suo utilizzo come risorsa didattica a scuola, le dimensioni culturali ed interculturali (anche in questo caso vi è una certa attenzione al genere ma, soprattutto, alle culture locali) e quelle legate all'alfabetizzazione (Lingua come L1). Gran parte di questa documentazione risulta quindi fortemente contestualizzata a livello di nazione/cultura di appartenenza o di destinazione

Di seguito l'elenco completo delle risultanze:

²²⁹ *Primary textbooks/schoolbooks.*

	Descrittore	Articoli	%
	Insegnamento/Scuola	38	17,5%
	Cultura/Intercultura	27	12,5%
	Lingua (L1)	26	12,03%
	Valutazione/progettazione libri di testo	23	10,6%
	Curriculum	21	9,7%
	Geografia	21	9,7%
	Matematica/Geometria	16	7,4%
	Scienze	13	6,01%
	Storia/Studi sociali	13	6,01%
	Educazione alla salute	11	5,09%
	Cittadinanza	3	1,3%
	Nuove tecnologie/Digitale	1	0,4%
	Linguaggio (L2-Inglese)	1	0,4%
	Ambiente/Ecologia	1	0,4%
	Religione	1	0,4%
	Inclusione	-	0%
	Musica	-	0%
	Arte	-	0%

Nel caso del database UNESCO, il ruolo del libro come elemento di possibile inclusione non viene nemmeno fatto oggetto di considerazione diretta, come, del resto, la dimensione digitale in senso stretto. Non ci si deve ovviamente dimenticare, come già in precedenza sottolineato, che l'approccio UNESCO consideri di per se stessa l'istruzione come un'un'occasione di inclusione.

d) BIBL. Nel panorama italiano di particolare interesse (in quanto unico nel suo genere) è la banca dati **BIBL**²³⁰, costituita a partire dal 1985 e aggiornata purtroppo sino al 5 dicembre 2011, data in cui il servizio collegato a questo progetto si interrompe. Coordinata dall'INDIRE²³¹ (con la collaborazione di agenzie specializzate quali Dipartimenti Universitari, Istituti di Ricerca, Associazioni Professionali degli Insegnanti), presenta una selezione della pubblicistica italiana (ma anche in parte straniera) nel campo delle Scienze dell'Educazione, coprendo 34 aree tematiche relative sia alle singole discipline che al dibattito scientifico circa soggetti e/o settori chiave delle scuole e dell'educazione in genere. Ogni scheda è corredata di abstract e di indicizzazione analitica per soggetto e, dal punto di vista dei marcatori temporali,

²³⁰ Sito del progetto e catalogo raggiungibile all'url <http://www.bdp.it/bibl/index.htm> (accesso in data 4.03.2017).

²³¹ Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (www.indire.it).

riporta risorse comprese tra il 1985 e il 2010 (sostanzialmente il periodo nel quale il progetto è stato attivo).

Utilizzando anche in questo caso le medesime chiavi di ricerca²³²(in italiano), l'interrogazione di BIBL ha portato a 404 risultanze iniziali, successivamente ridotte a 105 a seguito di raffinazione effettuata, anche in questo caso, analizzando nel dettaglio abstract e metadati. Di seguito la tabella che raccoglie gli esiti di tale interrogazione.

	Descrittore	Articoli	%
1	Insegnamento/Scuola	38	36,1%
2	Lingua (L1)	15	14,2%
3	Cultura/Intercultura	13	12,3%
4	Geografia	8	7,6%
5	Storia/Studi sociali	7	6,6%
6	Matematica/Geometria	6	5,7%
7	Linguaggio (L2-Inglese)	5	4,7%
8	Inclusione	4	3,8%
9	Nuove tecnologie/Digitale	2	1,9%
10	Curriculum	2	1,9%
11	Valutazione/Progettazione libri di testo	2	1,9%
12	Scienze	1	0,9%
13	Cittadinanza	1	0,9%
14	Religione	1	0,9%
15	Educazione alla salute	-	-
16	Ambiente/Ecologia	-	-
17	Musica	-	-
18	Arte	-	-
	Totale	105	100%

Considerando il posizionamento del descrittore da noi scelto come significativo (sempre in ordine ai nostri obiettivi di ricerca), è possibile affermare che anche nel contesto italiano il rapporto tra inclusione e libro di testo nella scuola primaria sia oggetto di relativa riflessione e tematizzazione, come del resto la sua progettazione a valutazione.

La dimensione STEM, rispetto agli esiti descritti ad esempio con ERIC, appare del tutto residuale, confermando invece una certa attenzione alle tematiche culturali/interculturali²³³e, ovviamente (considerando le necessità in ordine ad una prima

²³² *Libro di testo/libri di testo.*

²³³ Anche in questo caso si pone attenzione soprattutto alle rappresentazioni e agli stereotipi di genere (6 record su 13). Solamente 4 i record attinenti alla dimensione interculturale in senso stretto.

alfabetizzazione della scuola primaria), alla dimensione del linguaggio, soprattutto in ordine alla comprensione ed alla lettura.

Del tutto poco rilevante (1,9%) anche il dato relativo al rapporto del libro di testo e le nuove tecnologie digitali. Se, da un lato, è vero che la normativa che certifica l'ingresso della dimensione digitale dei libri di testo (versione mista) nella scuola primaria è riferibile ai commi 2, 3, 3 bis e 3 ter dell'art. 15 Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112 (come modificato dal DL 18 ottobre 2012 n.179, convertito in legge con modificazioni dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221), non ci si deve dimenticare come (lo vedremo anche in seguito) l'introduzione delle tecnologie digitali (ed in precedenza dei cosiddetti "audiovisivi"...) sia un percorso iniziato nella scuola primaria a partire dal PSTD²³⁴ nel triennio 1997-2000, percorso seguito a ruota da diverse altre iniziative volte ad introdurre le tecnologie dell'informazione e della comunicazione digitali nella didattica quotidiana delle scuole primarie.

Al top di questa graduatoria si colloca invece un descrittore che, se paragonato agli esiti del database ERIC, appare come unico e, di conseguenza, deve essere analizzato con maggior precisione: *insegnamento/scuola*. Entrando infatti nel dettaglio dei singoli record, in modo da superare una certa genericità del descrittore stesso, si scopre come di questi ben 31 su 38 risultano attinenti a ricerche di tipo storico sull'editoria scolastica italiana. Questo dato non fa altro che confermare il notevole lavoro di ricerca svolto in Italia (*in primis* da Giorgio Chiosso e da numerosi docenti e ricercatori dell'Università di Macerata, tra i quali il prof. Sani e la prof.ssa Ascenzi²³⁵), per catalogare ed analizzare una letteratura (quella dei libri di testo) ritenuta in precedenza del tutto minore e di scarsa importanza ma che, in realtà, rappresenta una testimonianza storica dell'evoluzione degli approcci pedagogici e didattici della nostra nazione. Tutti questi contributi hanno ovviamente favorito un certo innalzamento del livello di attenzione nei confronti del libro di testo stesso, oltre a contribuire ad un'iniziale ricostruzione della storia della didattica italiana e a gettare le basi o sviluppare progetti specifici quali ad esempio **Edisco**²³⁶, una banca-dati elettronica che censisce i libri per la scuola e l'istruzione pubblicati in Italia nel periodo compreso tra il 1800 e il 1900. **Edisco** fa

²³⁴ Acronimo per *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche*. Per approfondire la tematica si rimanda al link https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pstd/linee_guida.htm (accesso in data 18 aprile 2018).

²³⁵ Vedere a questo riguardo la bibliografia.

²³⁶ <http://www.edisco.unito.it>.

parte di un progetto di ricerca sull'editoria scolastica di livello nazionale, dal momento che coinvolge, oltre a ricercatori sparsi su in tutta Italia, diverse università (Torino, Macerata, Firenze, Padova, Campobasso e L'Aquila), progetto che ha consentito la catalogazione, all'atto del nostro accesso, di circa 25.000 titoli, fornendo, oltre la descrizione fisica, indicazioni circa tipologia, materie trattate, ordine di scuola e classe target. Come il sito stesso segnala, il gruppo di ricerca che fa riferimento ad **Edisco** ha prodotto in questi anni numerose pubblicazioni dedicate all'editoria scolastica²³⁷, oltre ad aver iniziato una prima digitalizzazione di alcuni libri di testo, consultabili come in versione Adobe pdf all'interno della banca dati.

Nel caso di BIBL, è importante ricordare, non si è di fronte ad un database come ERIC, (le risorse indicizzate non sono direttamente reperibili on line grazie ad un certosino lavoro di collegamenti ipertestuali), ma a un repertorio esclusivamente bibliografico, che raccoglie anche tra i propri record monografie vere e proprie. La significatività di BIBL deve essere ricercata nel fatto che, come si evince anche dal manifesto del progetto, rappresenta una banca dati bibliografica per l'aggiornamento degli insegnanti, una risorsa che, nelle sue intenzioni, vuole essere del tutto specializzata rispetto alla scuola ed alle sue esigenze. Non risultano purtroppo essere presenti record che indicizzino materiale antecedente il 1985, aspetto non di secondaria importanza, dal momento che rischia di gettare in una sorta di oblio pedagogico-didattico anni di riflessioni (e di parallela produzione bibliografica) da parte, ad esempio, del Movimento di Cooperazione Educativa relativamente proprio ai libri di testo.

Dall'interrogazione dei diversi database sopra analizzati emerge una certa marginalità dell'attenzione alla dimensione inclusiva dei libri di testo nella scuola primaria, in una fascia d'età particolarmente significativa in ordine a due fattori:

- gli alunni di questo ciclo scolastico incontrano ed utilizzano, secondo modalità orientate all'apprendimento, per la prima volta il libro come strumento/risorsa per apprendere;

²³⁷ Citiamo a questo riguardo *TESEO. Tipografi Editori Scolastici Educativi dell'Ottocento* (ed. da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003); *TESEO2. Tipografi Editori Scolastici Educativi del Novecento* (Id., Milano, Editrice Bibliografica, 2008); *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo* (ed. da A. Ascenzi e R. Sani, Alfabetica, Macerata, 2009); *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo* (ed. da A. Barausse, Alfabetica, Macerata, 2009); *L'origine delle materie* (ed. da P. Bianchini, Torino, SEI, 2010).

- lo strumento stesso è ritenuto (e, di fatto, utilizzato) come la risorsa principale per la prima alfabetizzazione dalla maggior parte dei docenti.

La situazione si complica ulteriormente se si considera l'attuale virata verso il digitale della produzione editoriale scolastica, perlomeno per quanto riguarda la situazione italiana: se, da un lato, con una semplice ricerca su Google è di fatto possibile accedere a centinaia di risorse relative alle nuove tecnologie digitali nella didattica, gli intrecci possibili tra libri cartacei e risorse digitali sembrerebbero ancora da esplorare, in quanto fatti oggetto di attenzione da parte di una nicchia di ricercatori piuttosto ristretta.

I dati disegnano una realtà nella quale la ricerca in ambito delle tecnologie digitali e dei libri di testo procedono in parallelo, senza mai incontrarsi, mentre, di fatto (anche se *ope legis*²³⁸), queste realtà si sono già incontrate e fanno capolino ogni anno, nei mesi di aprile-maggio nelle sale docenti di tutta Italia all'atto delle adozioni ufficiali.

2.1 l'accessibilità dei libri di testo: per un approccio UDL based

a) Premessa: l'evoluzione del concetto di accessibilità

Il concetto di accessibilità e tutta la ricerca attinente ha la sua origine e la sua prima applicazione in ambiti ben diversi da quello educativo e cioè in architettura, nel design e in campo informatico. Anche per quanto riguarda lo specifico del mondo scolastico, a ben vedere, trattare di accessibilità ha sempre significato *tout court* avere, ad esempio, un edificio a norma per le persone con disabilità (partendo ovviamente dai bagni...) oppure disporre di un sito web istituzionale fruibile da parte di tutti gli internauti (persone con disabilità *in primis*).

Da un punto di vista figurato o metaforico l'accessibilità indica, in ogni ambito, sia l'azione di entrare all'interno di qualcosa (e di uscirne, ovviamente) sia quella di poter agire secondo modalità e strumenti solitamente non utilizzati dalla maggioranza degli utenti. Tali azioni sono rese possibili grazie a particolari adattamenti e curvature, degli ambienti fisici e virtuali, che apparentemente sembrerebbero favorire in modo esclusivo

²³⁸ Il riferimento è al DL n. 112 del 25 giugno 2008, art.15. modificato successivamente dal DL 179 del 18 ottobre 2012 e convertito in legge, con modifiche, dalla L. n.221 del 17 dicembre 2012.

solamente alcuni gruppi di persone. Mangiatordi sottolinea²³⁹ invece come qualsiasi ausilio (solitamente creato per una specifica disabilità) può in realtà giovare anche a chi disabile non è, in forza del suo *agire in supporto ad una capacità funzionale specifica* che può essere **aumentata, mantenuta o migliorata**. A questo riguardo possono risultare utili due semplici esemplificazioni: il riconoscimento e la sintesi vocale (attualmente di default su tutti gli smartphone) e l'ascensore. Entrambi questi strumenti sono utilizzati anche da persone che non presentano specifiche disabilità: gli ascensori, in prima battuta, sono utili per superare i dislivelli di un attraversamento stradale in tutta sicurezza non solo per persone con disabilità motoria o anziane, ma anche per coloro che spingono un passeggino oppure un carrellino con la spesa, oltre che per chi si deve servire momentaneamente delle stampelle per camminare (in seguito ad un incidente). Da ultimo, più semplicemente, viene utilizzato anche da tutti coloro che, in un dato momento, si sentono affaticati e preferiscono semplicemente non utilizzare le scale. Per quanto riguarda la sintesi vocale, è ben noto come questa (insieme alla funzionalità di invio di messaggi vocali disponibile sempre sugli smartphone) venga utilizzata per rapidità e comodità da una platea di utenti ben più vasta di coloro che hanno specifiche disabilità motorie che rendono loro complessa la digitazione manuale.

b) Le dimensioni dell'accessibilità

Il termine *accessibilità* presenta un utilizzo piuttosto variegato, spaziando, come già accennato, dall'ambito geografico a quello informatico. Esistono tuttavia, a nostro avviso, due dimensioni fondamentali dell'accessibilità trasversali ad ogni ambito, scolastico e non:

1) *L'accessibilità come dimensione super partes*. Prima di essere un criterio di progettazione architettonico degli edifici e, come vedremo, pedagogico-didattico, l'accessibilità si fonda in realtà (almeno in Italia) su un principio *super partes*, del tutto fondante e prevalente anche sulla libertà di insegnamento per quanto riguarda l'ambito scolastico: secondo la Costituzione italiana, infatti, il diritto allo studio è garantito in base all'art. 34, che dispone come la scuola debba essere *aperta a tutti*, coniugando tale diritto al principio di eguaglianza di cui all'art. 3 della stessa Costituzione, in base al quale *devono essere rimossi gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando*

²³⁹ Mangiatordi A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa, 2017, p. 23.

di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione. Tale principio di uguaglianza, che richiede la rimozione di barriere, comprende non solamente l'istruzione ma ogni dimensione della vita di ciascun cittadino italiano.

Ovviamente la scuola e l'interazione didattica rappresentano una dimensione piuttosto specifica, che si differenzia dalla pura e semplice progettazione architettonica, dal momento che, oltre a non creare barriere fisiche, non ci si dovrebbe limitare a creare un'infrastruttura funzionale ad una mera trasmissione di informazioni. La scuola deve infatti supportare l'apprendimento, che si declina sia in conoscenze ed abilità ma anche in competenze, e questo per tutti gli alunni che varcano le sue porte ogni giorno. Del resto, il dettato costituzionale non concede alcun alibi, non definendo nello specifico quali possano essere, nel concreto, gli ostacoli di ordine economico e sociale: in effetti, a ben vedere, una scuola che non sapesse investire e ben gestire anche solo le proprie risorse finanziarie per l'istruzione di tutti gli alunni creerebbe, indirettamente, un ostacolo economico a tale accesso. E tutto questo al di là delle scelte in ordine a pedagogie e a metodologie didattiche da parte di docenti, dirigenti e genitori.

2) *L'accessibilità come dimensione storico-culturale.* Strumenti e dispositivi individuati ed utilizzati per favorire l'accessibilità, come un certo modo di pensarli e di concepirli, sono collocabili in precisi contesti storici e culturali che possono, ovviamente, mutare nel tempo. Esistono delle evidenze elementari che rimarcano questo aspetto: basti pensare ad esempio agli occhiali, nati nel XIII secolo²⁴⁰ con finalità correttive di una patologia visiva, oggetti che in passato erano persino causa di derisione per coloro che li portavano, mentre oggi sono diventati un oggetto *cult*, di moda, al punto da essere indossati addirittura come accessori senza lenti correttive ma con semplici lenti in vetro. È quindi possibile affermare che quanto, in passato, poteva apparire come eccezionale (e causare anche un certo stigma sociale), in periodi successivi si sia del tutto *normalizzato* nella prassi quotidiana delle persone (e delle istituzioni). Di conseguenza, in un futuro più o meno lontano, altri dispositivi, quali la sintesi vocale per leggere e/o scrivere, con buona probabilità potrebbero non essere più considerati come strumenti compensativi, ma come *utility* generiche di uso comune.

²⁴⁰ Fonte: Il museo dell'occhiale (sito web all'url <http://www.museodellocchiale.it/il-museo/i-percorsi-del-museo.html> - accesso in data 2 luglio 2018).

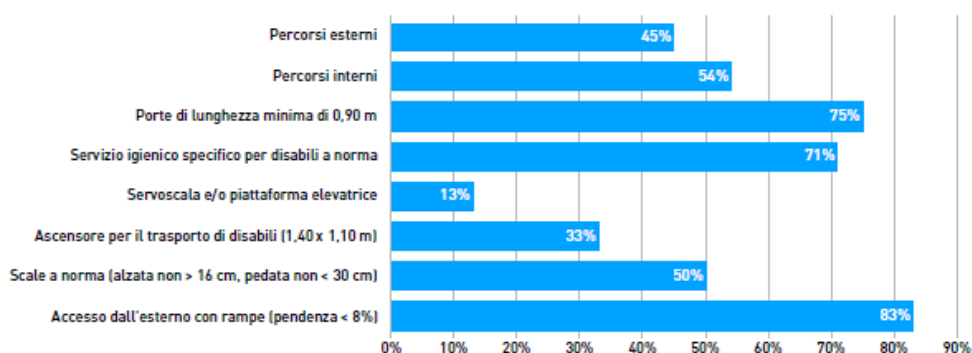
3) *L'accessibilità come hardware e software.* A parole quali *accessibilità e abbattimento delle barriere architettoniche* si aggiungono, e spesso si intrecciano da tempo con queste, espressioni quali *didattica inclusiva e ambienti di apprendimento*. Il focus sembrerebbe tuttavia concentrarsi sempre sulla dimensione *hardware* della scuola (scale, banchi, lavagne, servizi igienici...), considerando solo marginalmente la dimensione *software*, cioè le metodologie, le strategie didattiche e, da ultimo, i libri di testo, nostro ambito di ricerca. L'analisi che segue effettua una distinzione tra dimensione *hardware* e dimensione *software* solamente per esigenze di chiarezza, nella consapevolezza che una loro separazione rischierebbe di replicare il classico dilemma dell'uovo e della gallina. Infatti, utilizzando come metafora il mondo dell'informatica, è del tutto evidente come *l'hardware* determini la scelta del *software*, sia per quanto riguarda l'effettiva potenza e la compatibilità: in parole povere, programmi informatici recenti non possono funzionare su macchine di alcuni anni fa. Fuor di metafora, in ambito scolastico, risulta piuttosto complicato fare una didattica attiva dove le aule sono pochissime e i banchi praticamente inamovibili. Tuttavia, è anche vero il fatto che le esigenze del *software* possono spingere ad un'evoluzione dell'*hardware* stesso: basti pensare all'evoluzione tecnologica che ha condotto alla diffusione dei tablet e degli smartphone (la prima tecnologia *touch* è degli anni Settanta ma solo a partire dal 2002 si è diffusa su larga scala). In ambito educativo, la prima Casa dei bambini della Montessori (che ricordiamo è dei primi anni del XX secolo), ha rappresentato un modello alternativo di adattamento dell'ambiente a precisi criteri pedagogici, se paragonato alle scuole del periodo (ma anche a molte delle attuali). Si deve dunque riconoscere come, in entrambi i casi, un ruolo fondamentale lo abbiano svolto i progettisti e le loro idee (*E.A. Johnson* nel 1965 per quanto riguarda il touchscreen²⁴¹ e *Maria Montessori* nel 1907 per le scuole che portano il suo nome), oltre che le disponibilità in ordine alle risorse, tecniche ed economiche, del momento. Addentriamoci ora nello specifico dell'analisi delle due dimensioni da noi evidenziate.

La dimensione dell'accessibilità come hardware. Gli edifici scolastici sono effettivamente accessibili e, quindi, inclusivi? La normativa che prevede l'accessibilità fisica per tutti gli studenti risale agli anni Settanta (Legge 118/1971, art. 28 e DPR

²⁴¹ VV.AA., *Interaction Design for 3D User Interfaces: The World of Modern Input Devices for Research, Applications and Game Development*, CRC Press, New York, 2016, p. 162.

384/1978 art. 18) con successivi interventi legislativi (D.M. 14 giugno 1989, n. 236, il Decreto 236/89 e il DPR 24 luglio 1996, n. 503). Nonostante tale normativa appartenga al retaggio del secolo scorso, dati ISTAT²⁴² pubblicati il 16 dicembre 2013 e riguardanti l'a.s. 2012-13 segnalavano come sempre elevata fosse la quota di plessi scolastici con barriere architettoniche: solo il 37,7% delle scuole primarie del Nord dichiarava percorsi interni accessibili contro il 23,4% delle scuole dello stesso ordine nel Mezzogiorno; il 34,6% delle scuole del Nord aveva percorsi esterni accessibili contro il 21,7% delle scuole del Mezzogiorno, sempre dello stesso ordine. A livello nazionale, senza distinzioni per ordini di scuola, gli esiti di un successivo monitoraggio²⁴³, fotografava un percorso ancora (sic!) in salita:

Dotazioni specifiche per il superamento delle barriere architettoniche



Le problematiche a livello *hardware* sembrerebbero quindi persistere nella scuola, anche per quanto riguarda gli aspetti che dovrebbero essere considerati come requisiti minimi. Se si assume il criterio dell'accessibilità in senso maggiormente lato, cioè come strettamente correlato ad una didattica inclusiva (dove per inclusiva si intende una didattica rivolta ad ogni alunno, al di là del fatto che abbia o meno una qualche disabilità specifica), le nostre scuole in molti casi appaiono come scarsamente accessibili in quanto progettate, costruite e fatte oggetto di manutenzione in gran parte facendo riferimento ad un alunno medio/standard che deve solamente stare seduto di fronte ad un banco (e solitamente i banchi, in una classe, sono tutti uguali per altezza e forma), ascoltare, guardare, leggere e scrivere. È sufficiente a questo riguardo effettuare

²⁴² ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*, https://www.istat.it/it/files/2013/12/Integrazione_alunnicondisabilit%C3%A0_as2012-13.pdf.

²⁴³ Presidenza del Consiglio dei Ministri, *"Fare Scuola. L'impegno del governo per l'edilizia scolastica"*, documento #ItaliaSicura, 8/01/2018, <http://italiasicura.governo.it/site/home/scuole/pubblicazioni/documento1202.html>, p.18 (accesso in data 8 maggio 2018).

due semplici esperimenti mentali, relativi a situazioni piuttosto comuni nella didattica quotidiana, per comprenderne il livello di problematicità spesso sottovalutato di alcune situazioni:

- *esperimento n.1. Qualora si voglia dividere la classe in due gruppi, spesso non si trova con facilità uno spazio disponibile (e questo accade anche in assenza di alunni disabili) per poterlo fare oppure gli spazi esistenti (es. biblioteca della scuola) mancano di sedie e tavoli ed altra strumentazione per poterli utilizzare in modo proficuo;*
- *esperimento n.2. Qualora un alunno con sindrome di autismo avesse bisogno di uno spazio tranquillo, non sempre esiste nell'edificio una piccola aula adeguata. Ma la stessa cosa potrebbe valere per alunni che necessitano di un momento di studio personale al di fuori dell'aula scolastica.*

Le strutture scolastiche, salvo casi particolarmente illuminati (in realtà pochi), sembrano replicare modelli, anche strutturali, di un tempo oramai passato e spesso anche le ristrutturazioni hanno come esito finale un puro e semplice *maquillage* interno e/o esterno. Questi edifici ovviamente riflettono le esigenze per le quali erano stati costruiti all'epoca e i modelli, architettonici e pedagogici del periodo: nello specifico, i sistemi scolastici degli anni passati avevano come unico grande obiettivo quello di aiutare una popolazione (in gran parte analfabeta) ad entrare nella società moderna, industriale che si stava affermando in quel periodo. Tale società si caratterizzava per un passaggio, non indolore, da una civiltà contadina ed artigiana (dove l'apprendimento era nei campi o a bottega, sempre in presa diretta e l'aula era di fatto il laboratorio del *mastro* oppure i campi) ad una industrializzata, maggiormente complessa: in questo caso l'apprendimento non poteva che avvenire nella scuola, organizzata quasi come una fabbrica o una catena di montaggio, funzionale, razionale, strutturata in modo da diffondere il più possibile la conoscenza tra le giovani (ma non solo) generazioni. Se si pensa ad una scuola, l'immagine standard è quella che fa riferimento ad una grande struttura, suddivisa in tante grandi stanze che raccolgono in classi gli alunni (collegate da corridoi per gli spostamenti), qualche laboratorio scientifico (e, in qualche rarissimo caso, una biblioteca), alcune stanze di servizio (aula docenti, preside, segreteria, collaboratori scolastici). Anche gli arredi della scuola erano (ma forse non lo sono anche ora?) funzionali a tale organizzazione in quanto composti esclusivamente da sedie, banchi e cattedre (spesso inamovibili), lavagne, qualche armadio e cartina geografica, il tutto organizzato ed orientato, anche fisicamente, verso una precisa direzione: il docente che insegna.

I modelli storici, culturali ed architettonici dell'epoca ai quali, per somiglianza, sembrerebbero far riferimento molti edifici scolastici (modelli che, in alcuni casi, persistono anche oggi) potrebbero essere i monasteri (con la variante delle cellette singole per i monaci) oppure le caserme. Strutture funzionali a gestire in modo organizzato contemporaneamente decine di persone, ma in ogni caso funzionali in generale al controllo e ad un certo tipo di pedagogia e di didattica che prevedeva una trasmissione del sapere che doveva (necessariamente) avvenire grazie a due strumenti ed una persona: il libro e la lavagna, sapientemente diretti ed orchestrati dall'insegnante, vero e proprio sacerdote e mediatore del testo scritto. Si tratta di scuole pensate per alunni che dovevano ascoltare per diverse ore l'insegnante, leggere e prendere appunti, ciascuno al proprio banco, generando un modello che in alcuni casi (magari con un po' di *restyling* tecnologico) prosegue imperterrito da più di un secolo, dal momento che questa struttura continua ad essere presente anche nella scuola odierna: un vero caso di architettura che genera una specifica epistemologia e pedagogia. Ogni successiva proposta di didattiche innovative si è dovuta scontrare con un ambiente che, di fatto, ha condizionato la didattica stessa, tentando di introdurre cambiamenti all'interno di un vero e proprio letto di Procuste.

Molti altri edifici e spazi pubblici si sono evoluti nel corso di questi anni, diventando maggiormente funzionali a nuovi obiettivi, frutto di un percorso di ricerca e di riflessione, oltre che di confronto internazionale: basti pensare, a questo riguardo, agli ospedali, alle palestre, agli uffici amministrativi e, in molti casi, anche alle stesse fabbriche. Così sembrerebbe non essere per la scuola²⁴⁴.

L'aula rischia di privilegiare una certa tipologia di lezione (quella frontale) mentre cambiare il *setting* potrebbe rappresentare un problema: diverrebbe a questo punto necessario fare una riflessione seria circa la funzionalità effettiva di questo modello, considerata anche (aspetto curioso ma allo stesso tempo inquietante dal punto di vista

²⁴⁴ Il riferimento, che non vuol essere polemico ma rappresentare solamente un'esemplificazione e un'occasione di riflessione, è relativo alla nuova scuola secondaria di primo grado frequentata dalle figlie dello scrivente. Edificio inaugurato il 3 settembre 2016 e decisamente innovativo sul piano strutturale (edificio antisismico, di classe A+ dal punto di vista del risparmio energetico e dotato di comfort ambientali di alto livello), dispone di una LIM in ogni classe, di una rete wifi diffusa e una connessione su fibra ottica, oltre che di una palestra omologata per basket e pallavolo. La struttura replica tuttavia i vecchi modelli: un lungo corridoio (per ognuno dei due piani) che collega in lunghezza le aule scolastiche, le aule speciali (informatica, musica, scienze, arte, un'aula-biblioteca-video e un'aula magna). Le cattedre sono "fissate" per poter accogliere il pc che gestisce il registro elettronico e la LIM, non prevedendo quindi spazi flessibili.

pedagogico) la presenza, all'interno delle stesse *Indicazioni nazionali* attualmente in vigore, di una certa attenzione alla progettazione e all'allestimento delle scuole, intese come ambienti di apprendimento che devono rappresentare un agente attivo e non solamente un contenitore. Tali riferimenti non riguardano solamente la scuola dell'infanzia²⁴⁵, ma anche la scuola primaria e secondaria di primo grado²⁴⁶ e sono presenti all'interno di una legge dello Stato che fornisce indirizzi e standard di prestazione a tutte le scuole italiane.

Coerentemente con quanto affermato nelle *Indicazioni*, il documento del Consiglio dei ministri "*Fare Scuola. L'impegno del governo per l'edilizia scolastica*" riporta, accanto a progetti e a finanziamenti per la ristrutturazione e la messa a norma di edifici scolastici in tutta Italia, il concorso *#scuoleinnovative*²⁴⁷, per progetti di scuole funzionali ad una nuova didattica: quale essa sia non viene purtroppo ben chiarito all'interno del documento stesso.

Esiste quindi nella scuola italiana, anche se ancora ad un livello germinale, la volontà di superare le barriere architettoniche legate ad un certo modo di fare didattica, nella consapevolezza del rischio di perpetuare, negli anni, le figure di docenti *geneticamente modificati* dal punto di vista didattico, in quanto aventi nel proprio DNA un particolare genoma, quello che noi definiamo con la formula $abc+l^2$ (*aula-banco-cattedra+libro+lavagna*). Si tratta ovviamente di comprendere se l'apprendimento sia realmente il prodotto di questi fattori e, in caso positivo, quale sia il risultato finale; oppure, cambiare in un certo senso rotta. Se la scuola deve rappresentare un faro di

²⁴⁵ *La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica. (...) La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. (Miur, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 17) L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare: lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante. (Ivi, p. 18)*

²⁴⁶ *L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità. (Ivi, p.26)*

²⁴⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri, "*Fare Scuola. L'impegno del governo per l'edilizia scolastica*", documento #ItaliaSicura, 8/01/2018, pp. 34-80. <http://italiasicura.governo.it/site/home/scuole/pubblicazioni/documento1202.html> (accesso in data 8 maggio 2018).

cultura, ci si domanda cosa le nuove generazioni possano trovare di “culturale” in classi e all’interno di edifici scolastici piuttosto spartani (se non addirittura vetusti e scarsamente curati), a parte il docente che spiega, i libri di testo e le schede che vengono distribuite. Tale contesto genera, a ben vedere, una sorta di contraddizione: da un lato, secondo un vero e proprio *leit-motive* educativo-pedagogico, si afferma che i tempi e le caratteristiche degli alunni siano diversi; dall’altro si continuano ad utilizzare strumenti e spazi uguali per tutti, non prevedendo, ad esempio, uno spazio per la lettura personale, per la riflessione od altro. La storia della pedagogia, diversamente, racconta come l’ambiente (classe inclusa) rappresenti un dispositivo didattico che possa sia aiutare che inibire, costringere o supportare sia alunni che docenti ad un certo modo di vivere e sperimentare la relazione educativa e, nello specifico, il processo di insegnamento/apprendimento: Maria Montessori (1870-1952) e Loris Malaguzzi (1920-1994) *docent*.

Diviene a questo punto necessaria una puntuale riflessione ed analisi per individuare idee e modelli che possano realizzare, all’interno della scuola primaria italiana, un ambiente di apprendimento che possa essere funzionale a tutti gli alunni, nessuno escluso, per quanto riguarda proprio la dimensione *software*, pensando a tutti coloro che abitano e vivono questo ambiente, sia reale ma, ultimamente, anche virtuale. Solo in questo modo si potranno comprendere potenzialità e limiti dell’*hardware* esistente.

La dimensione dell’accessibilità come software. La dimensione *software* dell’accessibilità sembrerebbe essere, a prima vista, del tutto inesplorata, fatta eccezione per alcuni veri e propri *mantra didattici*, quali i continui accenni agli strumenti compensativi e dispensativi (per alunni con disabilità, DSA e BES) oltre che i riferimenti e tutto il *battage* di contorno riguardante le tecnologie informatiche/digitali in auge al momento. In realtà, anche la pedagogia e la scuola (specialmente per quanto riguarda la normativa) hanno definito, anche se con termini diversi e in tempi diversi, differenti modalità di concepire l’accessibilità stessa che ad un primo impatto sembrerebbe non rappresentare un problema per l’utente medio²⁴⁸, ma riguardare solamente alcuni casi limite: del resto, si potrebbe obiettare a ragione che adattare un testo in braille sia funzionale solamente ad un alunno/a ipovedente o non vedente.

²⁴⁸ Mangiatori A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa, 2017, p. 19.

Il primo apporto significativo che segnaliamo è collocato negli anni Novanta e vede come protagonisti l'UNESCO e il Forum mondiale per l'educazione²⁴⁹ che hanno, con una serie di documenti e conferenze a livello internazionale, introdotto e sviluppato la tematica dell'EFA (*Education For All*), che trova tra le sue fonti originarie la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, come già evidenziato in precedenza. Si inizia quindi a parlare di *educazione inclusiva*, che si propone come un modello interpretativo delle differenze interpersonali in campo educativo, nello specifico per quanto riguarda il binomio uguaglianza di diritti/differenze interpersonali²⁵⁰.

Il secondo apporto fa invece riferimento a Tony Booth e Mel Ainscow che nel 2000 hanno proposto, all'interno delle attività del *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), un interessante *Index*²⁵¹ (Indice) che ha rappresentato un primo tentativo di offrire alle istituzioni scolastiche un percorso di autoanalisi e di progettazione di percorsi inclusivi. Fatto oggetto di diverse revisioni in itinere, attualmente è alla sua terza edizione (pubblicata nel 2011, in Italia nel 2014). L'*Index for Inclusion* nasce all'interno di un contesto, quello britannico, per molti aspetti diverso da quello italiano: basti pensare, a questo riguardo, come si sia giunti solo recentemente in molte scuole inglesi ad inserire la quasi totalità degli alunni con disabilità nelle cosiddette classi normali²⁵². Ma l'inclusione non rappresenta uno sguardo specificatamente riservato a questi alunni, ma a tutti: significativo il fatto che il Centro stia sviluppando riflessioni e percorsi riguardanti la partecipazione scolastica di bambini e giovani gay, lesbici e *transgender*.

L'inclusione, secondo l'*Index*, si configura quindi come sostegno alla diversità (di qualsiasi tipo), come azione di rimozione dei possibili ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione da parte di tutti gli alunni e, terzo concetto chiave, l'individuazione e/o la predisposizione di risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione. Rappresenta inoltre uno strumento per l'analisi delle rappresentazioni e delle *culture*

²⁴⁹ Rispettivamente nel 1990 e 1994.

²⁵⁰ Fonte: UNESCO <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> (accesso in data 6 maggio 2018).

²⁵¹ *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* (trad. "Indice per l'inclusione. Sviluppare l'apprendimento e la partecipazione nella scuola.")

²⁵² Si ricorda a questo riguardo come fino agli anni Ottanta il sistema scolastico britannico fosse caratterizzato dalla separazione piuttosto netta tra le *mainstream schools* (scuole ordinarie) e le *special schools* (scuole speciali) dove, all'interno di queste ultime, la frequenza era riservata agli alunni che non si riteneva potessero frequentare nelle scuole cosiddette "normali".

della differenza presenti nella scuola e nei docenti, in relazione soprattutto ai processi organizzativi e di insegnamento-apprendimento.

Se spostiamo la nostra attenzione, sempre relativamente alla tematica dell'inclusione, a livello europeo esiste un'Agenzia dedicata, l'*Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l'Educazione inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education)*, che rende disponibile un'ampia gamma di materiali per l'approfondimento a 360° (non solo in ambito scolastico) dell'argomento²⁵³.

In ambito italiano, anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*²⁵⁴, consegnate ufficialmente alle scuole il 26 novembre 2012, la coppia sostantivo/aggettivo "inclusione/inclusivo" ricorre ben sei volte: oltre a ribadire la vocazione decennale della scuola italiana in ordine all'accoglienza e all'inclusione²⁵⁵, le *Indicazioni* spostano in maniera diretta l'attenzione sull'inclusione nei confronti degli alunni con cittadinanza non italiana senza tuttavia dimenticarsi della disabilità ed di altri bisogni educativi speciali.²⁵⁶ Si rilancia come necessari sia il riconoscimento delle differenze che la costruzione di ambienti accoglienti ed inclusivi²⁵⁷, oltre a ribadire l'importanza della padronanza degli alfabeti di base in vista di una maggiore inclusione sociale e culturale.²⁵⁸

Con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, riguardante gli alunni con BES, si continua a parlare di inclusione (nella sua forma aggettivale) ed addirittura si auspica il passaggio da una didattica definita come *speciale* ad una didattica di tipo *inclusivo*, quasi come se la specialità dovesse in un certo senso diventare la normalità²⁵⁹, applicando le attenzioni speciali riservate agli alunni con disabilità a tutti gli alunni di una classe.

Da ultimo, la CM 6 marzo 2013 n. 8 lega la dimensione inclusiva, per quanto riguarda l'ambito squisitamente didattico, alla *personalizzazione* secondo una prospettiva che prevede una presa in carico globale, integrale della persona dell'alunno, al di là della

²⁵³ <https://www.european-agency.org/Italiano/publications> (accesso in data 07.05.2018).

²⁵⁴ Documento disponibile all'url http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12 (accesso in data 18 agosto 2014).

²⁵⁵ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, novembre 2012, Lettera introduttiva del ministro Profumo.

²⁵⁶ Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p.20.

²⁵⁷ Ivi p.23.

²⁵⁸ Ivi p.32.

²⁵⁹ Ivi pp. 3-4.

presenza o meno di una certificazione specialistica.²⁶⁰ Il legislatore individua quindi, all'interno della tradizione pedagogica italiana una via privilegiata per dare forma alle esigenze di inclusività di tutti gli alunni, facendo un preciso riferimento ad una precedente normativa (che fu oggetto di molte discussioni): la L. 53/2003, che aveva introdotto sia il concetto (che il dispositivo pedagogico-didattico) dei *Piani di Studio Personalizzati*.

Ci permettiamo di segnalare una piccola criticità all'interno di questo percorso: se, da un lato, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ha di fatto decretato la fine di una *vision* basata sulla dicotomia *alunni con disabilità/alunni senza disabilità*, inserire l'inclusione all'interno della normativa riguardante i Bisogni Educativi Speciali rappresenta una contraddizione in termini, dal momento che, come già dimostrato, il concetto stesso di BES risulta essere già superato da quello di inclusione stesso. Negli anni la platea delle differenze interpersonali si è ampliata gradualmente, in un certo senso riconosciuta a norma di legge dai dispositivi legislativi attinenti che ne hanno certificato l'esistenza, iniziando dagli alunni con disabilità a quelli stranieri, poi agli alunni con DSA ed infine agli alunni con BES. Si sono create tuttavia una serie di etichette che segnalavano una certa distanza da un alunno normale, con il rischio di replicare una pedagogia ed una didattica speciali finalizzate al dover avvicinare il più possibile questi alunni alla figura mitologica dell'alunno medio che, in quanto frutto del mito, non è mai esistito, all'interno di un'organizzazione scolastica italiana caratterizzata dall'opzione unica, cioè dall'inserimento di tutti gli alunni nell'unica classe. Se in passato quindi la segregazione era di tipo fisico (cioè alcuni alunni finivano nelle classi differenziali o speciali), ora il pericolo è quello della creazione di nuovi ghetti, maggiormente pervasivi, sottili ed immateriali, in quanto basati su categorizzazioni che creano gradazioni di posizionamento su di una scala di valori attestanti una presunta normalità: in questo modo ci sono gli alunni H, gli alunni DSA, gli alunni ADHD e da ultimi gli alunni BES. Significativo il fatto che le loro difficoltà in ordine alla vita scolastica diventino *parte nominale integrante* (è un alunno BES) non un semplice attributo, parziale, non atto a definire totalmente una persona (è un alunno

²⁶⁰ CM 6 marzo 2013 n. 8 p. 2.

con BES)²⁶¹. In realtà, seguendo la logica dell'ICF²⁶², sia la definizione che la presenza (numerica) di alunni con Bisogni Educativi Speciali rappresenterebbero in realtà dei costrutti sociali, in quanto fortemente dipendenti sia dalle definizioni di *performance standard* accettabili sia dalle risorse, variabili nel tempo e a seconda della cultura di appartenenza, che la società e la politica possono fornire, in termini di docenti, dispositivi organizzativi e strumentazioni tecnologiche e non²⁶³.

Secondo Medeghini²⁶⁴, invece, l'educazione inclusiva deve essere letta nell'ottica dell'educazione per tutti, mettendo cioè l'accento su quel *per tutti*, che equivale ad un allargamento a tutti gli alunni presenti nella classe in quanto portatori di differenze uniche. Sandrone sottolinea a questo riguardo come l'*incipit* dell'azione che integra (l'autrice infatti rilegge nel proprio lavoro il concetto di *integrazione*) non debba essere individuata nel *deficit* manifestato anche da una persona disabile, ma dalla diversità intesa come ricchezza propria di ogni persona umana²⁶⁵.

L'idea di inclusione si deve quindi basare, come afferma quindi Dovigo, non tanto sulla misurazione della *distanza da un preteso standard di adeguatezza*, ma sul riconoscimento (non solo formale aggiungiamo noi), da parte di tutti gli attori della scuola, della *rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti*²⁶⁶. Dal punto di vista pedagogico, lo stesso binomio pedagogia/pedagogia speciale dovrebbe risolversi, secondo quest'ottica, in una pedagogia della *speciale normalità*²⁶⁷.

Quella che potrebbe apparire nei termini di una novità in ambito pedagogico, rappresenta in realtà il frutto di una riflessione approfondita e strutturata scientificamente a partire da una lontana esperienza, testimoniata da don Milani e dalla

²⁶¹ Rota, G., *Barbiana 2.0 La Personalizzazione Come Empowerment Delle Differenze Interpersonali*. Tesi magistrale, 2014, p. 191.

²⁶² L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health - Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*) è uno strumento elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per descrivere e misurare la salute e le eventuali situazioni di disabilità della popolazione, secondo criteri condivisi a livello internazionale ed applicabili ad ogni persona e tiene conto, rispetto alle precedenti classificazioni, dei fattori ambientali e contestuali.

²⁶³ Rota, G., *Barbiana 2.0 La Personalizzazione Come Empowerment Delle Differenze Interpersonali*. Tesi magistrale, 2014, p. 198.

²⁶⁴ Medeghini R., *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione*, Vannini Editrice, Brescia 2006 p. 48.

²⁶⁵ Sandrone G., *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia, 2012 p. 77.

²⁶⁶ Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2007.

²⁶⁷ Ianes D., *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006.

scuola di Barbiana nell'affermazione *perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra diseguali*²⁶⁸. Dal lontano 1971 (e precisamente il 30 marzo, con la Legge 118, art. 28 comma 2, nel quale si sanciva per la prima volta il principio in base al quale l'istruzione degli allievi con handicap doveva svolgersi all'interno delle classi normali della scuola pubblica) ai giorni nostri è stata fatta tanta strada, con un intermezzo pedagogico-didattico non di secondaria importanza, sebbene frutto di un lavoro di ricerca in ambito prettamente psicologico: la pubblicazione di *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* di Howard Gardner, avvenuta nel 1983 (e tradotta in italiano nel 1987). Se, da un lato, è quasi impossibile che oggi un docente non conosca la teoria delle intelligenze multiple di Gardner e non accolga come frutto di una scelta di civiltà la normativa relativa alla disabilità, è molto più complicato intravederne delle ricadute nell'ambito della didattica quotidiana.

Negli stessi anni, parallelamente all'*Index*, un nuovo approccio (in questo caso in ambito statunitense) legato alla dinamica inclusiva si è fatto strada: quello dello *Universal Design* e, nello specifico dell'ambito scolastico, dell'*Universal Design for Learning*.

c) La nascita dello *Universal Design*

Il movimento conosciuto come *Universal Design* è nato negli anni '70 del secolo scorso ad opera dell'architetto Ronald Mace, in un ambito del tutto estraneo a quello educativo: quello architettonico. L'idea guida di Mace era che fosse estremamente più conveniente *progettare edifici ed oggetti pensando in anticipo alla diversità che caratterizza le persone che potranno poi utilizzarli, piuttosto che agire ex post per adattare un ambiente inaccessibile alle difficoltà di un singolo individuo*²⁶⁹. L'obiettivo divenne quindi quello di ridurre sia gli interventi di adattamento successivo (rispondenti anche ad un criterio sia pratico che economico, aggiungiamo noi) ma anche di diminuire lo stigma sociale legato a tali adattamenti per le persone con disabilità. La prospettiva di Mace si collocava nell'ambito del *Disability Rights Movement* statunitense, che prendeva atto, all'epoca, di un mutamento sociale a livello mondiale che aveva visto le

²⁶⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa, quarant'anni dopo*, Libreria Editrici Fiorentina, Firenze 2007 p. 5.

²⁶⁹ Mangiatordi A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa, 2017, p. 38 (la traduzione è nostra).

persone con disabilità aumentare a motivo anche di una migliore qualità della vita e delle cure mediche per loro disponibili. Riportiamo di seguito la definizione di *Universal Design* data dallo stesso Mace:

L'Universal design indica semplicemente la progettazione di ogni prodotto, edificio o spazio esterno per essere utilizzato da tutte le persone per quanto più possibile. In questo caso lo si ritiene come una modalità apprezzabile ed economica di riconciliare l'integrità artistica della progettazione con i bisogni dell'uomo all'interno dell'ambiente. Le soluzioni che ne scaturiscono senza costi aggiuntivi e cambiamenti evidenti nell'aspetto esteriore possono provenire dalla conoscenza delle persone, dalla semplice pianificazione e selezione attenta di prodotti convenzionali. Oltre a funzionalità prefissate e progettate per tutti, i progettisti possono inserire elementi di adattabilità. Questi possono essere aggiunti o rimossi, in modo del tutto semplice ed economico, quando richiesti per uno specifico utilizzatore. Tali strutture e prodotti flessibili sono utilizzabili da quasi tutte le persone e sono quindi significativamente più commerciabili.²⁷⁰

L'autore propone una vera e propria cornice teorica basata su sette principi-base di progettazione (di edifici o di altri beni/servizi in generale)²⁷¹, per i quali vengono anche fornite delle puntuali esemplificazioni:

- 1) **Equitable use:** *the design is useful and marketable to people with diverse abilities;*²⁷²
- 2) **Flexibility in use:** *the design accommodates a wide range of individual preferences;*²⁷³
- 3) **Simple and intuitive use:** *use of the design is easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills or current concentration level;*²⁷⁴
- 4) **Perceptible information:** *the design communicates necessary information effectively to the user regardless of ambient conditions of the user's sensory abilities;*²⁷⁵

²⁷⁰ *Ibidem*

²⁷¹ Mace R. Mueller J., Story M., *The Universal Design File. Designing for People of All Ages and Abilities*, NC State University, The Center for Universal Design, 1998, pp. 34 – 35.

²⁷² A questo riguardo sono previste alcune linee guida esemplificative, quasi dei veri e propri descrittori: A) *provide the same means of use for all users: identical whenever possible; equivalent when not.* B) *Avoid segregating or stigmatizing any users.* C) *Make provisions for privacy, security, and safety equally available to all users.* D) *Make the design appealing to all users.*

²⁷³ I descrittori previsti sono: a) *provide choice in methods of use.* b) *Accomodate right or left-handed access and use.* c) *Facilitate the user's accuracy and precision.* D) *Provide adaptability to the user's pace.*

²⁷⁴ In questo caso i descrittori sono: a) *eliminate unnecessary complexity.* b) *Be consistent with user expectations and intuition.* c) *Accommodate with a wide range of literacy and language skills.* d) *Arrange information consistent with its importance.* e) *Provide effective prompting and feedback during and after task completion.*

²⁷⁵ Anche in questo caso, vengono proposti dei descrittori esemplificativi: a) *use different modes (pictorial, verbal, tactile) for redundant presentation of essential information.* b) *Maximise "legibility" of essential information.* c) *Differentiate elements in ways that can be described (i.e., make it easy to give instructions or directions).* d) *Provide compatibility with a variety of techniques or devices used by people with sensory limitations.*

- 5) **Tolerance for error:** the design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions;²⁷⁶
- 6) **Low physical effort:** the design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue.²⁷⁷
- 7) **Size and space for approach and use:** appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation and use regardless of user's body size, posture or mobility.²⁷⁸

Anche da una semplice prima lettura dei principi sopra enunciati da Mace, appare evidente il contesto di sviluppo iniziale, legato ad una progettazione di tipo architettonico. Tuttavia, alcuni di essi si prestano in maniera particolarmente significativa per una loro rivisitazione e sviluppo in ambito anche educativo, creando, come anche per l'accessibilità degli edifici, delle possibili *checklist* o nuovi *set* di principi²⁷⁹ utilizzabili per la progettazione educativa di ambienti e, aggiungiamo noi, di strumenti quali i libri di testo.

In effetti, a partire dalla fine degli anni Ottanta, questa filosofia, che in italiano si definisce come della *Progettazione Universale*, fa il suo ingresso all'interno del campo dell'educazione, soprattutto per quanto riguarda la progettazione di percorsi e di materiali didattici. Tale ingresso è testimoniato anche da una significativa produzione di letteratura specifica (ed applicazioni pratiche), sotto sigle e diciture equivalenti, letteratura volta *in primis* alla costruzione di framework teorici attinenti alla tematica ma anche alla predisposizione di specifiche curvature delle linee guida sopra riportate nel mondo della scuola.²⁸⁰

²⁷⁶ Descrittori: a) *Arrange elements to minimize hazards and errors: most used elements, most accessible; hazardous elements eliminated, isolated, or shielded.* b) *Provide warnings of hazards and errors.* c) *Provide fail safe features.* d) *Discourage unconscious action in tasks that require vigilance.*

²⁷⁷ Anche per quest principio base esistono dei descrittori che sono: a) *allow the user to maintain a neutral body position;* b) *use reasonable operating forces;* c) *minimize repetitive actions;* d) *minimize sustained physical effort.*

²⁷⁸ Descrittori: a) *provide a clear line of sight to important elements for any seated or standing user;* b) *make reach to all components comfortable for any seated or standing user;* c) *accommodate variations in hand and grip size;* d) *provide adequate space for the use of assistive devices or personal assistance.*

²⁷⁹ Mangiatordi A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa, 2017, p. 43.

²⁸⁰ Per esempio: Higbee, J., *Implications of Universal Instructional Design for Developmental Education. in Research and Teaching in Developmental Education*, 17(2), 2001, pp. 67-70; Rose, D., Meyer, A., *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD, 2002; McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S., *Universal Design for Instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access*, in *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(1), 2003, pp. 11-21; Bowe, F., *Universal design in education: Teaching nontraditional students*, Greenwood Publishing Group, 2000. - Mangiatordi A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa, 2017, p. 43.

In ambito strettamente europeo la denominazione *Universal Design* si è trasformata nell'espressione *Design for All* allorquando, nel 1993, a Dublino venne fondato il network *European Institute for Design and Disability* (EIDD), al quale ad oggi partecipano 31 organizzazioni attive in 20 paesi dell'Unione Europea. L'approccio di questo gruppo è fortemente interdisciplinare e la sua definizione di *Design for All* è piuttosto semplice ed immediata: *design for human diversity, social inclusion, and equality*²⁸¹. Tuttavia, anche in questo caso siamo in presenza di una prospettiva focalizzata fortemente sull'ambito architettonico e su prodotti/strumenti di utilizzo comune, quali ad esempio il design delle maniglie delle porte.

Secondo un'ottica curvata invece verso una didattica inclusiva, sempre in ambito statunitense, due sono i modelli di Progettazione Universale particolarmente significativi, caratterizzati dall'utilizzo della tecnologia digitale e che prevedono un framework ben definito: lo *Universal Design for Instruction* e lo *Universal Design for Learning*.

d) *Universal Design for Instruction*

Tale denominazione nasce all'interno di un progetto dell'Università del Connecticut (e nello specifico guidato dal *Center on Postsecondary Education and Disability*²⁸²), che ha fornito una rilettura interessante, anche se relativa al segmento della formazione universitaria, dei sette principi di Mace all'interno del framework denominato *Universal Design for Instruction* (UDI), aggiungendone in realtà due. Di seguito li elenchiamo²⁸³:

1. **Usò equo.** Secondo questo principio devono sì essere, ad esempio, creati percorsi per tutti gli alunni, che più che essere differenziati (con il rischio di una certa ghettizzazione/etichettamento) devono essere fra loro alternativi. L'utilizzo della sintesi vocale può rappresentare un'utile esemplificazione a riguardo.
2. **Flessibilità nell'utilizzo.** Deve essere offerta a tutti gli alunni, secondo questo principio, un ampio ventaglio di proposte e di strumenti che possano incontrare le abilità di tutti. La fruizione, per esempio, non deve essere solo testuale ma prevedere anche altre modalità, per esempio fornite dalle nuove tecnologie assistive.
3. **Usò semplice ed intuitivo.** Attività e materiali si devono caratterizzare dalla semplicità sia in ordine della loro presentazione sia in ordine del loro utilizzo,

²⁸¹ Design for All Europe - <http://dfeaurope.eu/what-is-dfa/>.

²⁸² <http://udi.uconn.edu/>.

²⁸³ UDI Online Project. (2009). *Examples of UDI in Online and Blended Courses*. Center on Postsecondary Education and Disability, University of Connecticut, Storrs. <http://udi.uconn.edu/index.php?q=content/examples-udi-online-and-blended...>

prevedendo anche mediatori alternativi (es. simboli) che incontrino le abilità di tutti gli studenti.

4. **Informazione percettibile.** L'informazione deve sempre essere accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro potenzialità ed abilità a livello motorio e percettivo (la Comunicazione Aumentativa Alternativa rappresenta un utile esemplificazione a riguardo).
5. **Tolleranza all'errore.** Sempre tenendo in considerazione le differenti abilità degli studenti, si deve agire in anticipo per evitare che l'apprendimento fallisca, intervenendo su tutto quanto potrebbe interferire: per esempio, prevedendo tempistiche e ritmi diversi sia nelle attività che negli strumenti didattici utilizzati, per tutti gli alunni.
6. **Bassa intensità di sforzo fisico.** Gli studenti devono concentrare la loro attenzione esclusivamente sull'apprendimento. Ogni mancanza in campo ergonomico può essere causa di perdita di tempo e distrazione.
7. **Dimensioni e spazio adeguati sia all'approccio che all'utilizzo.** Lo strumento deve essere raggiungibile e manipolabile all'interno di uno spazio che sia adeguato per ogni alunno e questo non solo in campo informatico, ma anche nell'utilizzo di semplici strumenti come il libro (se utilizzato) ma anche i banchi, che devono essere regolabili per tutti (non solo per chi ha disabilità motorie).
8. **Una comunità di apprendimento (o di discenti).** L'ambiente di apprendimento deve poter promuovere l'interazione fra studenti ed insegnanti ma anche tra gli studenti stessi: si devono quindi prevedere ambienti sia innovativi (es. community on line) che classici (es. la classe con una particolare flessibilità nella disposizione dei banchi) che possano favorire tutto questo.
9. **Clima didattico.** La didattica deve essere accogliente ed inclusiva, con tutti gli studenti che devono avere alte aspettative da questa esperienza (come del resto, aggiungiamo noi, i docenti stessi).

e) *Universal Design for Learning*

Si tratta anche in questo caso di un vero e proprio framework concettuale, nato all'interno del *Center for Applied Special Technology* (CAST)²⁸⁴, centro di ricerca privato nato nel 1984 presso l'ospedale pediatrico di Salem, in Massachusetts. Se, da un lato, la principale finalità del Centro era inizialmente quella di studiare come le tecnologie informatiche potessero essere utilizzate con bambini e ragazzi che presentavano disturbi specifici dell'apprendimento, con *l'Universal Design for Learning*, pubblicato con le proprie linee guida per la prima volta nel 2008, si può affermare che il Centro abbia ampliato il proprio orizzonte di ricerca e di interesse.

²⁸⁴ <http://www.udlcenter.org/>.

Attualmente alla versione 2.0, le nuove linee guida sono disponibili in diverse lingue, tra e quali anche l'italiano²⁸⁵.

Il CAST può vantare un percorso di ricerca che, iniziato intorno alla metà degli anni Ottanta, in una prima fase si era concentrato sulle modalità di supporto agli studenti con disabilità, in modo che questi potessero superare le proprie difficoltà adattandosi, in un certo senso, al curriculum generale: il focus si manteneva quindi sullo sviluppo di tecnologia assistiva, di strumenti di tipo compensativo e software specifico. A partire dalla fine degli anni Ottanta si è giunti alla consapevolezza che era il curriculum stesso a rendere disabili gli alunni, per cui era questo a dover cambiare (in quanto disabilitante), non tanto gli studenti. Partendo dal lavoro di Mace, il CAST è andato ben oltre i principi architettonici, basando il proprio approccio sulle scienze dell'apprendimento (in particolare al lavoro di Vygotsky e Luria, oltre che agli apporti delle neuroscienze).²⁸⁶ Si è in questo modo iniziato a lavorare sulla dimensione della variabilità dell'apprendimento stesso, giungendo, nelle linee guida, a fornire delle raccomandazioni generali rivolte a chi progetta sia contenuti che percorsi didattici, in modo da identificare e ridurre possibili ostacoli all'apprendimento e così poter soddisfare i bisogni formativi di tutti gli studenti sin dall'inizio, secondo una logica *ex-ante* e non *ex-post*. Da notare la forte sottolineatura *per tutti gli studenti*. Le ricerche nell'ambito delle neuroscienze²⁸⁷ hanno infatti evidenziato come le diversità in ordine all'apprendimento siano più profonde di quanto appaiano, dal momento che hanno anche una base di tipo neurologico e non si limitano ad aspetti di superficie quali la cultura e l'educazione ricevuta, variabili fondamentali ma non esclusive.

Il Framework UDL si basa su tre principi, che vengono successivamente declinati secondo linee guida piuttosto dettagliate: 1) *fornire molteplici forme di presentazione*; 2) *fornire molteplici forme di azione ed espressione*; 3) *fornire molteplici forme di motivazione*. Le *Linee Guida* di progettazione della UDL (PUA in italiano: *Progettazione Universale Apprendimento*) sono state quindi da noi analizzate e curate,

²⁸⁵ Documento reperibile all'url <http://udlguidelines.cast.org/more/downloads> (accesso in data 25.06.2018).

²⁸⁶ Lo stesso documento delle Linee Guida dell'UDL segnala come le basi pedagogiche, neuroscientifiche e pratiche della PUA (Progettazione Universale per l'Apprendimento) sia presentate e discusse in alcuni testi quali: Rose & Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age*, (ASCD, 2002), e Rose, Meyer, Hitchcock (eds), *The Universally Designed Classroom*, Harvard Education Press, 2005 Oltre a Rose-Meyer (eds), *A Practical Reader in Universal Design for Learning*, Harvard Education Press, 2006.

²⁸⁷ I riferimenti sono al lavoro di autori quali Barsalou, Breazeal, Smith (2007), Goldberg (2001), Luria (1973), Rosenzweig, Breedlove e Watson (2005), Sanguineti, 2007).

utilizzandole nell'analisi dei libri di testo in uso attualmente nella scuola primaria, sotto forma di edizioni miste, cioè cartacee con espansioni digitali on line. Per quanto riguarda i libri di testo la PUA non fornisce indicazioni dirette e specifiche ma presenta degli elementi a nostro avviso piuttosto interessanti.

Sin da una prima lettura della PUA in quanto tale, la prima caratteristica che subito appare come evidente è la disponibilità, per ognuna delle *Linee* da seguire, di precisi e dettagliati punti di verificare (in una sorta di *check list*) che le rendono maggiormente concrete ed identificabili. Presentiamo tali linee guida parafrasando e commentando il testo originale, oltre ad introdurre alcune esemplificazioni didattiche da noi ritenute come significative ed attinenti ai libri di testo.

Principio I. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione

Linea guida 1: Fornire differenti opzioni per la percezione

L'apprendimento è di fatto impossibile, per qualunque alunno, se l'informazione non è percepibile o risulta difficile da percepire, ad esempio quando questa viene presentata in formati che richiedono uno sforzo eccessivo oppure un aiuto straordinario. Per ridurre le barriere nell'apprendimento ed ovviare a questa possibile problematica è importante che l'informazione chiave sia ugualmente percepibile da tutti gli studenti 1) *fornendo la stessa informazione attraverso diverse modalità (attraverso la vista, l'udito o il tatto)*, 2) *proponendo l'informazione in un formato che potrebbe essere regolato dal fruitore (ad esempio testi che possono essere ingranditi, suoni che possono essere aumentati)*. Si tratta quindi di rendere disponibili delle vere e proprie rappresentazioni multiple, a vantaggio non solo degli studenti con particolari disabilità sensoriali e percettive, ma anche, di fatto, per molti altri.²⁸⁸ In effetti, sia un'animazione che un video (oppure un audio) possono essere occasionalmente utili anche a persone che non soffrono di particolare disturbi dell'apprendimento oppure deficit sensoriali fisici, in quanto forniscono altre modalità di presentazione dell'informazione stessa, in una fase del percorso di apprendimento che potrebbe risultare difficoltosa, per mancanza di riferimenti precisi ed efficaci o anche solo per stanchezza.

²⁸⁸ CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano, versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè, p.15.

Punto di verifica 1.1 – Offrire opzioni che permettano la personalizzazione nella presentazione dell’informazione

Nei materiali stampati, come nel caso del libro di testo oppure altri strumenti didattici cartacei, la presentazione dell’informazione è ovviamente fissa e permanente, mentre in quelli digitali può essere decisamente più manipolabile e quindi anche personalizzabile grazie ad alcuni formati digitali (non tutti, dal momento che alcuni di questi, come ad esempio *l’Adobe pdf* protetto, non sono completamente accessibili)²⁸⁹. Concretamente, dovrebbe essere manipolabile/regolabile: *la dimensione del testo, delle immagini, dei grafici, tavole e di altre tipologie di contenuti visivi; il contrasto tra sfondo e testo o immagine; il colore usato per le informazioni o l’intensità; il volume o la velocità del discorso o del suono; la velocità o la sincronizzazione del video, dell’animazione, del suono, delle simulazioni, ecc.; la disposizione degli elementi visuali e degli altri elementi; il carattere usato per i materiali stampati*²⁹⁰.

Punto di verifica 1.2 – Offrire alternative per le informazioni uditive

Entrando maggiormente nello specifico, la PUA evidenzia come l’informazione veicolata solo attraverso il suono non sia ugualmente accessibile a tutti gli studenti, basti pensare a coloro che hanno delle disabilità uditive, ma anche per tutti coloro che richiedono più tempo per *processare e rielaborare* quanto ascoltato oppure per coloro che fanno fatica a memorizzare e per i quali il mediatore audio non risulta utile. In concreto²⁹¹ si dovrebbero usare funzioni di riconoscimento vocale (per la scrittura automatica), proporre rappresentazioni testuali equivalenti al parlato, fornire trascrizioni di filmati o di audio, oltre che la lingua dei segni, simboli visivi per rappresentare l’enfasi (es. *emoticons*).

Punto di verifica 1.3 – Offrire alternative per le informazioni visive

Una problematica simile a quella appena affrontata riguarda quegli studenti per i quali può risultare essenziale fornire alternative anche non visive, sempre in vista di un’informazione accessibile per tutti. A questo riguardo può risultare utile fornire delle descrizioni (che possono essere scritte o orali) per tutte le

²⁸⁹ *Ibidem*.

²⁹⁰ *Ivi*, p.16.

²⁹¹ *Ibidem*.

immagini, grafici, video o animazioni utilizzate, oppure degli equivalenti tattili, degli oggetti fisici, modelli spaziali ed altri indizi uditivi²⁹².

Linea guida 2: Fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli

Le diseguaglianze emergono quando l'informazione è presentata a tutti gli studenti attraverso una singola forma di rappresentazione, per cui, anche in questo caso, è di fondamentale importanza fornire rappresentazioni alternative, utili anche per favorire la chiarezza e la comprensione da parte di tutti gli studenti.

Punto di verifica 2.1 – Chiarire il lessico e i simboli

Il lessico chiave, le etichette, le icone e i simboli devono essere associati con rappresentazioni alternative del loro significato (es. un glossario o una definizione integrata, un grafico equivalente, una cartina o una mappa). Gli idiomi, le espressioni arcaiche, espressioni popolari, il gergo, dovrebbero essere tradotti.²⁹³ Potrebbero a questo punto risultare utili dei collegamenti ipertestuali, note a pie di pagina per le definizioni, spiegazioni, illustrazioni, conoscenze precedenti, traduzioni ed altro, fornito sempre contestualmente alla rappresentazione fornita.

Punto di verifica 2.2 – Chiarire la sintassi e la struttura

Sono necessarie delle rappresentazioni alternative che chiariscano le relazioni sintattiche e strutturali tra gli elementi del significato (es. tra due numeri che creano un'equazione). Utile a questo riguardo prevedere delle sottolineature oppure dei collegamenti in una mappa concettuale²⁹⁴.

Punto di verifica 2.3 – Facilitare la decodificazione di testi, notazioni matematiche e simboli

Per assicurarsi che tutti gli studenti abbiano uguale accesso alla conoscenza, almeno quando l'abilità di decodifica non è l'obiettivo didattico, è importante fornire opzioni che riducano le barriere di decodifica, che emergono per gli studenti che non hanno familiarità o fluidità con i simboli. Può risultare

²⁹² Ivi, p.17.

²⁹³ Ivi, p.18.

²⁹⁴ *Ibidem.*

strategico in questo caso, ad esempio, di nuovo l'utilizzo di sintetizzatori vocali²⁹⁵.

Punto di verifica 2.4 – Promuovere la comprensione tra differenti lingue

La lingua dei libri di testo e della maggior parte degli altri materiali curriculari è solitamente monolingue, curvata cioè sulla madrelingua degli studenti di quella nazione, mentre capita spesso che gli studenti di una classe non condividano, almeno in partenza, la stessa lingua in uso dai libri ed altri materiali. Diviene a questo punto strategico fornire delle alternative, almeno per quanto riguarda le informazioni chiave o il lessico specifico. Possibili interventi possono riguardare quindi l'utilizzo della lingua madre degli studenti per fornire le indicazioni essenziali oppure la LIS per gli studenti con disabilità uditive, fornendo delle definizioni secondo tale lingua o corrispettivi linguistici in altre lingue per alcuni elementi lessicali fondamentali (lessico specifico), eventualmente utilizzando collegamenti mirati a dizionari in Rete²⁹⁶; non da ultimo, si possono utilizzare immagini alternative/esplicative al termine nella lingua di insegnamento (che dovranno essere ovviamente il più possibile chiare e prive di ambiguità).

Punto di verifica 2.5 – Illustrare attraverso molteplici mezzi

Tra i materiali più utilizzati in classe, considerati i manuali scolastici in uso, dominano ovviamente le informazioni di tipo testuale. Il testo è tuttavia una forma particolarmente debole per la presentazione agli studenti che hanno difficoltà oppure specifiche disabilità legate allo scritto o alla lingua, per cui diviene necessario offrire delle alternative (quali illustrazioni, simulazioni, immagini o grafici interattivi, video) in modo da rendere comprensibile l'informazione²⁹⁷.

Linea guida 3: Fornire opzioni per la comprensione

La costruzione di una conoscenza spendibile, (intesa come *accessibile per future decisioni*), non è legata unicamente alla percezione delle informazioni da parte dello studente, ma anche da sue specifiche *capacità di elaborazione dell'informazione*. Tra

²⁹⁵ Ivi, p.19.

²⁹⁶ *Ibidem*.

²⁹⁷ Ivi, p.20.

queste la PUA elenca *l'attenzione selettiva, l'integrazione delle nuove informazioni con la conoscenza precedente, la classificazione strategica e la memorizzazione attiva*. Se gli individui si differenziano notevolmente per quanto avviene circa la percezione, parimenti avviene per le loro capacità di elaborazione delle informazioni e nell'accesso alla conoscenza precedente, attraverso la quale possono assimilare nuove informazioni²⁹⁸. La conoscenza deve essere utilizzabile per poi essere trasferibile.

Punto di verifica 3.1 – Attivare o fornire la conoscenza di base

L'informazione è più accessibile e più facile da assimilare da parte degli studenti quando è presentata in modo che prepari, attivi o fornisca ogni conoscenza pregressa²⁹⁹. Diviene allora di fondamentale importanza predisporre opzioni e strumenti per fornire o attivare la conoscenza pregressa, ma anche per far riflettere ed effettuare agli studenti dei collegamenti con le informazioni precedenti. Ad esempio, possono risultare utili degli organizzatori grafici come le mappe concettuali, l'utilizzo di metafore significative, collegamenti interdisciplinari, rimandi specifici ad altri testi, risorse, argomenti, tematiche in precedenza affrontate, all'interno del medesimo libro di testo o in altri collegati.

Punto di verifica 3.2 – Evidenziare schemi, caratteristiche essenziali, idee principali e relazioni

Quello che distingue spesso esperti e principianti, in ogni campo (non solo in ambito scolastico) è costituito dalla capacità di distinguere ciò che importante da ciò che non lo è. Per rendere quindi l'informazione maggiormente accessibile, diviene a questo punto di fondamentale importanza il fornire degli indizi espliciti o dei suggerimenti per aiutare gli alunni a prestare attenzione alle caratteristiche maggiormente rilevanti dell'informazione, ignorando tutto ciò che non lo è. Tutto questo può essere fatto anche con una semplice evidenziazione degli elementi fondamentali all'interno dei testi, dei grafici, dei diagrammi ecc., oltre a fornire schemi, organizzatori grafici, esempi molteplici (e *contro esempi*), indizi e suggerimenti per concentrare l'attenzione dello studente su particolari aspetti, ricordando anche con enfasi le abilità precedentemente apprese che

²⁹⁸ *Ibidem*.

²⁹⁹ Ivi, p.21.

possono essere utilizzate per risolvere i problemi³⁰⁰. Dal punto di vista grafico, ad esempio, all'interno di un testo si possono evidenziare gli elementi importanti con alcuni semplici elementi grafici (spesso utilizzati dagli studenti maggiormente organizzati in fase di studio) come linee, frecce e box. Questo, aggiungiamo noi, può essere fatto sia a livello cartaceo che digitale.

Punto di verifica 3.3 – Guidare l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione

La trasformazione dell'informazione in conoscenza spendibile spesso richiede l'applicazione di strategie e abilità mentali per "elaborare" l'informazione oltre che strategie cognitive (o metacognitive) che prevedono la selezione e la manipolazione dell'informazione stessa, sotto forma, ad esempio, di riassunto, di classificazione ecc. L'esperienza didattica e la ricerca evidenziano, anche in questo caso, come non tutti gli studenti dispongano di un repertorio completo di queste strategie (e della necessaria conoscenza di quando, come e perché applicarle). I materiali devono fornire di conseguenza strutture di supporto e feedback, come suggerimenti chiari ed espliciti sul processo da seguire, strumenti (es. tabelle), modelli interattivi, informazioni gradualmente e progressivamente, rimuovendo ogni possibile forma di distrazione³⁰¹. Oppure, aggiungiamo noi, un supporto (possibile sia sui libri cartacei che on line) che offra la possibilità di inserire appunti e commenti che vadano ben oltre le scarse righe aggiunte nei pochi spazi bianchi a disposizione del libro.

Punto di verifica 3.4 – Massimizzare il transfer e la generalizzazione

Tutti gli studenti hanno bisogno di generalizzare e di trasferire l'apprendimento in nuovi contesti. Può essere utile a questo riguardo il fornire delle liste di controllo, note o promemoria, mappe concettuali (complete e da completare), situazioni-problema (compiti di realtà, secondo il linguaggio della pedagogia italiana) oltre che occasioni per rivisitare le idee principali e i collegamenti tra le idee già sviluppate in precedenza³⁰².

³⁰⁰ *Ibidem.*

³⁰¹ *Ivi*, p.22.

³⁰² *Ibidem.*

Principio II. Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione

Gli studenti differiscono tra loro anche nei modi con i quali esprimono ciò che sanno e questo non solo a riferimento a particolari situazioni quali alunni con disabilità motorie (es. con paralisi cerebrali) oppure con altre difficoltà di apprendimento (es. con DSA). Avviene spesso che alcuni alunni, ad esempio, si esprimano meglio attraverso il linguaggio scritto, altri invece oralmente. Diviene quindi essenziale fornire diverse opzioni in ordine all'azione e all'espressione³⁰³.

Linea guida 4: Fornire opzioni per l'interazione fisica

Se si considerano ad esempio alunni con disabilità di tipo fisico, sia un libro di testo (da sfogliare ed appuntare) come anche molti software (didattici e no) che prevedono l'utilizzo di un mouse o di un puntatore, presentano dei repertori di azioni possibili molto limitati. È dunque importante che tutti gli studenti abbiano a disposizione materiali con i quali interagire, grazie a semplici azioni (es. con la pressione di un solo pulsante)³⁰⁴. Utili, a questo riguardo, possono essere modelli 3D di oggetti³⁰⁵ oppure dei diorami³⁰⁶, risorse esplorabili grazie ad azioni semplici ed economiche.

Punto di verifica 4.1 – Variare i metodi di risposta e di navigazione

Devono dunque essere disponibili molteplici mezzi per la navigazione tra le informazioni, in modo che queste siano accessibili fornendo alternative alle manipolazioni classiche (mouse, penna), utilizzando, ad esempio, una tastiera adattata³⁰⁷. Anche i software, aggiungiamo noi, dovrebbero essere quindi progettati per essere utilizzati in modi diversi (e questo dovrebbe valere anche per i libri, *in primis* la parte digitale on line), favorendo le modalità di accesso maggiormente congeniali ad ogni alunno.

Punto di verifica 4.2 - Ottimizzare l'accesso agli strumenti, ai prodotti ed alle tecnologie di supporto

Fornire ad un alunno, spesso di giovanissima età, uno strumento non è garanzia sufficiente in ordine sia alla sua modalità di utilizzo che efficacia: diviene quindi

³⁰³ Ivi, p.23.

³⁰⁴ Ivi, p.24.

³⁰⁵ Es. vedi <https://sketchfab.com>.

³⁰⁶ Es. vedi <http://www.digitaldiorama.it>.

³⁰⁷ CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano, versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè, p.25.

necessaria una continua attività di *scaffolding*, di ricerca e di sperimentazione a riguardo in presenza dei singoli alunni. Può risultare utile a questo riguardo proporre delle tastiere alternative oppure l'utilizzo del touchscreen, scelte che risultano a lungo andare vantaggiose non solo per coloro che hanno difficoltà motorie, come accade quotidianamente per tutti coloro che utilizzano uno smartphone)³⁰⁸.

Linea guida 5: Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione

Sempre in base alle evidenze sia scientifiche che della didattica quotidiana è possibile affermare che non esista un mezzo di espressione che vada bene per tutti gli studenti o che sia adatto per tutti i tipi di comunicazione: ad esempio uno studente con DSA potrebbe avere risultati migliori nell'orale rispetto che nello scritto. Ma è pur sempre vero che anche studenti non-DSA preferiscono e possono eccellere nel primo rispetto che nel secondo. Occorre quindi fornire modalità alternative di espressione³⁰⁹.

Punto di verifica 5.1 – Usare molteplici mezzi di comunicazione

La PUA fa a questo punto notare come facciamo ovviamente eccezione, all'interno di questa linea guida, quei mezzi fondamentali per il raggiungimento di un obiettivo specifico, quali ad esempio, apprendere a dipingere ad olio oppure a scrivere a mano: le alternative possibili sarebbero infatti inesistenti. I mezzi alternativi possono in realtà non solo aiutare gli alunni in difficoltà, ma rappresentano possibilità di arricchimento per tutti gli altri alunni, dal momento che aumentano le opportunità e la ricchezza dell'espressione: occorre andare oltre i testi e le narrazioni/descrizioni orali ma considerare anche disegni, illustrazioni, progetti, creazione ed utilizzo di brani musicali, di coreografie e danza, video, modelli in 3D, fumetti, forum/blog on line, presentazioni animate³¹⁰.

Punto di verifica 5.2 – Usare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione

È quindi necessario andare oltre i tradizionali strumenti utilizzati nella scuola, dal momento che molti di quelli ora a disposizione sono decisamente più

³⁰⁸ *Ibidem*.

³⁰⁹ *Ibidem*.

³¹⁰ Ivi, pp.25-26.

flessibili ed accessibili. Seguendo una procedura simile a quella dell'artigiano (interessante metafora, probabilmente, accenniamo noi, retaggio del pensiero di Sennet), *gli studenti dovrebbero apprendere ad usare gli strumenti che meglio si adattano alle loro capacità e alle richieste del compito*. Questi strumenti possono essere dei correttori vocali, correttori grammaticali, programmi di completamento automatico delle parole, sintetizzatori vocali, calcolatrici, carte millimate, quadrettate, strumenti per le mappe concettuali, software di disegno tecnico assistito (CAD), programmi di scrittura delle note musicali o di simboli matematici, materiali manipolativi virtuali o concreti per la matematica (regoli), applicazioni 2.0 del web (wiki, animazioni e presentazioni)³¹¹. Per quanto riguarda la lingua, sono utili delle raccolte di glossari e traduzioni.

Punto di verifica 5.3 – Costruire competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e l'esecuzione

Gli studenti devono sviluppare una varietà di competenze (ad esempio, visive, uditive, matematiche, di lettura, ecc.) e necessitano, anche in questo caso, strutture di supporto per aiutarli a fare pratica e sviluppare l'autonomia, offrendo anche un ampio ventaglio di possibilità di esecuzione (es. saggio o *pièce* teatrale), in vista di una maggiore personalizzazione dell'apprendimento. Può essere a questo punto utile *fornire diversi mentori (ad esempio insegnanti/tutor che usino diversi approcci per motivare, guidare, dare feedback o informare)*, strutture di supporto flessibili che, gradualmente, sfumano con l'aumentare dell'autonomia dello studente (es. programmi digitali integrati di lettura e scrittura con dei *sentence starters*), fornire feedback il più possibile personalizzati e anche molteplici esempi di nuove soluzioni a problemi autentici³¹² (come *case studies* risolti).

Linea guida 6: Fornire opzioni per le funzioni esecutive

La capacità esecutiva può essere notevolmente ridotta in caso di disabilità ma anche quando, in generale, tutte le energie fisiche e psichiche dell'alunno si concentrano sulla gestione di abilità di "basso livello", con risposte che non sono automatiche o fluenti,

³¹¹ Ivi, p.26.

³¹² Ivi, pp.26-27.

riducendo quindi la capacità disponibile per le funzioni di “alto livello”. Diviene quindi importante fornire *supporto alle abilità di basso livello in modo che esse richiedano meno processi esecutivi e alle abilità e strategie di alto livello in modo che esse siano più efficaci e sviluppate*³¹³.

Punto di verifica 6.1 – Guidare la scelta di mete appropriate

Non si deve cadere nell’ingenuità pedagogica di credere che gli studenti possano sempre scegliere delle mete appropriate per il loro lavoro. In ogni caso la soluzione non deve essere quella di sostituirsi completamente a loro, fornendogli come servite su di un piatto d’argento le mete stesse. Diversamente, si devono prevedere e strutturare mezzi di supporto per l’apprendimento graduati, in modo che gli studenti possano scegliere delle mete personali sfidanti ma allo stesso tempo del tutto realistiche: tutto questo con il supporto di modelli oppure esempi del processo che conducono alla meta ed esempi del prodotto finale stesso, liste di controllo e suggerimenti, *esponendo le mete, gli obiettivi e tempi in un posto ben visibile*³¹⁴ all’interno della classe, sia questa reale che virtuale.

Punto di verifica 6.2 – Aiutare la pianificazione e la scelta delle strategie

Una volta stabilita la meta deve essere pianificata e scelta la strategia necessaria, individuando anche quegli strumenti da utilizzare per raggiungerla. L’importanza della pianificazione strategica è spesso sottovalutata, in ogni ordine di scuola, lasciando in molti casi spazio ad una tipologia di apprendimento per *tentativi ed errori*, (che in realtà risulta essere disorganizzata). Gli studenti necessitano di occasioni in cui fermarsi e pensare, supportati da strutture e da docenti che li aiutino ad utilizzare le strategie o la presa di decisioni. Si possono ad esempio prevedere momenti di pausa delle attività per lasciare (ma supportare nello stesso tempo) gli studenti a riflettere e pensare prima di passare all’azione, fornendo esempi di realizzazione ma anche aiuti per *mostrare e spiegare il lavoro (ad esempio, la revisione del portfolio, se previsto)*, delle *liste di controllo e dei modelli di pianificazione per comprendere il problema*, aiutandoli *stabilire le priorità, le sequenze e i tempi per ogni passo e guide per dividere gli obiettivi a lungo termine in obiettivi raggiungibili a*

³¹³ Ivi, pp.27-28.

³¹⁴ *Ibidem*.

*breve termine. Fondamentale, in questa fase, la presenza di istruttori e mentori che guidino il processo di pensare ad alta voce*³¹⁵.

Punto di verifica 6.3 – Facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse

Esistono, per diversi studenti (non solo con disabilità), delle *limitazioni alla cosiddetta memoria operativa*, cioè, metaforicamente parlando, quel vero e proprio *“blocco per gli appunti” utilizzato per mantenere blocchi d'informazione accessibili alla comprensione e alla soluzione del problema*. Tale limitazione comporta in molti casi la percezione, da parte docenti, che molti studenti siano *disorganizzati, smemorati e impreparati*. Anche in questo caso è importante fornire una varietà di strutture interne di supporto e di aiuti organizzativi esterni che aiutino a *mantenere l'informazione organizzata e “in mente”, quali organizzatori grafici e modelli per la raccolta dei dati e l'organizzazione dell'informazione, liste di controllo e guide per prendere nota*³¹⁶.

Punto di verifica 6.4 – Aumentare la capacità di controllo dei progressi

L'apprendimento necessita di feedback che fornisca agli studenti, in modo continuo, *una chiara immagine dei progressi che stanno (o non stanno) facendo*. La valutazione può essere considerata un feedback, ma se non forniscono regolarmente informazioni utili sul processo di apprendimento, quest'ultimo non potrà evolversi in quanto gli studenti non saranno in grado di individuare *cosa cambiare per migliorare (oltre che come e quando)*. I feedback devono quindi essere *formativi, espliciti, regolari, tempestivi, informativi ed accessibili, insomma, personalizzati, per evitare che gli studenti possano apparire negligenti o scarsamente motivati mentre devono essere in grado di poter controllare i propri progressi efficacemente e di usare queste informazioni per guidare il loro sforzi e la loro pratica*. Può essere utile, a questo riguardo *fare domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione, mostrare rappresentazioni dei progressi, usare modelli che guidino l'autovalutazione sulla qualità e la completezza, fornire modelli differenti di strategie di autovalutazione (ad esempio role-play, revisione dei video, feedback dei pari), utilizzare una lista di*

³¹⁵ Ivi, p. 28.

³¹⁶ Ivi, p. 29.

*controllo della valutazione, rubriche per il punteggio, diversi esempi commentati del lavoro e delle esecuzioni degli studenti*³¹⁷. Il documento analizzato, cosa interessante da notare, fa riferimento in diverse sue sezioni, alla creazione ed utilizzo di un *portfolio* come strumento metacognitivo a supporto del percorso di apprendimento dello studente.

Principio III. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

Gli studenti si differenziano in modo significativo tra di loro nel modo anche con cui sono inclini e motivati all'apprendimento e questo può essere dovuto a diverse cause, afferenti alla neurologia, alla cultura, alla soggettività, alle conoscenze pregresse, tutte variabili da non sottovalutare. Se da un lato alcuni studenti si sentono ad esempio coinvolti dalle novità, altri ne sono quasi spaventati, preferendo invece la sicurezza di rigide routine. Alcuni studenti preferiscono lavorare da soli, altri invece con i compagni. Quindi è possibile affermare che non esista, in realtà, un unico modo per coinvolgere in modo ottimale tutti gli studenti. Diviene quindi di fondamentale importanza *fornire multiple opzioni di coinvolgimento*³¹⁸.

Linea guida 7: Fornire opzioni per attirare l'interesse

Gli insegnanti, fatto ben noto e che non necessita di dimostrazione, *dedicano uno sforzo considerevole nell'attrarre l'attenzione e il coinvolgimento dell'alunno*, dal momento che *gli studenti si differenziano notevolmente in ciò che attrae la loro attenzione e attiva il loro coinvolgimento*, sia per quanto riguarda gli interessi personali (che possono cambiare con il passare degli anni, passando dalla fanciulla alla pre-adolescenza) che delle circostanze stesse nelle quali l'apprendimento avviene. Importante avere quindi delle modalità alternative, rispettose delle differenze personali degli alunni, per far emergere l'interesse nei confronti dell'apprendimento³¹⁹.

Punto di verifica 7.1 – Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia

Poter offrire delle scelte agli studenti può contribuire a *sviluppare l'autodeterminazione, l'orgoglio nel conseguimento e quindi l'aumento del grado di coinvolgimento nel loro apprendimento*. Ma non è sufficiente fornire semplicemente delle possibilità di scelta, in quanto queste devono essere

³¹⁷ *Ibidem.*

³¹⁸ *Ivi*, p. 30.

³¹⁹ *Ibidem.*

ottimizzate per quanto riguarda il livello di indipendenza. Una certa discrezionalità può essere lasciata ad esempio offrendo la possibilità di scegliere in ordine al livello di difficoltà percepita, alla tipologia di ricompensa o riconoscimento, strumenti usati per la raccolta e la produzione dell'informazione, il colore, il progetto, la disposizione grafica, ecc., coinvolgendo sempre gli studenti, quando e dove possibile, *nel fissare i loro personali obiettivi didattici e comportamentali*³²⁰.

Punto di verifica 7.2 – Ottimizzare l'attinenza, il valore e l'autenticità

Le persone in genere si sentono coinvolte nelle informazioni e nelle attività che ritengono rilevanti e importanti per i propri interessi e obiettivi, ma non tutti gli alunni possono trovare rilevanti le stesse cose. Gli insegnanti possono in qualche caso evidenziare l'utilità e l'attinenza dell'apprendimento in questione, non ovviamente a parole ma *attraverso attività autentiche e significative. Variare le attività e le fonti d'informazione*, in modo che possano essere *personalizzate e contestualizzate alle vite reali degli studenti, culturalmente rilevanti e reattive, socialmente rilevanti, appropriate all'età, alle abilità, alle differenze razziali, culturali, etniche e di genere* può risultare strategico. Si può far ricorso inoltre a progetti/attività che prevedano degli esiti di apprendimento *autentici*, in quanto questi richiedono una comunicazione, ad esempio, con un pubblico reale, con amici vicini (e di penna...lontani), tutte attività che prevedono uno scopo ben preciso e condiviso tra i partecipanti. Altra strategia può essere rappresentata dalla scelta di *fornire compiti che permettano la partecipazione attiva, l'esplorazione e la sperimentazione, sollecitare risposte personali, valutazioni e riflessioni personali sul contenuto e le attività, includere attività che favoriscano l'uso dell'immaginazione per risolvere racconti e problemi rilevanti, o dare senso a complesse idee in modo creativo*³²¹.

Punto di verifica 7.3 – Minimizzare le minacce e le distrazioni

Le possibili minacce all'apprendimento e le distrazioni non sono solamente legate ad ovvie problematiche in ordine alla sicurezza oppure a particolari esperienze personali negative che influiscono sul singolo alunno. Ciò che

³²⁰ Ivi, pp. 30-31.

³²¹ Ivi, p.31.

rappresenta una minaccia o una potenziale distrazione può poter dipendere *dai bisogni individuali dello studente e dal contesto*. Alcuni studenti potrebbero trovare una distrazione un'eccessiva stimolazione sensoriale oppure, uno studente straniero, l'apprendimento di una lingua diversa da quella materna. Diviene quindi necessario *creare un clima di accettazione e di aiuto nella classe, variare i livelli di novità o di rischio (tabelle, calendari, tabelle di marcia, cronometri visibili, indizi, ecc. che possano aumentare la predittività delle attività giornaliere e la modulazione, creazione di routine di classe, avvisi e anticipazioni che possano aiutare gli studenti ad anticipare o preparare dei cambiamenti delle attività, della tempistica e dei nuovi eventi), variare il livello di stimolazione sensoriale (stimolazione di suoni e di immagini di sottofondo, del numero di caratteristiche o di elementi presentati contemporaneamente), variare il ritmo di lavoro (nella lunghezza delle sessioni di lavoro, nella disponibilità di pause e intervalli o nella tempistica e nella sequenza delle attività), variare la domanda sociale richiesta per l'apprendimento e l'esecuzione (il livello di aiuto e di protezione percepito, i requisiti per fare una presentazione in pubblico e una valutazione), coinvolgere tutti i partecipanti nelle discussioni della classe*³²².

Linea guida 8: Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza

Molti tipi di apprendimento richiedono un certo livello di mantenimento dell'attenzione e dello sforzo, mantenimento che può essere raggiunto da studenti motivati, cioè in grado *di regolare la loro attenzione e l'interesse in modo da sostenere lo sforzo e la concentrazione che richiede l'apprendimento*. Anche per quanto riguarda questi aspetti gli studenti si differenziano notevolmente tra di loro, *in base anche alla loro motivazione iniziale, capacità e abilità di autoregolazione, suscettibilità alle interferenze del contesto e così via*. Si deve quindi supportare ogni alunno nella costruzione delle abilità individuali di autoregolazione e di autodeterminazione, in modo che siano garantite a tutti le stesse opportunità di apprendimento. Ruolo importante è comunque giocato anche dall'ambiente esterno, che deve essere

³²² Ivi, p.32.

configurato in modo che fornisca opzioni di accessibilità che tengano effettivamente (ed efficacemente) conto delle differenze interpersonali³²³.

Punto di verifica 8.1 – Rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi

L'attenzione e lo sforzo devono essere mantenuti nel tempo ed alcuni studenti, più di altri, *hanno bisogno di un aiuto per ricordare la meta iniziale o per mantenere una visione costante delle ricompense nel raggiungimento della meta*. Può essere a questo punto utile la predisposizione di alcuni “promemoria” periodici e ripetuti riguardanti sia la meta che il suo valore, ma anche richiedere agli studenti di *formulare o ribadire esplicitamente la meta, presentare la meta in molteplici modi, incoraggiare la suddivisione di obiettivi a lungo termine in obiettivi a breve termine, mostrare l'uso di strumenti a mano o al computer per gestire il tempo, coinvolgere gli studenti nelle discussioni sulla valutazione di ciò che costituisce l'eccellenza e genera esempi importanti che si collegano al loro contesto culturale e ai loro interessi*³²⁴.

Punto di verifica 8.2 – Variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida

Tutti gli alunni hanno bisogno di situazioni sfidanti, ma queste non possono essere sempre le stesse, e necessitano allo stesso tempo anche di risorse *appropriate e flessibili*. La PUA suggerisce a questo riguardo di *differenziare il grado di difficoltà o complessità con il quale si possono completare le attività, fornire alternative negli strumenti permessi e nelle strutture di supporto, variare il grado di libertà di un'esecuzione accettabile, enfatizzare il processo, lo sforzo, i miglioramenti nel raggiungimento degli obiettivi rispetto ad una valutazione esterna e alla competizione*³²⁵.

Punto di verifica 8.3 – Promuovere la collaborazione e la comunità

Le Linee Guida sottolineano, a questo riguardo, come nel 21° secolo sia di fondamentale importanza che tutti gli studenti sappiano *comunicare e collaborare efficacemente all'interno di una comunità d'apprendimento*: esiste, a questo riguardo, una vasta letteratura scientifica che fa riferimento ad autori come Jean Lave ed Etienne Wenger ma, come affermato in molti passaggi del documento, anche *questo è più facile per alcuni e non per altri*. Il *peer tutoring*

³²³ *Ibidem*.

³²⁴ Ivi, pp.32-33.

³²⁵ Ivi, p.33.

può rappresentare una risorsa nell'ottica di un supporto individualizzato, oppure la costituzione di gruppi flessibili (piuttosto che fissi), scelta che consente di fatto di differenziare i ruoli sperimentando diversi modi di lavorare. In concreto, si possono creare gruppi di apprendimento cooperativo con obiettivi, ruoli e responsabilità chiare, programmi per tutta la scuola di supporto alla buona condotta con obiettivi e aiuti differenziati. Allo stesso tempo gli studenti devono essere supportati chiarendo loro sul quando e sul come chiedere aiuto ai compagni o all'insegnante, incoraggiando e supportando opportunità di interazione e di aiuto tra pari (ad esempio il *tutoring* tra pari), costruendo nel concreto comunità di studenti coinvolti in interessi e attività comuni³²⁶.

Punto di verifica 8.4 – Aumentare il feedback orientato alla padronanza³²⁷

La valutazione è molto efficace nel mantenere il coinvolgimento (quando, come feedback, è costruttivo, accessibile, consequenziale e tempestivo), in quanto può aiutare gli studenti a mantenere la motivazione e lo sforzo necessario all'apprendimento. *Il feedback orientato alla padronanza è un tipo di feedback che guida gli studenti verso la padronanza piuttosto che ad una esecuzione fissa e conforme*, padronanza che richiede ovviamente sforzo e pratica. Occorre quindi *fornire feedback che incoraggino la perseveranza, che siano rivolti allo sviluppo dell'efficacia e dell'auto consapevolezza, che incoraggino l'uso di specifici supporti e strategie per affrontare la sfida, che enfatizzino lo sforzo, il miglioramento e il raggiungimento di un livello piuttosto che la relativa esecuzione*. Questi feedback devono essere *frequenti, puntuali e specifici, sostanziali e informativi piuttosto che comparativi e competitivi* e soprattutto devono trasformare *la valutazione in strategie positive per il successo futuro, compresa l'identificazione degli errori e delle risposte sbagliate*³²⁸.

Linea guida 9: Fornire opzioni per l'autoregolamentazione

Se da un lato è importante la dimensione contestuale estrinseca relativamente alla motivazione e al coinvolgimento, si ritiene ugualmente importante *sviluppare le capacità intrinseche degli studenti nel regolare le proprie emozioni e motivazioni*.

³²⁶ Ivi, pp.33-34.

³²⁷ Il riferimento alla didattica, nata negli anni Sessanta, del mastery learning di Bloom è evidente.

³²⁸ CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author Traduzione in italiano, versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè, p.34.

Anche in questo caso alcuni alunni possono incontrare delle *difficoltà significative nello sviluppare queste abilità*. In molti casi, purtroppo, nella scuola questa dimensione rimane implicita, data per scontata, e non affrontata concretamente nella didattica con gli alunni³²⁹.

Punto di verifica 9.1 – Promuovere le aspettative e le convinzioni che ottimizzano la motivazione

È fondamentale che ogni studente conosca e sia consapevole di ciò che trova motivante, per cui deve essere aiutato a *stabilire degli obiettivi personali che possano essere realmente raggiungibili, così come di nutrire aspettative positive sul raggiungimento dei loro obiettivi*. Parimenti gli studenti devono imparare anche a *gestire la frustrazione e di evitare l'ansia quando devono raggiungere i propri obiettivi*. Concretamente, i docenti possono fornire aiuti sotto forma di *promemoria, guide, rubriche, liste di controllo che si concentrino su obiettivi autoregolamentati come la riduzione della frequenza delle reazioni aggressive in risposta alla frustrazione, aumentare il tempo di concentrazione contro le distrazioni ed elevare la frequenza dell'autoregolamentazione e dell'auto rafforzamento*. È allo stesso modo fondamentale *fornire guide, mentori o agenti che guidino il processo di scelta degli obiettivi personalmente appropriate e che tengano in considerazione i punti di forza e di debolezza ed attività di supporto che incoraggino l'autoriflessione e l'identificazione di obiettivi personali*.

Punto di verifica 9.2 – Facilitare le abilità e le strategie personali

Fornire un modello di abilità di autoregolamentazione non è sufficiente per molti studenti. Essi avranno bisogno di un tirocinio d'aiuto che includa strutture di appoggio. Possono a questo punto risultare utili ancora dei *promemoria, modelli, liste di controllo* in modo da supportare concretamente la creazione di strategie personali per *gestire e indirizzare le loro risposte emotive agli eventi esterni o interni*. In concreto la PUA suggerisce di utilizzare anche delle *situazioni reali o simulazioni per dimostrare le abilità per affrontare i problemi della vita quotidiana*³³⁰.

³²⁹ Ivi, pp.34-35.

³³⁰ Ivi, pp.35-36.

Punto di verifica 9.3 – Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione

Gli studenti, anche per quanto riguarda la meta-cognizione, si comportano diversamente gli uni dagli altri e non ci si deve dimenticare che *uno dei fattori chiave negli studenti che perdono la motivazione è l'incapacità di riconoscere i propri progressi*. Diviene quindi strategico *offrire strumenti, aiuti o grafici per aiutare gli studenti nell'apprendere a collezionare, registrare e mostrare dati del proprio comportamento allo scopo di monitorare cambiamenti in questi atteggiamenti ed utilizzare attività che includano mezzi attraverso i quali gli studenti ottengano feedback e abbiano accesso a strutture di appoggio alternative (ad esempio grafici, schemi e visualizzazioni di feedback) che aiutino a comprendere i progressi in un modo che sia comprensibile e puntuale*³³¹. Pur non essendo direttamente citato, si ritiene che un portfolio possa risultare utile sia allo studente, come strumento di metacognizione, ma anche al docente, come oggetto concreto con il quale confrontarsi con ogni studente.

Da ultimo, riteniamo significativo il fatto che gli autori del framework UDL abbiano creato e condiviso³³² un'utile strumento didattico chiamato *CAST Book Builder*, un software online che permette di creare dei libri digitali all'interno dei quali esistono funzionalità quali quelle di mostrare o nascondere informazioni di supporto alla lettura e alla comprensione su specifica scelta del lettore. In questo modo viene costruito una risorsa utilizzabile da diverse persone in base alle loro esigenze.

Se l'UDL trova la sua origine e la sua applicazione oltreoceano, segnaliamo come anche a livello europeo qualcosa si sia mosso: il riferimento è a un progetto-studio condotto da *European Schoolnet* con *SENnet (Special Education Needs Network)*³³³ che, dopo tre anni di attività, ha portato alla pubblicazione, nell'ottobre del 2013, del report finale *Universal Design for Learning: overviews in Europe and worldwide, policies and practices*.

Riportiamo, in quanto particolarmente significativo, un paragrafo delle conclusioni di questo studio:

³³¹ Ivi, p.36.

³³² Disponibile, previa iscrizione gratuita, all'url <http://bookbuilder.cast.org>. In data dell'accesso a tale risorsa web (05/05/2018) erano disponibili anche otto libri in lingua italiana per il download (oltre ad essere disponibili on line).

³³³ <http://sennet.eun.org>.

“Work by SENnet partners has shown that Universal Design for Learning (UDL) has much to offer in terms of improving access to learning for all. While widespread in the US, it is relatively unknown in Europe. In Europe, UDL principles are, to a great extent, not explicit but embedded in principles of Inclusion, recognizing equity in access to education and life in society for all, including people with disability and disadvantaged minority groups. The country reports and case studies show how UDL principles are being applied in policy and practice to a varying extent depending on countries, but implicitly rather than explicitly. The time is perhaps right for raising awareness of UDL principles in Europe and to ensure that the use of technology in teaching and learning conforms to UDL principles.”

Il richiamo ad una maggiore consapevolezza (*awareness*) dei principi dell’UDL è stata seguita dalla creazione di un network UDL europeo³³⁴, anche se tra i partner partecipanti non si annoverava l’Italia (presenti invece la Grecia, l’Irlanda, Cipro, Olanda, Spagna e Finlandia). Si è trattato di un progetto co-finanziato dalla Unione Europea all’interno del *Lifelong Learning Programme* per la ricerca relativa all’applicazione del framework UDL in alcune nazioni europee. Iniziato nel dicembre del 2013, si è concluso nel novembre 2016, coinvolgendo docenti, studenti, formatori di docenti, *stakeholders* e *policy makers* in ambito educativo, oltre che genitori. La visita al sito web istituzionale rivela tuttavia come tale progetto non sia stato, dal 2016, aggiornato e non risultano evidenze circa la progettazione di ulteriori attività o studi.

e) Verso un possibile approccio UDL al libro di testo

A ben vedere sono proprio gli oggetti di uso comune, come il libro di testo, a creare problemi di accessibilità. Esistono tuttavia delle indicazioni specifiche, a livello normativo, circa l’accessibilità di questo strumento didattico.

Nelle *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (emanate dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca il 4 agosto 2009³³⁵), si può trovare la seguente premessa, rivelativa, in un certo senso, di una certa modalità di approccio alla tematica:

Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l’integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico.

³³⁴ Sito istituzionale del progetto <http://www.udlnet-project.eu/> (accesso in data 20.12.2017).

³³⁵ MIUR, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, p. 18.

In questo documento, forse per la prima volta, si inizia ad affrontare la tematica dell'adattamento dei libri di testo, anche se, da come si evince dal testo stesso sopra riportato, ci si limita ad accennare a potenzialità da assumere, non segnalando, infatti, che non tutti i formati digitali siano accessibili ad ogni alunno, in quanto non tutti potrebbero utilizzare tecnologie standard. Inoltre, a parere dell'estensore o degli estensori di queste linee guida, ogni problema di accessibilità apparirebbe come facilmente risolvibile grazie alla digitalizzazione e all'utilizzo delle nuove tecnologie. Ricordiamo, invece, che lo stesso approccio dell'UDL o PUA, pur essendo fortemente connotato a livello tecnologico, segnali come l'utilizzo della tecnologia non necessariamente migliori l'apprendimento, dal momento che molte tecnologie hanno gli stessi problemi di accessibilità che potrebbero avere le altre opzioni non tecnologiche³³⁶. Il Decreto MIUR del 30 aprile 2008 n. 10 (allegato B) presenta un elenco di linee guida per *l'accessibilità e la fruibilità del software didattico da parte degli alunni disabili*. Tra le direttive ivi fornite, pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale n. 36 del 12 giugno 2008, ve ne sono alcune relative ai libri di testo digitali di particolare interesse (il neretto è nostro):

4 - Testi scritti.

*Per ogni testo, sia in fase di lettura che di scrittura, deve essere possibile definire il tipo di carattere, le dimensioni, il colore dei caratteri e dello sfondo. Il programma prevede la **personalizzazione degli attributi del testo scritto, compreso quello dei bottoni e dei menu: tipo, stile, colore del corpo e dello sfondo.***

L'ingrandimento dei caratteri avviene sempre riorganizzando l'immaginazione del documento affinché non si debba mai ricorrere allo scorrimento orizzontale della finestra per poter leggere l'intera riga.

*In caso di documenti lunghi, è importante poter agire anche sui parametri di formattazione del paragrafo che condizionano la difficoltà di lettura, in particolare la **lunghezza della riga e delle dimensioni dell'interlinea.***

Vanno sempre osservate le regole di leggibilità grafica.

*È utile prevedere la **possibilità di scegliere tra una scrittura interamente in maiuscolo e una maiuscolo/minuscolo.***

*Nel caso di consegne, suggerimenti e indicazioni di lavoro, affiancare al testo scritto una **riproduzione iconico-grafico, o in lingua dei segni o in riproduzione vocale.***

*È utile che eventuali testi inseriti nel software didattico **possano essere esportati** in modo accessibile ed editabile, nel rispetto del diritto dell'autore, per essere adattati alle esigenze del singolo alunno, intervenendo nella presentazione grafica, nonché predisponendo stampe alternative in braille o ingrandite.*

*Se la tecnologia lo consente, vanno inserite le indicazioni relative alla lingua del testo affinché la **sintesi vocale possa essere automaticamente impostata** secondo le regole di pronuncia corrispondenti.*

³³⁶ CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano, versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè, p.11.

5 - Immagini e colori.

È utile poter personalizzare i fondamentali elementi costitutivi dei disegni, in particolare lo spessore delle linee, i colori principali e le dimensioni di eventuali testi inglobati. Questo è particolarmente importante quando il disegno ha una elevata funzione informativa, ad esempio nel caso di grafici, diagrammi, carte geografiche, mappe concettuali o altro. In questi casi inoltre il testo alternativo, necessario per tutte le immagini significative, deve essere particolarmente dettagliato ed esaustivo.

Per tutte le immagini complesse o importanti dal punto di vista dell'informazione è prevista la possibilità di ingrandimento a tutto schermo, senza eccessiva perdita di definizione.

6 - Suoni e voci.

L'utente potrà regolare facilmente il volume dei suoni nonché disattivarli totalmente. Nei messaggi parlati va evitata la confusione di voci sovrapposte e ridotto al minimo il disturbo derivante da suoni o musiche di sottofondo.

8 - Livelli di difficoltà e gradualità.

All'interno dei differenti livelli di difficoltà che il software offre all'utente, è opportuno prevedere elementi di facilitazione che consentano all'insegnante di definire per gli alunni con ritardi o disturbi di apprendimento un percorso almeno in parte simile a quello dei compagni.

Questo dispositivo legislativo, pur introducendo elementi utili sia per l'analisi dei materiali didattici che per la riflessione da parte dei docenti, presenta in realtà un pesante *vulnus* nei confronti del diritto allo studio di alunni con disabilità: espressioni quali "è utile", "è importante" in realtà non obbligano alcun portatore di interesse (nello specifico le case editrici), ad applicare con certezza e puntualità le indicazioni fornite.

Da notare tuttavia come le medesime indicazioni possano risultare utili sia ad un alunno con disabilità, un alunno con BES (*bordeline* a livello cognitivo) ma anche ad un alunno non italiano che si avvicina la prima volta allo studio della lingua del nostro paese, oltre che dei contenuti disciplinari proposti.

Proseguendo con l'analisi della normativa a disposizione, il Decreto Ministeriale n. 41 dell'8 aprile 2009 il MIUR stabiliva invece le "caratteristiche tecnologiche" dei libri di testo "nella versione on line e mista, fornendo le seguenti indicazioni:

- rendere disponibili i libri di testo on line scaricabili nei formati più diffusi nel mercato. Qualora il libro fosse realizzato in un formato "proprietario", dovrà essere reso disponibile l'apposito software di consultazione.
- garantire massima compatibilità di fruizione con tutti i dispositivi hardware più diffusi.
- avvalersi delle possibilità offerte dai supporti multimediali per interattività, collegamenti ipertestuali, animazioni, con uso pertinente di supporti audio, video e di immagini.
- inserire un sommario navigabile che permetta il collegamento diretto ai corrispondenti contenuti e prevedere idonei collegamenti ipertestuali per il ritorno all'indice.
- prevedere funzionalità di lettura dinamiche e la possibilità di inserire nel testo evidenziazioni, segnalibri, annotazioni.

- *permettere la regolazione della velocità di fruizione di oggetti dinamici, in relazione all'età degli studenti ed alle caratteristiche dell'hardware, senza snaturare le caratteristiche didattiche e le funzionalità del libro elettronico.*
- *predisporre modalità per scaricare dalla rete internet contenuti e dati, nel rispetto della tutela del patrimonio informativo dell'autore e dell'editore.*
- *poter beneficiare ogni volta che sia necessario di una funzione di aiuto integrata o Guida in linea, di funzionalità di ricerca.*
- *utilizzare le potenzialità offerte dalla rete internet per l'aggiornamento delle informazioni, accesso a dati remoti e altri servizi integrativi.*

Anche in questo caso presenti alcune espressioni quali “*poter*” che, oltre a non obbligare in maniera stringente i produttori, manifestano una certa incertezza da parte del Ministero stesso. Inoltre, pur nel dettaglio delle indicazioni fornite, il loro valore pedagogico-didattico rimane sullo sfondo, in quanto nemmeno accennato.

Nel 2013, a distanza di pochi mesi, si succedono il Decreto MIUR n. 209 e n.781, introducendo una prima vera classificazione dei libri di testo, che non si limita ad una eccessiva semplificazione come fatto in passato (libri digitali vs libri misti) ma che si fonda sulle modalità di fruizione:

1. la **modalità mista di tipo a**, ovvero il “libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi”;
2. la **modalità mista di tipo b**, ovvero il “libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi”;
3. la **modalità digitale – tipo c**, ovvero il “libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi”.

Il libro misto viene indicato come lo strumento ottimale in questa fase di transizione, preferendo le tipologie *b* e *c* (mentre la *a* viene definita residuale), che risultano vincolate al rispetto della normativa vigente rispetto all'accessibilità, con l'indicazione aggiuntiva dell'obbligo di fornire gratuitamente qualsiasi *plugin o software* necessario per la fruizione dei contenuti. Considerata l'estrema dinamicità del settore (sempre in continua evoluzione) il decreto non si sbilancia nel fornire specifiche tecniche ben precise, limitandosi a raccomandare l'adozione di standard aperti ma non vincolando, anche in questo caso, gli editori, aspetto che potrebbe inficiare l'accessibilità effettiva delle risorse digitali in quanto si potrebbe cadere in una frammentazione di formati a seconda delle policy e delle scelte delle diverse case editrici.

Da queste indicazioni è possibile intravedere come piccoli passi a questo riguardo siano stati fatti, anche se si evidenzia la necessità di una maggiore consapevolezza (come in precedenza richiamato) e sistematicità. È quindi possibile progettare ambienti di apprendimento (e libri) che tengano conto della PUA? L'UDL è strutturato, in linea generale, per analizzare e progettare gli ambienti di apprendimento, per cui ci riproponiamo di esplorare la possibilità che tale modello di progettazione possa essere esteso, con i dovuti e necessari adattamenti, all'analisi ed alla progettazione dello strumento/ambiente *libro di testo* nella sua versione mista.

Savia ricorda come la maggior parte degli studi e delle ricerche *evidence based* mostrino che utilizzare i principi della UDL nella progettazione scolastica possano produrre *un significativo miglioramento nell'atteggiamento collaborativo dei docenti e in generale nei processi di insegnamento e apprendimento a favore di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali*³³⁷.

Anni di utilizzo di libri di testo del tutto uniformi non hanno sicuramente aiutato i docenti, che si trovano in difficoltà a progettare in funzione delle caratteristiche degli allievi, sia che questi abbiano bisogni speciali oppure no. Se il dettato costituzionale della scuola per tutti è un dato di fatto, il problema è concretizzarlo, anche perché esistono evidenze di un certo deficit relativo ad una cultura ed una politica della cura della differenza: non sono necessarie ricerche specifiche, basta a questo riguardo ricordare le politiche di gestione e di formazione degli insegnanti di sostegno di questi ultimi anni. Se, infatti, da un lato aumentano le certificazioni, dall'altro vengono formati ed abilitati docenti specializzati con il contagocce, utilizzando invece lo strumento legislativo della deroga e creando il sospetto che tale precarietà ed improvvisazione gestionale possa celare l'attesa che tali alunni diminuiscano od escano dal sistema, attesa smentita dai numeri sempre in crescita.

Diversamente l'opzione alternativa (spesso in uso) è quella di, focalizzandosi su di un immaginario alunno medio, abbassare i livelli per quanto riguarda gli obiettivi di

³³⁷ Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning*, Erickson, Trento, 2016, p. 23. A questo riguardo l'autore cita, a titolo di esemplificazione, i seguenti *paper*: Schelly C.L., Davies P.L., Spooner C.L., *Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning*, Colorado State University, *Journal of post-secondary education and disability*, 2013, vol. 24, n.1, pp. 17-30; Sanchez S., Diez E., *La educación inclusive desde el curriculum: el diseño universal para el aprendizaje*, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca, 2013. Inoltre, lo stesso autore quantifica (p.19) la presenza di alunni con BES nella scuola italiana nella percentuale oscillante tra il 5 e il 20% del totale.

apprendimento degli alunni in difficoltà, con buona pace non tanto di un concetto di qualità scolastica (normativamente astratta) ma del diritto allo studio di tutti gli alunni della Repubblica già citato. Del resto, come è ipotizzabile che un docente, in una classe di 25 (o più) alunni, possa sviluppare una didattica attenta ai bisogni di tutti? E una didattica innovativa, magari di tipo attivo? Ricordiamo che se un alunno con disabilità può avere il docente di sostegno, per tutti gli altri spesso le risorse alternative disponibili sono ben poche. Le uniche differenze che emergono nelle classi sono quelle dell'alunno/a con disabilità e queste nella maggior parte dei casi vengono delegate alla gestione dell'insegnante di sostegno, al quale viene richiesto, magari, di dare contemporaneamente un'occhiata all'alunno/a con DSA, senza lesinare qualche suggerimento per i due/tre alunni presenti in classe con altri BES.

Il libro di testo può in effetti rafforzare l'illusione curricolare dell'esistenza di alunno medio: sebbene il supporto scritto abbia tra le proprie caratteristiche e potenzialità quelle di diffondere, in modo efficace ed economico, contenuti a livello narrativo e descrittivo, attualmente si trova in difficoltà quando ad essere chiamati in gioco sono processi e relazioni maggiormente dinamici, in quanto legati ad una minore uniformità di coloro che lo utilizzano. Come già accennato, il manuale scolastico risponde infatti ai medesimi criteri che hanno portato alla creazione dell'aula scolastica e che ora, in crisi, sta essa stessa virando verso la definizione di *ambiente di apprendimento*.

Diviene a questo punto utile curvare l'approccio UDL ai libri di testo stessi, individuando un protocollo di analisi che ne evidenzii punti di forza e di debolezza.

3.3 Libro di testo e programmi scolastici: alla ricerca di un *indice di propositività*

Risulta in primo luogo opportuno chiarire come un criterio/categoria pedagogica (quella appunto dell'*inclusività*) relativamente recente possa essere utilizzato per rileggere documenti ed altri materiali appartenenti a periodi storici piuttosto distanti, rispetto a quello di nascita di questa particolare attenzione. Se l'unicità del libro di testo per tutti gli alunni delle classi rappresenta una costante, una variabile di non poco conto era rappresentata dalle reali possibilità di accesso all'istruzione da parte di tutti. Non ci si deve dimenticare che, oltre alle differenze socioeconomiche (spesso determinanti per orientare il destino formativo delle persone), inizia proprio al termine dell'Ottocento il

dibattito relativamente all'educazione di bambini con ritardi mentali, anticipato anni prima da ricerche e studi sull'educabilità di persone con handicap, anche se all'interno di istituti speciali. Le classi speciali, del resto, vennero abolite in Italia con la L. 517/77 e solo alcuni anni prima, con la L.118/71, fu permesso ad alcuni alunni con disabilità lievi di accedere alle classi comuni.

Sono rilevabili, tuttavia, nei programmi ministeriali che si sono susseguiti negli anni, delle germinali forme di differenziazione, anche se alcune delle quali (storicamente comprensibili per quel periodo) ad oggi risulterebbero oggetto di discussione e di polemiche: è il caso ad esempio dei cosiddetti *lavori donneschi*, riservati alle classi femminili presenti nei programmi del 1905, 1923 (che, in alcune sezioni di altre discipline, riservavano altre quote di contenuti distinte per i due sessi), 1934, 1945 (spostati nella disciplina *lavoro*) e infine 1955 (riapparsi nella denominazione originale, anche se residuali per importanza assegnata ed indicazioni fornite)³³⁸. Oppure, può essere particolarmente significativo ricordare come a livello organizzativo le scuole rurali potevano curvare la scansione della programmazione e dell'anno scolastico per ovviare alla necessaria presenza dei bambini nei campi nei periodi di raccolta delle messi³³⁹. Se oggi, ovviamente, tutto questo verrebbe considerato lavoro minorile ed oggetto di intervento da parte dell'autorità competente, quello che rimane è una certa attenzione alla realtà concreta in cui gli alunni vivevano, anche per favorirne il più possibile l'accesso alla scuola stessa.

Già all'interno dei Programmi del 1934, del resto, vi era iscritta la possibilità a norma di legge, di effettuare delle attività di sperimentazioni didattiche:

Il Ministero, pur dando, con i presenti programmi prescrizioni a tutte le Scuole d'Italia, per ottenere quella uniformità di indirizzo ch'è necessaria a costituire una tradizione didattica nazionale, non esclude, anzi desidera, che siano tentati, ovunque è possibile, esperimenti di riforma. Tali esperimenti saranno autorizzati dal Ministero, a seguito di proposte delle Autorità scolastiche locali. Le Scuole in cui sia in esperimento una riforma di programma di iniziativa locale, potranno essere visitate da qualunque autorità scolastica che vi abbia interesse indipendentemente dalla giurisdizione, e terranno a disposizione un registro riservato alle osservazioni dei visitatori. Tali visite non avranno, però, valore giuridico, perchè il riconoscimento dei risultati sarà di competenza di una Commissione di visita nominata dal Provveditore, della quale faranno parte un ispettore, un professore di pedagogia della regione ed un competente a

³³⁸ Ricordiamo come solo negli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso le classi miste si imposero come una realtà maggiormente diffusa.

³³⁹ All'interno dei Programmi del 1923 sono menzionate alcune varianti nella scansione dei contenuti e nei Programmi del 1934 varianti nelle scansioni orarie.

seconda dell'indirizzo speciale che è rappresentato dall'esperimento pedagogico da esaminare.

Secondo l'approccio *UDL based*, e l'UNESCO, come evidenziato nelle pagine precedenti, il curricolo gioca un ruolo determinante in ordine all'accessibilità e, di conseguenza, all'inclusione di ogni alunno/a, soprattutto per quanto riguarda i margini di discrezionalità e di flessibilità a disposizione dei docenti, che si ritrovano a mediare le richieste ministeriali con gli alunni concreti presenti nelle loro classi. Dal punto di vista concettuale, il termine *curricolo* (nella sua accezione originaria anglosassone) comprenderebbe non soltanto i contenuti (come nella *vulgata* italiana), ma anche le metodologie, le pedagogie di riferimento, gli elementi organizzativi a supporto: è evidente come un'analisi approfondita sia del concetto di curricolo che dei programmi apparsi nella storia della scuola ci porterebbe ben al di fuori del nostro ambito di ricerca, per cui si è scelto, secondo un criterio fenomenologico, di limitarsi alla pura e semplice dimensione dei contenuti e al libro che gli alunni si trovano nella loro cartella o zaino.

Nel caso specifico della scuola primaria italiana (ma non solo), a rigor di logica, i programmi ministeriali dovrebbero dettar legge (in senso sia concreto che figurato) per quanto riguarda gli argomenti da trattare e, di riflesso, presenti nei libri di testo. Secondo un'ovvia catena normativo-editoriale, una volta individuati a livello centrale gli argomenti, le case editrici dovrebbero produrre testi che, nel loro stesso interesse (cioè per essere adottati e quindi acquistati), contengano quanto previsto dai Programmi ministeriali stessi. Uno step preliminare di una qualsiasi ricerca attinente ai libri di testo e, nello specifico secondo un'ottica di inclusività/accessibilità, non può che prevedere una ricognizione dei programmi che, nel nostro caso (effettuando una previa delimitazione del campo di indagine) sono stati considerati a partire dal 1905, ritenendo di individuare in questa data un punto di partenza significativo per quanto riguarda una sufficiente messa a regime del sistema scolastico italiano successivo all'unificazione.

Segnaliamo inoltre come il criterio di analisi scelto sia di tipo quantitativo: ogni singolo documento contenente i programmi per la scuola primaria è stato letto, collezionando all'interno di una griglia di raccolta/analisi tutte le possibili indicazioni di contenuto dichiarate alle quali, all'atto della codifica, è stato attribuito un semplice valore di presenza pari a 1. In questo modo, per ogni disciplina/educazione prevista da ogni documento programmatico, sono state quantificate le indicazioni fornite generando un totale sia generale che per singola disciplina. Si noti come tali indicazioni, sia

all'interno di documenti di periodi diversi che nello stesso documento, siano individuabili in *conoscenze, abilità, obiettivi* oppure in semplici *attività proposte*. Quelle considerate, estrapolate e codificate in tabella³⁴⁰ sono caratterizzate dall'essere circostanziate e il più possibile dettagliate mentre le indicazioni ripetute (per le diverse classi del corso di scuola primaria) sono state considerate una sola volta.

Un primo dato emergente da questa analisi è l'estrema variabilità delle indicazioni rilevabili fornite, anche solo dal punto di vista quantitativo, *ex-lege*, ai docenti nel corso degli anni:

INDICAZIONI FORNITE (TOTALE)³⁴¹								
1905	1923	1934	1945	1955	1985	2004	2007	2012
<i>167</i>	<i>336</i>	<i>406</i>	<i>431</i>	<i>189</i>	<i>481</i>	<i>757</i>	<i>310</i>	<i>345</i>

Il trend visibile (con un'inversione di tendenza solitaria con i programmi del 1955) è quello di una progressione incrementale delle indicazioni di contenuto fornite nel corso degli anni che, se considerate dal lato studente, comportano inevitabilmente l'aumentare del materiale oggetto di studio. Si tratta di un elemento oggettivo motivato ovviamente dal fatto che, al mutare della società, delle richieste e delle esigenze, sia impossibile mantenere un curriculum del tutto invariato per diversi anni di seguito. Questi dati rappresentano quindi dei valori assoluti, cioè non tengono conto di alcuni elementi contestuali quali, ad esempio (in aggiunta a quanto affermato sopra), il numero delle discipline/educazioni che i programmi ufficiali stessi contemplano e che possono ovviamente influire, proporzionalmente, sul totale delle indicazioni fornite. Da notare come anche in questo caso la situazione si presenti come piuttosto diversificata nel corso degli anni:

DISCIPLINE/EDUCAZIONI PREVISTE								
1905	1923	1934	1945	1955	1985	2004	2007	2012
<i>17</i>	<i>14</i>	<i>11</i>	<i>8</i>	<i>13</i>	<i>10</i>	<i>17</i>	<i>10</i>	<i>10</i>

Da un primo sguardo emerge come i documenti ufficiali che presentano più discipline/educazioni non necessariamente forniscano un numero di indicazioni di contenuto direttamente proporzionale (come per le *indicazioni* del 2004): è il caso dei

³⁴⁰ I dati grezzi di tale attività di analisi sono stati raccolti e sono disponibili al seguente [link](#). Si suggerisce l'utilizzo del browser Internet Mozilla Firefox.

³⁴¹ In grassetto la data di riferimento dei programmi ufficiali per la scuola primaria, in corsivo il numero di indicazioni collezionato per tutte le discipline/educazioni previste.

programmi del 1905, che presentano il numero minore di indicazioni fornite al netto di un numero maggiore di discipline.

Un altro elemento contestuale da non sottovalutare è rilevabile nel passaggio (non solo lessicale/terminologico) da una scuola dei *Programmi* ad una scuola delle *Indicazioni*: si tratta di un cambiamento di prospettiva normativo-organizzativo con forti ricadute in ambito pedagogico-didattico, dal momento che testimonia la transizione da una scuola basata su programmi da applicare in maniera del tutto impiegatizia ad una scuola che si basa su alcune indicazioni generali volte ad individuare degli standard minimi, rilanciando alla responsabilità professionale dei docenti e delle scuole l'individuazione di contenuti e modalità migliori in quanto maggiormente adeguate al contesto della classe. Un'altra variabile da considerare può essere rappresentata dal numero di indicazioni fornite per ogni disciplina/educazione: all'interno di ogni documento ufficiale potrebbe verificarsi il caso di più discipline con un numero esiguo di indicazioni concrete oppure, viceversa, meno discipline che presentano o corpus maggiormente strutturato dal punto di vista dei contenuti previsti. A questo riguardo, se si cerca di individuare le discipline che riportano il **maggior numero** di indicazioni all'interno dei diversi programmi ufficiali, questi sono i risultati

DISCIPLINE E INDICAZIONI								
1905	1923	1934	1945	1955	1985	2004	2007	2012
30	53	95	120	40	129	146	59	67
(A/G) ³⁴²	(NV) ³⁴³	(NV) ³⁴⁴	(L) ³⁴⁵	(G) ³⁴⁶	(M) ³⁴⁷	(I) ³⁴⁸	(I) ³⁴⁹	(S) ³⁵⁰

I risultati della rilevazione evidenziano come ogni documento, con buona probabilità coerentemente con le esigenze e le sensibilità del periodo, abbia focalizzato la propria attenzione su diverse discipline nel corso degli anni. Tuttavia, se si considerano le frequenze maggiori, anche a livello empirico si conferma come esistano alcune discipline *hard core*, cioè maggiormente rappresentate all'interno dei programmi e della scuola stessa, tutti elementi che possono giustificare di conseguenza una maggiore

³⁴² Aritmetica e geometria.

³⁴³ Nozioni varie.

³⁴⁴ Nozioni varie.

³⁴⁵ Lavoro.

³⁴⁶ Geografia.

³⁴⁷ Matematica.

³⁴⁸ Italiano.

³⁴⁹ Italiano.

³⁵⁰ Scienze.

attenzione nei loro confronti, concretizzata dalla presenza oppure l'assenza di libri di testo oppure di sezioni dedicate alla disciplina all'interno dei libri di testo stessi: è il caso della lingua italiana, della matematica e delle discipline scientifiche (contenute spesso all'interno della dizione "nozioni varie"). Si tratta di un trend storico che non può non avere ricadute in ambito pedagogico e didattico, creando, *de facto*, discipline di serie *a* e *b*, al di là ovviamente dell'importanza che può e deve ricoprire lo studio della lingua italiana.

Significativo, a questo riguardo, è il trend relativo alla disciplina musicale (nel tempo definita anche dal binomio *musica/canto*) per la quale, anche attualmente, non è nella maggior parte dei casi previsto alcun testo specifico e nemmeno delle sezioni dedicate all'interno dei testi adottati. Anche se dal punto di vista quantitativo in nessuno dei programmi storici analizzati questa disciplina ha potuto raggiungere il top delle indicazioni fornite, l'andamento piuttosto ondivago è particolarmente significativo:

DISCIPLINA "MUSICA/CANTO" E INDICAZIONI (TOTALE)								
1905	1923	1934	1945	1955	1985	2004	2007	2012
-	46	63	8	3	54	38	12	21

Un altro caso significativo, anche se di segno opposto, è rappresentato dalla lingua straniera/inglese, introdotta nell'allora scuola elementare con i programmi del 1985: se, da un lato, a partire da quella data era previsto (e si è verificato) l'utilizzo di un testo specifico a differenza della disciplina musicale in precedenza trattata, il trend delle indicazioni fornite nel corso degli anni è del tutto spiazzante:

DISCIPLINA L2 /INGLESE³⁵¹ E INDICAZIONI (TOTALE)								
1905	1923	1934	1945	1955	1985	2004	2007	2012
-	-	-	-	-	8	72	29	14

Sorge infatti spontanea la questione relativa a come siano stati progettati, redatti e pubblicati i libri di testo relativi a questa disciplina nel periodo 1985-2004 (si tratta di ben 19 anni...), in un segmento cronologico significativo se rapportato all'arco della carriera professionale di un docente e alle coorti di studenti coinvolte (quattro cicli da cinque anni). Ad una certa carenza di indicazioni è subentrata ovviamente la pratica

³⁵¹ Si ricorda che nei programmi del 1985 il riferimento era ad una lingua straniera (inglese, francese, tedesco, spagnolo) e non allo specifico di quella inglese (a partire dal 2007). Questo aspetto può giustificare in parte l'estrema genericità delle indicazioni fornite all'interno del documento del 1985.

professionale e quella internazionale, che ha generato possibili indicazioni recepite dai documenti successivi e, a cascata, la conseguente produzione di libri di testo dedicati.

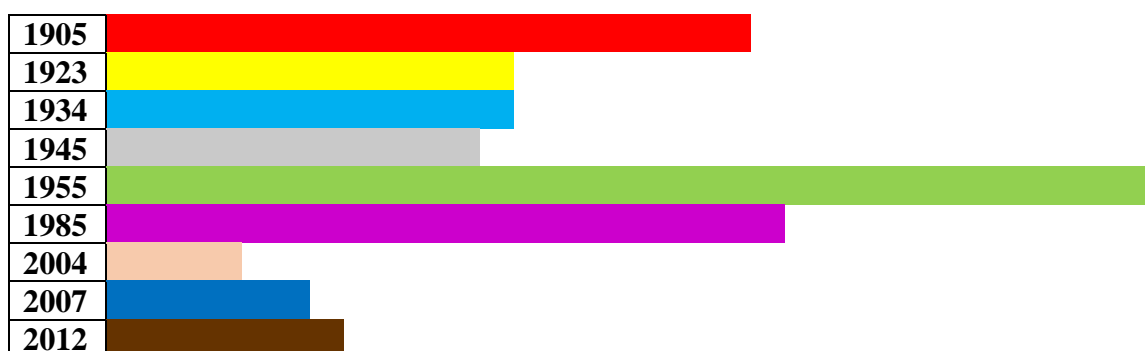
Le variabili fino a questo punto presentate rendono testimonianza di una certa complessità della tematica: per tenerne il più possibile conto, è stato da noi coniato l'*Indice di propositività* (IP), calcolato in base alle seguenti variabili: numero delle indicazioni specifiche (I) diviso il numero delle classi (C), dato sommato al numero delle indicazioni specifiche (I) diviso il numero delle discipline previste (D). Il tutto diviso 2 (numero delle variabili considerate) secondo la seguente formula:

$$IP = \frac{(I/C) + (I/D)}{2}$$

I risultati ottenibili dall'applicazione di questa formula di analisi sono stati i seguenti:

INDICE DI PROPOSITIVITA' PROGRAMMI/INDICAZIONI NAZIONALI								
1905	1923	1934	1945	1955	1985	2004	2007	2012
18,85	45,6	59,05	70	26,15	72,15	97,95	46,5	51,75

I dati confermano il trend di crescita esponenziale delle indicazioni fornite (con una pausa centrale identificabile nel 1955) ma individuano (e in parte confermano) quanto in precedenza rilevato per la lingua straniera/inglese, se si considera l'*indice di propositività* e lo si confronta con il ciclo vitale di ogni documento ufficiale, come dal grafico successivo:



I programmi caratterizzati da una maggiore longevità nella scuola italiana sono, di fatto, quelli con un *IP* più basso in assoluto, se escludiamo ovviamente quelli del 1905, emanati in un periodo storico all'interno del quale l'alfabetizzazione della nazione italiana era ben lontana dal conseguire risultati apprezzabili. Sorge ancora, come nel caso della lingua straniera, la domanda circa in base a quali elementi siano stati

progettati i libri di testo lungo tutto questo arco di tempo. Si tratta a nostro avviso di deboli ma significative tracce che fanno ipotizzare l'esistenza di una tradizione professionale che si tramanda, in maniera esplicita o implicita, tra i docenti nel corso degli anni, un vero e proprio *curricolo implicito* o *vulgata* ad uso e consumo degli addetti ai lavori. Resta a questo punto da incrociare queste informazioni con i libri di testo stessi, analizzando come vengano recepite in concreto tali indicazioni al loro interno. È quindi necessario passare ad un secondo livello di ricerca e di analisi, un livello che esplori dei testi scolastici concreti alla luce di quanto fino a questo punto emerso.

3.4 Protocollo di ricerca per l'analisi di libri di testo cartacei

Un'attività di ricerca e di studio sui libri di testo può essere sviluppata, a nostro avviso, secondo due direttrici ben precise, in entrambi i casi strettamente connesse alla domanda di ricerca (*la dimensione di accessibilità/funzionalità della risorsa per tutti gli alunni della stessa classe*). In breve, può essere considerata e valutata una direttrice:

- orientata all'esplorazione ed analisi critica delle modalità di utilizzo concreto dei testi scolastici all'interno delle classi, sia da parte dei docenti che degli alunni;
- orientata all'esplorazione e all'analisi critica delle potenzialità/limitazioni insite nei libri di testo in quanto tali (secondo un approccio fenomenologico) intesi come una qualsiasi risorsa didattica. In questo caso è il libro in sé ad essere analizzato e valutato.

L'opzione da noi effettuata riguarda la seconda direttrice, dal momento che questa rappresenta, di fatto, la *conditio sine qua non* della prima e richiede, in coerenza con l'oggetto stesso, delle modalità di ricerca sul campo che seguano un protocollo misto piuttosto strutturato e caratterizzato da un approccio metodologico:

- *di tipo documentale*. I libri di testo verranno esplorati ed analizzati in quanto documenti testuali, applicando strategie di ricerca finalizzate ad individuare ed evidenziare tutti quegli elementi del libro stesso potenzialmente *inclusivi* oppure, sempre dal punto di vista didattico, *esclusivi*;
- *di tipo storico-pedagogico*. Gli attuali libri di testo sono, inevitabilmente, il risultato di un percorso storico che ha attraversato oltre un secolo di scuola ex-elementare (ora primaria) italiana. Tenerne conto non significa affatto fare della

dietrologia oppure abbozzarne una sorta di genealogia fine a se stessa, ma scandagliare le diverse potenzialità e i limiti delle soluzioni che, negli anni, sono state date alla tematica della comunicazione didattica attraverso l'utilizzo del libro di testo.

Da quanto è fino a questo punto emerso a livello sia nazionale che internazionale, non risultano essere ancora disponibili degli strumenti finalizzati a questa tipologia di indagine, strumenti che dovranno quindi essere costruiti e testati ex-novo, curvando quanto già presente ed utilizzabile in ambito didattico. Nella definizione di questo Protocollo sono stati seguiti alcuni step o passaggi ben precisi, di seguito descritti. Tutto il materiale utilizzato e i dati grezzi sono disponibili on line per la consultazione ed il controllo, secondo le modalità di volta in volta segnalate³⁵².

Si segnala che dal punto di vista della ricerca è stata effettuata l'opzione di non considerare, a tutto campo, la disciplina della religione o educazione religiosa in quanto attualmente vincolata a precise scelte personali circa l'avvalersene o meno, cosa che creerebbe certamente un'occasione di differenziazione ma, a nostro avviso, *in difetto*. La medesima opzione è stata applicata anche per quanto riguarda la lingua inglese, la cui introduzione relativamente recente come disciplina non consentiva la possibilità di effettuare comparazioni lungo tutto l'arco temporale considerato.

a) La scelta del campione

La definizione del campione da analizzare ha comportato una prima delimitazione del campo di ricerca che, per ovvie esigenze di sostenibilità, ha portato alla scelta di considerare solamente i libri sussidiari (e, quindi, le discipline di studio), non contemplando in alcun modo libri di lettura e sillabari, per i quali sono già presenti alcuni studi nella letteratura scientifica relativa, ben segnalati a livello bibliografico.

Il sussidiario, come “sotto-genere” del libro di testo scolastico, rappresenta una sorta di *contenitore organizzato di conoscenze* con il quale generazioni di studenti italiani si sono confrontati per decenni e, quindi, può fornire utili informazioni relativamente ai contenuti dei programmi effettivamente svolti, oltre che ai modelli pedagogici che hanno ispirato la progettazione dei libri stessi. È stata quindi effettuata una selezione di

³⁵² Vedere a questo riguardo la cartella disponibile al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Internet Mozilla Firefox.

questa tipologia adozionale considerando il periodo compreso tra i primi anni del Novecento, seguendo nello specifico una scansione dettata dalle date di promulgazione dei programmi didattici della scuola elementare che si sono susseguiti in quest'arco temporale.

Ulteriori restrizioni del campione sono state ovviamente legate alla scelta della tematica riguardante *la storia dell'antica Roma* (come argomento-filtro da analizzare), oltre che dall'effettiva possibilità di reperire libri di testo dei diversi periodi individuati. Si segnala come in molti casi tale possibilità abbia in realtà condizionato la ricerca, in quanto, a fronte di un corso completo dichiarato, non sempre tutti i libri che componevano il corso stesso sono risultati essere reperibili oppure non contenevano l'argomento individuato come *exemplum* da analizzare per cui, al netto delle informazioni raccolte (in ogni caso interessanti), non sono stati alla fine considerati.

Non sono state considerate le risorse esterne (ad esempio per gli ultimissimi testi forniti come kit per BES) in quanto non coinvolgevano direttamente gli alunni come strumenti d'uso quotidiano.

b) Le fonti della ricerca

Il protocollo originario di ricerca prevedeva l'accesso all'archivio storico di una casa editrice, in modo da poter analizzare, secondo la metodologia dello studio di caso, l'evolversi delle proposte editoriali nel tempo. L'impossibilità di avere tale accesso, legata a problematiche organizzative e di sicurezza, ha costituito un primo incidente critico che ha portato la ricerca ad assumere un diverso orientamento che, considerando un ventaglio di case editrici maggiormente ampio, poteva rappresentare una maggiore diversificazione delle proposte editoriali analizzate. Tale opzione ha ovviamente comportato alcune problematiche connesse al reperimento dei materiali per cui, oltre all'utilizzo del prestito interbibliotecario in base ai risultati di ricerche bibliografiche su OPAC nazionale, è stato effettuato un accesso diretto a due realtà significative ai fini della ricerca stessa: il *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università degli studi di Macerata e la Biblioteca Queriniana di Brescia.

c) Progettazione ed utilizzo degli strumenti di ricerca

Gli strumenti utilizzati sono rappresentati da due griglie di analisi, una prima riguardante i libri di testo nella loro versione cartacea mentre, la seconda, riguardante la versione digitale degli stessi (ovviamente se disponibili). Per la loro predisposizione si è fatto riferimento alla letteratura scientifica riguardante le tematiche dell'accessibilità (in generale³⁵³) mentre, per quanto riguarda le dimensioni della didattica, alla letteratura scientifica prodotta nell'ambito degli studi sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e sugli strumenti compensativi previsti, oltre che alle *Linee Guida* di progettazione della UDL in precedenza descritte.

Utili indicazioni sono state fornite dal testo di Fantozzi³⁵⁴, che riporta gli esiti di un'indagine che ha coinvolto 11 classi di scuola primaria (classi V), per un totale di 234 studenti, tra i quali alcuni studenti con DSA. L'indagine era volta a verificare la comprensione effettiva nell'utilizzo dei libri di testo e come, potendolo fare, i lettori avrebbero cambiato i libri (sia sussidiari che libri di lettura) per comprendere meglio³⁵⁵. La significatività dell'indagine è legata, oltre che dalla sua strutturazione puntuale e coerente, al fatto che per la prima volta siano stati interpellati direttamente gli alunni, i veri utilizzatori finali dei libri di testo

d) Analisi storico-documentale di alcuni libri di testo: alla ricerca di elementi di inclusività

Si è reso in primo luogo necessario l'individuazione di un protocollo che prevedesse indicatori adatti alla tipologia di risorsa da analizzare, di tipo cartaceo, secondo un approccio sia longitudinale (libri di testo in periodi storici diversi) che trasversale (libri di testo coevi).

Trattare di accessibilità dei libri di testo, analizzandone a campione alcuni *exempla*, distanti cronologicamente sia dalla normativa che dalla sensibilità stessa in materia, potrebbe rappresentare un'incongruenza ed una contraddizione in termini, e non solo a motivo della peculiarità storico/pedagogica della categoria interpretativa utilizzata: infatti non ci si deve dimenticare della tipologia dell'oggetto analizzato (il libro),

³⁵³ Si segnala in particolare il testo di Scataglini C. (a cura di), *Facilitare e semplificare i libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017.

³⁵⁴ Fantozzi D., *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*, ETS, Pisa, 2016.

³⁵⁵ Ivi, pp. 66-69.

oggetto per sua natura fatto di carta, materiale che non consente molte opzioni ma pone parecchi limiti intrinseci ad un utilizzo *differenziato*. Proprio per ovviare a tali limiti, sono stati individuati e tenuti in considerazione solamente alcuni elementi, di carattere generale, legati alla dimensione fenomenologica del libro stesso ma ritenuti possibili *conditio sine qua non* dell'accessibilità stessa:

- 1) sono stati oggetto di considerazione *i contenuti curricolari*, quantificando all'interno dei singoli libri di testo ***il numero degli argomenti presenti in ogni blocco disciplinare e le pagine corrispondenti dedicate***. La ricognizione di tali contenuti è stata effettuata considerando ogni singolo paragrafo trattato come un'unità concettuale (da studiare da parte dell'alunno), codificata attribuendole un valore pari ad uno;
- 2) considerata la possibilità che ogni libro si potesse presentare con un formato sempre diverso e non standard per quanto riguarda le misure, è stato individuato un ***indice specifico dato dal rapporto pagine/contenuti*** (rivelativo di quante pagine dedicate in media ad ogni contenuto), oltre ad un secondo ***indice*** (espresso in questo caso in percentuale) ***relativo al peso della disciplina rispetto al progetto generale del libro stesso***, considerato nella sua totalità. Il numero degli argomenti da affrontare può infatti a nostro avviso fornire due indicazioni in ordine all'inclusività: da un lato (positivo) una certa ricchezza in ordine delle proposte didattiche ma, dall'altro (aspetto negativo), il rischio di cadere in una sorta di bulimia in-formativa;
- 3) successivamente è stata effettuata una seconda delimitazione del campo di indagine scegliendo un ***argomento filtro*** a cui applicare tutto il protocollo completo, sempre per ovvie esigenze di sostenibilità della ricerca stessa. Infatti sarebbe risultato del tutto complesso ed oneroso utilizzare lo stesso approccio per tutte le discipline e per tutte le classi, considerata anche una contingenza storica di non secondaria importanza e peso: alcuni testi, storicamente datati, non sono più disponibili e sono difficilmente reperibili per aver un quadro completo del corso nella sua integralità³⁵⁶. L'argomento individuato come particolarmente significativo, anche solo per il fatto di essere presente in tutti i libri di testo disponibile, ha riguarda una precisa tematica storica: ***Roma e gli antichi romani***.

³⁵⁶ Concretamente, più volte durante l'attività di ricerca, ci si è trovati ad analizzare raccolte incomplete, cioè mancanti di uno o più libri afferenti alle diverse classi di scuola elementare.

Il protocollo completo prevede in aggiunta, per l'argomento filtro, l'individuazione e la quantificazione dei seguenti descrittori, sempre in ordine a possibili potenzialità inclusive. Per quanto riguarda gli elementi testuali, è stata considerata:

- **la superficie delle pagine dedicata al testo** (spazi vuoti inclusi) espressa in cm², in rapporto alla **superficie delle pagine dedicata alle immagini** (approssimativa), anche in questo caso espressa in cm². Questi due indicatori hanno la finalità di individuare una prevalenza rispetto ad uno stile di apprendimento legato maggiormente al testo o all'immagine;
- considerata la possibilità che esistano formati diversi dei libri, per effettuare una comparazione si è scelto di calcolare anche **il numero di battute** (spazi inclusi) dedicati all'argomento, in modo da individuare il carico testuale presente effettivo nei diversi libri;
- altro elemento oggetto di attenzione e di valutazione è stato **il font (o i font)** in uso nel libro, considerati dal punto di vista della leggibilità per tipologia (*sans serif*) e grandezza;
- la **presenza di box di testo** è stata valutata in ordine alla sua potenzialità di creare una maggiore leggibilità, anche per quanto riguarda semplici esigenze di sintesi;
- sempre in ordine della leggibilità (come elementi negativi) sono stati considerati la presenza di **testo con spazi vuoti omogenei (testo giustificato)** e **la presenza di sfondi colorati sotto il testo** (che a livello sperimentale si è rilevato dare problemi agli alunni con dislessia). In positivo, invece, la disponibilità di **parole-chiave evidenziate** e di **elenchi numerati**;
- in ordine ad una maggior facilitazione nella comprensione dei contenuti, i paragrafi sono stati analizzati in ordine all'**utilizzo/prevalenza di periodi lunghi o brevi** e di uno **stile parattatico o ipotattico**.

Per quanto riguarda invece gli elementi extra-testuali (sempre in riferimento all'argomento filtro):

- è stata considerata la **presenza o meno di una dichiarazione diretta del testo in ordine agli obiettivi formativi** (elemento che consente una maggior chiarezza e consapevolezza negli alunni), oltre che la presenza o meno di approfondimenti (per coloro che desiderassero espandere le proprie conoscenze oltre gli standard veicolati). Sempre in quest'ottica, si è verificata la presenza o meno di **rilanci ad**

attività/materiali esterni al libro cartaceo, e, in un’ottica attiva nei confronti della tematica e della disciplina (pur non entrando nel merito della qualità di quanto proposto), *la presenza o meno di proposte di attività di diverso tipo, di verifica, di esercizi, di opportunità di autovalutazione*³⁵⁷;

- **la presenza (o l’assenza) di approfondimenti** è stata valutata in ordine alla possibilità, soprattutto per gli alunni maggiormente “curiosi” di approfondire la tematica affrontata;
- inoltre, sempre nell’ottica di una possibile espansione dei contenuti, è stata considerata la disponibilità o meno di *link a risorse accessibili*;
- come supporto alle attività di apprendimento e di studio, è stata appurata *la presenza o meno di uno o più glossari, di mappe concettuali, di riferimenti* (nel testo) *a conoscenze pregresse* e di *collegamenti interdisciplinari*;
- *le immagini infine sono state valutate singolarmente in ordine al loro grado di significatività* nell’economia testale (cioè il loro livello di funzionalità alla comprensione oppure all’approfondimento di particolari tematiche), individuando la prevalenza in percentuale;
- da ultimo è stato calcolato *il numero di pagine dedicato all’argomento*, rivelativo della percezione emotiva iniziale dell’alunno rispetto al carico di lavoro prospettato (diverso se rapportato su 5, 10 o 20 pagine da studiare).

e) **Difficoltà e riprogettazioni in itinere**

Inizialmente il protocollo prevedeva (ne resta traccia nelle schede di rilevazione) anche un germinale approccio qualitativo alla tematica, approccio che trovava la sua concretizzazione nell’individuazione di possibili elementi di criticità presenti nei testi dei manuali scolastici, nello specifico per quanto riguarda il livello di difficoltà di comprensione del testo. Era infatti contemplata un’analisi puntuale delle pagine dedicate all’argomento filtro volta ad individuare la presenza di lemmi di difficile comprensione, individuati in base al confronto con il *Dizionario di italiano di base* (De Mauro) nelle sue due versioni, quella più recente del 2015 (per i libri editi dopo questa

³⁵⁷ Per quanto riguarda gli esercizi sono stati ritenute tali le attività di domanda/risposta relative al testo, le attività di completamento del testo o di mappe oppure il *matching* tra testo o tesi/immagini. Sono state invece considerate come attività gli inviti a svolgere, ad esempio, approfondimenti, ricerche sul territorio, interviste ecc.

data) e quella precedente del 2001 (per i libri editi nell'intervallo tra queste due date). Considerata la complessità dell'operazione e la sua non sostenibilità all'interno della ricerca, tale opzione è stata accantonata, anche perché, durante lo svolgimento delle attività stesse, sono emerse alcune criticità che hanno condizionato la ricerca stessa.

Tra queste segnaliamo in primo luogo un certo sbilanciamento del carico di lavoro riguardante il conteggio delle battute, che ha assorbito parecchio tempo a motivo della dimensione del tutto manuale dell'operazione. Ogni tentativo di renderla automatizzata non ha sortito esiti positivi: l'acquisizione tramite software OCR è risultata infatti essere difficile sia per i testi datati (caratterizzati da fogli usurati dal tempo che rendevano la scansione poco "pulita" e precisa) sia per quelli più recenti (la cui organizzazione grafica, spesso parcellizzata e distribuita in modo poco uniforme forniva ancora output poco definiti). In breve, confrontando il tempo impiegato nelle rilevazioni della medesima pagina utilizzando un software OCR (con successive sistemazioni a video) e procedendo manualmente al conteggio, la seconda modalità si è rivelata essere la più veloce. Si segnala, ancora a questo riguardo, come le versioni digitali allegate ai testi più recenti abbiano risolto il problema, velocizzando l'operazione, solamente in un caso; per altri libri di testo analizzati, l'assenza delle versioni digitali (ancora da pubblicare in quanto nuova adozione) oppure il file digitale in pdf protetto hanno reso impossibile l'utilizzo di funzionalità automatiche quali il *conteggio parole* presenti in alcuni software.

Un secondo elemento di criticità ha riguardato l'accesso ai libri di testo stessi. Al di là delle comprensibili difficoltà di catalogazione e conservazione dei libri definibili come "storici", è risultato difficile reperire anche le nuovissime edizioni: infatti, solamente due case editrici su dieci hanno risposto positivamente alla richiesta di libri in saggio, fornendo il materiale adozionale.

f) I risultati

Prima aggregazione³⁵⁸

Per quanto riguarda il **peso attribuito alla disciplina storia** all'interno del progetto dei sussidiari analizzati (rispetto alle altre discipline che compongono il progetto stesso –

³⁵⁸ Vedere la cartella "Codifica dati disciplina" al seguente [link](#). Si suggerisce l'utilizzo del browser Internet Mozilla Firefox.

scheda 2 del file di Microsoft Excel riportato), le rilevazioni mostrano un andamento segnato da una certa discontinuità, con una decisa impennata delle percentuali a partire dal testo analizzato del 2009, variazione legata a un dato contestuale ben preciso: la revisioni dei programmi (con l’emanazione delle *Indicazioni nazionali* nel 2007) che fissavano come ultimo argomento da trattare proprio la civiltà romana. **Il rapporto pagine/argomenti trattati** (scheda 3) riporta valori che indicano chiaramente un processo incrementale del rapporto stesso, indice di una maggiore attenzione dedicata allo sviluppo e all’analisi dei contenuti di studio. Tali considerazioni valgono ovviamente per quanto riguarda il puro dato quantitativo, in quanto non definiscono né l’effettiva qualità dei contenuti stessi né l’efficacia di tale aumento ponderale. Il medesimo trend è ravvisabile anche per quanto riguarda **la percezione del carico di lavoro**, con il deciso aumento delle pagine dedicate all’argomento negli ultimi anni³⁵⁹. Si ricorda, a questo riguardo, come dall’analisi delle griglie di valutazione dei libri di testo (in vista delle adozioni delle scuole) fosse emersa la tendenza a dare un peso piuttosto rilevante agli indicatori di contenuto (ben 37 voci-descrittori).

Seconda aggregazione³⁶⁰

La percentuale di **presenza (in senso di prevalenza – scheda 1) dell’elemento testuale** nei libri, considerata sempre per la produzione libraria compresa tra il 1917 e il 2018 mostra un’effettiva tendenza alla diminuzione, segno di una maggiore attenzione a canali comunicativi diversi dalla parola scritta, come confermato dai dati riguardanti la **presenza dell’elemento visivo** (scheda 2 del file di Microsoft Excel riportato). L’evoluzione del libro di testo tiene quindi conto di canali comunicativi alternativi: questi risultati devono tuttavia essere considerati al netto del valore di **effettiva funzionalità delle immagini presenti** (scheda 10). Se infatti si considera la dimensione qualitativa della funzionalità, i valori rilevati mostrano come questo si tratti di un elemento critico: se nel 1947 le immagini erano poche ma sostanzialmente funzionali, nel 2015 queste erano maggiori per numero ma inferiori per funzionalità. Un semplice esempio a riguardo può essere illuminante: l’utilizzo di alcune immagini della colonna

³⁵⁹ I valori piuttosto elevati presenti nel periodo 1927-31 possono trovare spiegazione nell’ideologia del periodo, che vedeva nell’antichità romana i fasti di un passato da conoscere e da riproporre.

³⁶⁰ Vedere la cartella “Codifica dati accessibilità” al seguente [link](#). Si suggerisce l’utilizzo del browser Mozilla Firefox.

di Traiano può rappresentare un interessante valorizzazione del patrimonio storico e archeologico nazionale ma a condizione che l'immagine sia leggibile. Infatti, un certo "sovraffollamento" presente nei bassorilievi rende la decodifica un atto complesso, se questa è di piccole dimensioni, statica, non zoomabile e non manipolabile per evidenziarne precisi particolari. In questo caso dall'analisi delle griglie di valutazione dei libri di testo si rileva come il 33% delle griglie proposte dai docenti ponga una specifica attenzione agli aspetti grafici.

La rilevazione riguardante **il numero di battute (spazi inclusi – scheda 3)** dedicate all'argomento mostrano alcuni periodi particolarmente sensibili in quanto caratterizzati da valori piuttosto elevati, soprattutto nei periodi compresi tra il 1927 e il 1934 e tra il 2009 e il 2018: entrando tuttavia nel merito dei risultati, nel secondo periodo questi sono legati all'aumento degli esercizi (con consegne scritte all'interno anche di quaderni specifici allegati) e da una certa reduplicazione delle risorse riguardanti lo stesso argomento (all'interno ad esempio di mappe concettuali e atlanti facenti parte della medesima adozione). Tale reduplicazione delle risorse può rappresentare un elemento altamente inclusivo, qualora incrementi le chance e le modalità di accesso all'informazione e ai contenuti in genere. Significativo è il fatto che le griglie utilizzate dalle scuole in vista delle adozioni delle scuole, analizzate nel secondo capitolo, non considerino affatto né le pagine né il carico testuale dei libri da adottare.

Terza aggregazione³⁶¹

La presenza di approfondimenti (scheda 4) all'interno dei libri di testo è rilevabile a partire da testi successivi al secondo conflitto mondiale: in precedenza il materiale di studio appare tutto raccolto all'interno di un unico format senza alcuna soluzione di continuità. Ovviamente tale rilevazione si limita a segnalarne la presenza, non entrando nel merito degli aspetti qualitativi. Le medesime considerazioni valgono in parte anche per la **presenza di attività suggerite/proposte** all'interno dei libri scolastici analizzati, attività che sembrano tuttavia scomparire negli ultimi prodotti editoriali, a favore invece di **esercizi proposti** sempre in numero maggiore (scheda 8), come del resto le griglie di analisi dei libri di testo richiedevano (in percentuale del 61,1%). Si è comunque notato come gli esercizi proposti riguardino in gran parte la lettura di testi di diverso tipo e la

³⁶¹ *Ibidem.*

risposta a domande attinenti alla comprensione del testo stesso, secondo diverse modalità (dalla risposta a completamento o l'opzione tra risposta vera o falsa). Se lo scopo di attività ed esercizi dovrebbe essere quello di rendere maggiormente attivo l'apprendimento, il mediatore rischia pur sempre di rimanere il testo, creando quindi evidenti problematiche in ordine all'accessibilità per studenti con stili di apprendimento diversi. La presenza, a volte residuale, di **proposte di attività di verifica** (scheda 7) sembrerebbe rispondere ad una logica di completezza rivolta più ai docenti che agli alunni. Questo dato si scontra con i dati rilevati nel secondo capitolo (analisi griglie di valutazione dei libri di testo), dove in percentuale del 66% si chiedeva esplicitamente la presenza di prove strutturate.

Quarta aggregazione³⁶²

Il libro di testo, per lo meno quello cartaceo, appare come del tutto chiuso alla realtà esterna, in quanto sono praticamente inesistenti **dei rilanci o collegamenti ad attività/materiali esterni al libro** di testo stesso (scheda 5): al massimo vi è un riferimento a pagine facenti parte dello stesso corso in altre parti del libro di testo o in altri testi collegati. La mancanza di **collegamenti interdisciplinari** (scheda 11) evidenzia invece il rischio di concepire una scuola a compartimenti stagni, in discipline separate le une dalle altre, come, del resto, la totale assenza di **riferimenti a conoscenze pregresse** (scheda 12) può ingenerare la visione di un alunno inteso come vaso del tutto vuoto da riempire. Questi dati contrastano con le richieste espresse dai docenti nelle griglie di analisi dei libri di testo in vista dell'adozione per quanto riguarda la presenza di collegamenti interdisciplinari (100%).

Quinta aggregazione³⁶³

Entrando maggiormente nel dettaglio dei contenuti, i dati mostrano come la scelta di leggibilità del carattere (**font sans serif** – scheda 14) sia un'opzione sostanzialmente assodata, come la presenza di **mappe concettuali** (scheda 15), la presenza di **parole chiave evidenziate** (scheda 19) e l'utilizzo di una modulazione testuale basata su **paragrafi brevi secondo uno stile paratattico** (schede 21 e 22). Le medesime

³⁶² *Ibidem.*

³⁶³ *Ibidem.*

considerazioni, in positivo, riguardano sia **l'utilizzo di box di testo** (scheda 24) che la **presenza di glossari** (scheda 23). Si tratta di elementi tutti considerati dai docenti nelle griglie di analisi dei libri di testo nelle percentuali rispettivamente del 55% (font leggibile), 50% (mappe concettuali), 22,2% (parole chiave evidenziate), 38% (utilizzo di glossari). Si segnala invece una certa assenza di semplici soluzioni grafiche testuali che la letteratura scientifica ha individuato come utili/dannose per studenti con DSA: il riferimento è agli **elenchi numerati** (soluzione utile - scheda 20) e al permanere di un certo utilizzo di **testo su sfondo colorato** (soluzione di disturbo – scheda 18). Da ultimo, non sempre i testi presentano l'accortezza di non utilizzare il testo giustificato (presenza testo con spazi vuoti omogenei – scheda 17), soluzione graficamente accattivante ma non accessibile a tutti gli studenti.

Sesta aggregazione³⁶⁴

Rilevata inoltre una certa assenza di proposte in ordine ad **attività di autovalutazione** (scheda 9), utili per supportare lo studente ad *imparare ad imparare*. Un ultimo punto di attenzione riguarda la mancata **dichiarazione degli obiettivi di apprendimento** (scheda 13) che, in questo caso, non aiuta *tutti* gli studenti a comprendere le finalità: in passato alcune esperienze editoriali (ad esempio AA.VV., *Come quando perché*, Bemporad, Firenze, 1966) avevano impostato la comunicazione didattica su attività di *problem solving* interessanti e, di fatto, previste per tutte le discipline, ovviamente con i dovuti adattamenti. Questo dato collima con gli esiti delle rilevazioni delle schede di valutazione dei libri di testo delle scuole, che solamente per l'11,1% ritenevano fondamentale la presenza di questo elemento.

Settima aggregazione³⁶⁵

L'ultima scheda di analisi da noi considerata (la numero 16 - **presenza link a risorsa accessibile**) rappresenta il *trait d'union* tra l'analisi del libro cartaceo e delle risorse digitali collegate, nello specifico (ovviamente) dei testi più recenti. I libri scolastici tendono a limitare questa opzione utilizzando una semplice simbologia che segnala graficamente la presenza della stessa risorsa in formato accessibile senza dichiararne i contenuti specifici. Tutto questo ovviamente comporta, da parte del docente,

³⁶⁴ *Ibidem.*

³⁶⁵ *Ibidem.*

l'accensione del computer, l'accesso ad internet e alla piattaforma dedicata, una procedura in realtà piuttosto macchinosa. Potrebbe risultare maggiormente utile affiancare a questa una soluzione come quella presente in alcuni testi di *Book in progress*: un codice QR da inquadrare con la webcam del tablet che, in pochissimo tempo, porti alla risorsa digitale, qualunque essa sia. Questa assenza e, in un certo senso, vera e propria macchinosità non può che fornire l'impressione di due realtà (quella cartacea e quella digitale) non integrate ma separate, con la seconda che rischia di apparire non funzionale ma opzionale, quasi decorativa.

Le diverse aggregazioni sino a questo punto analizzate, al di là della loro efficacia o meno in ordine all'accessibilità per tutti gli alunni, mostrano in ogni caso come a scelte editoriali di contenuto o di semplici editing possano corrispondere potenzialità del tutto diverse per quanto riguardano specifiche funzionalità correlate all'apprendimento.

A nostro avviso, è tuttavia la stessa modalità di ricerca, basata sull'analisi comparativa di testi non sempre coevi, che può aiutare i docenti nella riflessione pedagogica sui libri di testo, favorendo l'individuazione di punti di forza e di debolezza.

Premessa: un incidente critico

Macerata, 4 luglio 2018 – Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia – Rielaborazione dal Diario personale di ricerca³⁶⁶.

Sono al secondo giorno del mio lavoro di ricerca presso il Centro, creato e curato dall'Università di Macerata. in seno al Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione (ora Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo) da un gruppo di docenti e ricercatori di storia dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia. In una pausa inizio a vagare all'interno delle stanze, senza una meta fissa, osservando in modo piuttosto rilassato l'ottima ricostruzione ed organizzazione di materiali e sussidi della scuola del passato. Su un tavolo di lavoro noto alcuni testi che, a giudicare dall'assenza di etichettatura, non risultano essere stati ancora catalogati. Uno di questi attira la mia attenzione (da maestro di scuola elementare quale io, di fatto, sono): si tratta del "Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari" edito dalla Paravia nel 1936. Incuriosito inizio a sfogliarlo e...mi si apre un mondo!

Altro che "scuoletta" del libro Cuore... mi soffermo sul banco-zaino per le scuole all'aperto, sul portacarte geografiche multiplo, sulla cassetta di medicazione, sui grembiolini distintivi per le gite scolastiche (piccola considerazione: si perdevano già a quell'epoca?), sui poster e sui quadri murali di diverso tipo (per la nomenclatura, per la storia, le scienze, l'aritmetica, la storia...), sul nuovo alfabetiere illustrato (la parola ricomposta come esempio è DUCE. Duce?! Ah già, siamo in pieno periodo fascista...poco più avanti mi imbattevo nel "fascio pitagorico"), sul numeratore italiano, sulle diverse collezioni (pesi, misure, forme geometriche...ricordo di avere visto quella relativa ai solidi in un armadio della mia scuola...), sui modelli per la copia dal vero, sulle diverse cartine geografiche (fisiche, politiche, storiche, mute), sull'immane modello scomponibile del torso umano (e di alcuni organi...antenati delle rappresentazioni 3D?), sui modelli zoologici e botanici, sulle raccolte di minerali, le collezioni speciali di fisica e di altri strumenti scientifici (in versioni sia "di lusso" che economiche...), sul kit per l'educazione dei sensi, sul Super Episcopio a nastro per le proiezioni fisse, sul fonografo a valigetta.

Rimango leggermente basito dalle ultime pagine, che riportano diverse tipologie di diplomi ed attestati (la premiazione aveva una valenza educativa...e nella scuola d'oggi? Se va bene, una medaglia o una coppa di classe nelle competizioni sportive...): per la emulazione giornaliera degli scolari, per l'insegnamento religioso, per le competizioni agrarie, sportive...

Una certa visione romantica e del tutto inadeguata della scuola ha portato negli anni a considerare il libro di testo come l'unica risorsa didattica utilizzata dagli alunni nelle

³⁶⁶ Si tratta di registrazioni audio, sullo stile degli appunti, effettuate sullo smartphone personale. Il paragrafo sopra riportato è la trascrizione di uno di questi, ovviamente migliorato dal punto di vista della struttura.

loro classi, accanto al quaderno, alla lavagna e a qualche cartina geografica (e, in tempi più recenti, le immancabili schede fotocopiate). La realtà dei fatti è ben diversa, come si può evincere dalla narrazione sopra riportata che, per lo scrivente, ha rappresentato una sorta di incidente critico da cui è scaturito un preciso filone di ricerca, scoprendo come la realtà dei fatti sia ben diversa, in quanto tecnologie *altre*, diverse da quella del libro, hanno sempre accompagnato la storia della scuola italiana: sono ben note a questo riguardo alcune esemplificazioni che hanno fatto la storia anche della pedagogia, come la stamperia di Freinet oppure il limografo e il ciclostile di Ciari e del Movimento di Cooperazione educativa. Tuttavia, queste non rappresentano dei casi isolati e, dal punto di vista cronologico, relativamente distanti dalla scuola attuale, in quanto diverse altre tecnologie hanno fatto il loro ingresso a partire dai primi anni del Novecento nel mondo della scuola: alcune di queste tecnologie sono accomunate dal fatto di aver avuto una loro origine e prima diffusione del tutto al di fuori del mondo della formazione, cioè in ambiti che oggi noi definiremmo *informali*.

In questo capitolo, secondo un approccio di tipo storico e fenomenologico, verranno presentate alcune di queste tecnologie, dedicando a ciascuna di esse delle semplici valutazioni di tipo pedagogico e didattico.

4.1 Libro di testo ed altre tecnologie didattiche

a) La lanterna magica a scuola: il caso delle *proiezioni luminose*

La tecnologia delle proiezioni luminose ha un'origine decisamente precedente ai primi del Novecento, dal momento che rappresenta l'evoluzione della cosiddetta *lanterna magica*, solitamente attribuita (come invenzione) allo scienziato gesuita P. Atanasio Kircher (1601-1680). Si tratta quindi di proiezioni fisse di immagini da *diapositivi*, cioè fotografie su vetrini (generalmente di formato 8,5 x 10 cm), proiettate da una fonte luminosa intensa generata originariamente da acetilene, alcool denaturato oppure (nella versione più moderna) da corrente elettrica. Tali immagini/fotografie venivano quindi riprodotte ingrandite su uno schermo in tela o su una parete³⁶⁷. Si tratta quindi di una

³⁶⁷ Un semplice esempio di proiezione con la *Lanterna Magica* può essere visualizzato a questo url: <https://www.youtube.com/watch?v=4D0-YuX-X80>. I vetri proiettati (dipinti a mano nel XIX secolo) sono conservati presso il Museo del PRECINEMA - Collezione Minici Zotti di Padova. Interessante, sempre a questo riguardo (in lingua inglese) il breve docufilm curato dal *National Film and Sound Archive of Australia (NFSA)* e reperibile all'url <https://www.youtube.com/watch?v=w1XkqtzLfKo> oppure, in lingua italiana, la breve presentazione curata dal Liceo Classico Vittorio Emanuele II di Napoli

tecnologia originariamente molto semplice, in un certo senso quasi *povera*, legata ad attività ludiche³⁶⁸ di visioni di immagini di diversa tipologia ed origine.

La storia italiana delle proiezioni luminose fisse utilizzate in campo educativo inizia, anche se molto timidamente, solo nei primi anni del Novecento, sulla scia di altre nazioni come gli Stati Uniti e, in Europa, Francia e Regno Unito, tutti stati nei quali questo strumento non era utilizzato solo nelle scuole ma anche (in maniera del tutto informale e ludica) nelle famiglie dei ceti più abbienti sin a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento³⁶⁹. In queste nazioni, in un certo senso pioniere rispetto all'Italia per quanto riguarda questa tecnologia, si era raggiunta una certa consapevolezza dell'importanza in genere dell'immagine come mezzo per la lotta contro l'analfabetismo: proprio per questo motivo nacquero all'epoca istituti ed enti preposti alla raccolta ed organizzazione sistematica di apparecchi e materiali, che potevano essere noleggiati oppure acquistati direttamente dalle scuole.

Anche l'Italia, in piena lotta contro l'analfabetismo, non sfuggì a tale processo³⁷⁰ per cui Il Ministero della Pubblica Istruzione, in accordo con il Ministero delle Belle Arti, diede vita nel 1912 all'*Istituto Nazionale di Proiezioni e Cinematografie "Minerva"*, istituto che si rivelò alla fine non del tutto adeguato a svolgere un ruolo propulsivo e di supporto alla diffusione delle proiezioni.

Un ruolo decisamente importante fu invece giocato dai privati: è il caso, ad esempio, di Alberto Geisser, banchiere, imprenditore e filantropo torinese che nel 1909, con una donazione, affiancò alla sezione dei libri del Consorzio di Torino per la Biblioteche (da lui stesso fondato) una sezione dedicata alle proiezioni luminose. Tale Consorzio creò un indice analitico (ancora esistente e [consultabile](#)) per *materie e secondo i programmi governativi*: disponibili materiali di proiezione per le scienze applicate, l'astronomia, la

all'url <https://www.youtube.com/watch?v=gztQISrVYJY> L'effetto dinamico veniva creato attraverso dei semplici artifici, come ben documentato dal filmato disponibile al seguente url di YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=sU9AftYLQg> . (accesso a tutte le risorse in data 21.07.2018)

³⁶⁸ Significativo a questo riguardo il fatto che negli anni Cinquanta, la nota rivista per ragazzi *Il Pioniere*, pubblicasse una breve guida per costruirne una in casa, come riportato al seguente link <http://www.ilpioniere.org/con-vari-imola/file/920-come-costruire-la-lanterna-magica.html> (accesso il data 21.07.2018).

³⁶⁹ Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016.

³⁷⁰ Lombardi L., *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Bianchini P., *Le origini delle materie – Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010, pp. 166-190.

geografia, i fenomeni naturali, l'arte, la zootecnia, la storia, le città italiane, l'abitazione, l'agricoltura e la botanica.

A Milano i primi tentativi d'applicazione delle proiezioni luminose come sussidio alle attività educative furono promossi nel 1913 invece da Augusto Osimo mentre nel 1919 nacque *l'Istituto Italiano Proiezioni Luminose*³⁷¹ e successivamente, a livello ministeriale, vi fu il tentativo, da parte di Giuseppe Lombardo Radice, di disciplinare la materia emanando una circolare (in realtà firmata dal sottosegretario Lupi) pubblicata nel Bollettino Ufficiale n. 55 del 13 dicembre 1923: all'interno di questa è ben visibile il tentativo e la volontà di inserire tale approccio innovativo all'interno del quadro generale di riforma della scuola in atto nel periodo.

Anche gli editori scolastici iniziarono ad interessarsi allo strumento (Paravia, Vallardi e La Scuola *in primis*) e, nell'alveo di un certo dibattito circa l'utilità delle proiezioni, nacque anche, in quegli anni, una pubblicistica specifica³⁷². Le proiezioni luminose fisse ebbero il loro maggior periodo di successo e di diffusione tra i primi anni Venti e i primi anni Trenta, anche se la loro presenza a livello nazionale (come riconosciuto all'interno della stessa circolare ministeriale in precedenza citata) fu del tutto a macchia di leopardo. Lombardi individua gli elementi di criticità negli alti costi dei materiali, nelle difficoltà tecniche legate ad una strumentazione nuova (che spaventava in un certo senso i docenti), ma soprattutto nella necessità di ingenti risorse finanziarie per creare un sistema di noleggio e vendita efficiente curato dall'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Non del tutto irrilevante fu, sempre a questo riguardo, un certo atteggiamento ambiguo ed incerto tenuto da parte dello stesso ministero della P.I., che non investì in maniera massiccia in questo settore, spostando invece molte risorse verso il cinema (ricordiamo che nel 1924 fu creato l'Istituto L.u.c.e. - *L'Unione Cinematografica Educativa* e nel 1938 la *Cineteca Autonoma per la Cinematografia Scolastica*).

³⁷¹ Lombardi L., *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Bianchini P., *Le origini delle materie – Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010, pp. 166-190.

³⁷² Si ricordano a questo riguardo le monografie di Vincenzo Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, Milano, Ditta M. Ganzini, 1910; Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911; Alfonso Giglio, *Le proiezioni luminose a scuola*, Girgenti, Premiata Stamperia Montes, 1913; Alice Terracini, *Cinematografo o Proiezioni luminose*, Roma, Cooperativa Tipografica Italiana, 1917; Geisser, Alberto, *L'Istituto italiano per proiezioni luminose. Che cosa è, che cosa ha fatto e farà*, Torino, Tip. Collegio degli artigianelli, 1923; Luigi Cremaschi, *La proiezione luminosa nella scuola*, Firenze, Bemporad e Figli editori, 1925; Francesco Cotta, *Le proiezioni luminose nelle scuole*, Albenga, Tipografia Piccardo, 1925.

Del resto, l'Ordinanza ministeriale dell'11 novembre 1923 (che indicava tra le dotazioni da prevedere nelle scuole anche i proiettori di diapositive e di film) non esprimeva alcuna obbligatorietà a riguardo e lo stesso R.D. 2185 del 7 ottobre 1923 (*Nuovi ordinamenti e programmi della scuola elementare*) accennava solamente ad un suo generico utilizzo. Tutto questo determinò sia una certa disattenzione che, successivamente, il declino delle proiezioni luminose fisse applicate alla didattica³⁷³.

Dal punto di vista metodologico è possibile affermare che l'utilizzo delle proiezioni luminose fisse, intese come supporto visivo, possa essere considerato come la naturale evoluzione della lezione di cose, introdotta dal Positivismo in campo didattico. Inoltre, questo sussidio forniva anche un'alternativa concreta allo scarso numero di figure presente nei libri di testo, oltre che rappresentare un'alternativa ad una certa indisponibilità di cartelloni murali.

Alovisio, in *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, riporta un'interessantissima antologia di testi dell'epoca (soprattutto monografie, alcune delle quali da noi citate, oltre a molti altri articoli tratti da riviste e periodici) che copre il periodo compreso tra il 1896 e il 1923, testimonianza sia dell'interesse che della vivacità del dibattito che riguardò in particolare i docenti della scuola primaria. Molti di questi testi, riportate integralmente o in parte³⁷⁴, possono risultare utili per definire un quadro di riferimento pedagogico-didattico a riguardo ma, soprattutto, evidenziano come la mancanza di una tradizione radicata per quanto riguarda le proiezioni luminose avesse portato i docenti ad esprimersi, sin dall'inizio, in un confronto di questi sussidi con il cinematografo, apparso quasi contemporaneamente in Italia³⁷⁵.

Analizzando nel dettaglio tali contributi emerge inoltre, sia direttamente che indirettamente, come per la maggior parte degli autori (in molti casi insegnanti di scuola elementare) vi fosse in primis l'esigenza della costruzione di un metodo vero e proprio nell'utilizzo dello strumento, oltre alla capacità di individuare punti di forza e di

³⁷³ Lombardi L., *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Bianchini P., *Le origini delle materie – Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010, pp. 166-190.

³⁷⁴ Trentacinque, nello specifico.

³⁷⁵ Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p.43.

debolezza dello strumento, tutti aspetti che testimoniano un interesse pedagogico di una certa rilevanza:

Ma perché le proiezioni luminose didattiche nella scuola primaria siano efficace sussidio all'insegnamento e a tutta l'opera educativa, è necessario: 1. Determinare classe per classe uno speciale programma didattico delle nozioni che, non potendo essere date efficacemente col sussidio dell'oggetto reale, debbono essere illustrate con le proiezioni luminose. 2. Possedere con sicurezza il metodo didattico consigliato da Aristide Gabelli per guidare il fanciullo a scoprire di per sé stesso la verità. 3. Trattare alternativamente argomenti di varia natura, benché sempre rispondenti al programma didattico. 4. Ogni lezioncina sia in parte richiamo a ciò che insegnò nella precedente e parte d'argomento nuovo per l'alunno. 5. Prudenza didattica guidi a stabilire quando convenga o no dar notizie preliminari in classe su ciò che sarà argomento di lezioni con le proiezioni luminose. 6. Disporre che le lezioni non durino mai più di 20' nelle classi inferiori e non oltrepassino i 30' nelle classi superiori. 7. L'aula in cui si raccolgono gli alunni per le lezioni con le proiezioni luminose sia dell'ampiezza di una classe comune, perché nulla abbia di spettacolo da eccitarne la facile distrazione e sminuire loro in quel senso di rilevanza che la scuola deve costantemente ispirare. 8. Invigilare senza diffidenza sulla disciplina. Il buio necessario a render più viva e profonda nell'animo del fanciullo l'impressione dell'immagine riprodotta, potrebbe costituire un pericolo quando i fanciulli sapessero di non essere invigilati. (...)³⁷⁶

Quasi fosse poi una vera e propria nemesi per ogni novità tecnologica introdotta nella scuola, si evidenziava come le origini del tutto informali dello strumento potessero creare atteggiamenti di rifiuto tra i docenti (e non solo):

Il motto fratesco «in studium, non in spectaculum» ha valso ad allontanare per secoli e secoli tutto ciò che poteva presentare un diletto per gli scolaretti. Si è avuto un sacro scrupolo di sceverare quanto si credeva che costituisse lo studio, da quanto pareva giuoco: non si è capito che il giuoco stesso poteva venire a servizio dello studio. Di qui un'antipatia dei fanciulli per la scuola, una malinconia, una svogliatezza tanto maggiore quanto maggiori erano la salute e l'intelligenza e la vivacità loro. In iscuola si doveva stare per ore seduti, con le braccia conserte. (...) Come hanno gridato contro i cani dei Musei di Berlino e della chiesa di S. Antonio a Padova, le persone serie si leveranno contro l'idea di fornire le classi elementari d'una buona lanterna magica, e magari ne rideranno. Diamine! Dove andrebbero la dignità della scuola e la solennità dell'insegnamento?³⁷⁷

Risulta interessante notare come già nel 1913 si affermava la necessità che la scuola fosse maggiormente al passo coi tempi, accusandola di essere piuttosto astratta e verbosa. Tuttavia, emergeva allo stesso tempo la consapevolezza che si dovessero utilizzare le proiezioni luminose a scuola con un certo criterio, evitando quegli abusi che

³⁷⁶ Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 180-189.

³⁷⁷ Corrado Ricci, *Lanterna magica*, in «Corriere della sera», XXI, 301, 1-2 novembre 1896, pp. 1-2, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p. 149.

le avrebbero fatto perdere (come diremmo con linguaggio attuale) il loro valore aggiunto di *rendere presente ciò che è lontano*:

Oggidi si fa un bel gridare su per i giornali, su riviste anche non scolastiche che bisogna evolvere i metodi antiquati per trovarne altri con fini rispondenti allo svolgimento fisico, intellettuale e morale del fanciullo. (...) Scopo precipuo della scuola è d'insegnare dilettaando. Il fanciullo uscito dalla sua casa deve recarvisi con piacere ed in essa deve trovare la dolcezza e le carezze materne, nonché il pascolo del sapere. Inaridire con astruse disquisizioni, con sfoggio di parole altisonanti l'insegnamento elementare è un grave torto non solo imperdonabile, ma degno di altri tempi. I fanciulli non aspettano da noi delle parole, esse non sono che astrazioni, bensì chiedono ansiosamente oggetti concreti, immagini. (...) Se però le proiezioni luminose hanno grande importanza come sussidio di tutte le materie d'insegnamento, non si deve abusarne anche per oggetti semplici. Per esempio volendo spiegare la vendemmia in un paese agricolo, non c'è di bisogno di proiettare e un vigneto e dei vendemmiatori; poiché [sic] non c'è alunno che non abbia visto non solo vendemmiare, ma che non abbia vendemmiato.³⁷⁸

Se abbisognano all'insegnamento mezzi sussidiari, il cinematografo e le proiezioni luminose sono fra quelli che lo rendono, in rapporto come s'è visto a quasi tutte le materie, più sensibile, più dimostrativo, più efficace e che, con le riproduzioni reali, meglio avvicinano la scuola alla vita e ai suoi bisogni.³⁷⁹

Anche la continua sottolineatura della necessità di un approccio maggiormente visivo nell'insegnamento, approccio considerato come maggiormente coerente con il modo di apprendere dei fanciulli, risulta essere di attualità all'interno del dibattito circa la società dell'immagine, sebbene all'epoca si facesse riferimento ad una concezione pedagogica di stampo positivistico:

(...) È principio psicologico, e perciò pedagogico, universalmente ammesso che le cose viste, ma non osservate, si imprimono nella mente con poca chiarezza e l'immagine loro è poco duratura. La grande conquista della scuola moderna consistente appunto nell'insegnamento oggettivo, nella visione immediata delle cose, nella intuizione loro, verrebbe quindi a scomparire nelle proiezioni cinematografiche. (...) La diversità dell'effetto ottico fra le proiezioni animate e le fisse è grande poiché mentre col cinematografo lo spettatore assiste allo svolgersi ininterrotto della scena fino all'esaurimento della pellicola impressionata da centinaia e migliaia di pose istantanee (il cui rapido succedersi dà appunto l'impressione del movimento per il noto fenomeno della permanenza delle immagini nella retina) invece nelle proiezioni fisse le vedute si presentano a posa prolungata fin che si vuole e si possono trattenere per molto tempo davanti agli occhi, lasciando agli scolari la possibilità di fissarle bene nella memoria e permettendo all'insegnante di accompagnare la veduta con opportune spiegazioni. (...)

³⁷⁸ Alfonso Giglio, *Le proiezioni luminose e la scuola*, Premiata Tipografia Montes, Girgenti, 1913, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 222-228.

³⁷⁹ Alfonso Napolitano, *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, estratti da: «Rivista di Pedagogia», Milano, V, 5, giugno 1910, pp. 147-155, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 168-173.

devono riflettere che l'adozione del cinematografo richiede: a) l'uso quasi esclusivo della luce elettrica che non dappertutto si può avere; b) un operatore assai pratico per evitare gli inconvenienti e anche i pericoli che accompagnano tali riproduzioni; c) una non lieve spesa di impianto per l'acquisto di una macchina cinematografica; d) una seria difficoltà nel procurarsi i films di soggetto adatto, perché, essendo di alto valore anche quelli di indole tutt'altro che didattica lo sarebbero ancora più quelli di natura affatto scolastica. Di fonte a tutte queste ragioni pratiche che sconsigliano il cinematografo ve ne sono altre che militano invece in favore delle proiezioni fisse come: a) la possibilità di usare altre fonti luminose in mancanza della luce elettrica; b) una sensibile economia nell'acquisto della macchina per proiezioni che si può avere per poche decine di lire; c) facilità di funzionamento senza bisogno di un operatore speciale; d) grande abbondanza di materiale didattico, trovandosi in commercio già pronte una quantità di diapositive in nero [sic] ed a colori a prezzo mite.³⁸⁰

Nelle immagini veniva inoltre prospettata la possibilità di sollecitare l'attenzione di tutti gli alunni, in modo particolare coloro che presentavano delle difficoltà scolastiche, ovviamente definite in quel periodo secondo modalità descrittive piuttosto generiche:

Se l'immagine ha su di noi il potere di risvegliare sensi e impressioni che il tempo cancellerebbe, se la fotografia esplica la sua azione benefica e meravigliosamente istruttiva in un campo così ampio, se tutto lo scibile umano se ne avvantaggia, perché non utilizzarla per la scuola e soprattutto per la scuola primaria? Perché inaridire le fonti ispiratrici del genio infantile con aride esposizioni di parole meno intese che ascoltate, mentre il bimbo, avido di sapere, chiede immagini e non frasi, cerca pascolo agli occhi più che suoni per gli orecchi? Penetriamo per poco nel suo cervellino e immaginiamone l'interno lavoro quando lo si interroga su cose ch'egli non vide mai. (...) Maestri e maestre gareggiarono nobilmente per attuare il nuovo metodo d'insegnamento, superando con sacrifici d'opera e di denaro le difficoltà dell'inizio. (...) Solo pensosi del bene della scuola e preoccupati dalla necessità di un'attiva, efficace cooperazione per rialzarne le sorti e migliorarne le condizioni, ci è caro il poter dichiarare che le proiezioni luminose come sussidio didattico produssero i seguenti risultati: Per gli alunni: 1. Attrattiva della scuola. 2. Ricchezza d'idee, di pensieri, d'affetti. 3. Agevolamento al comporre. (...) Uno degli ostacoli maggiori all'insegnamento è la sperequazione delle intelligenze e della volontà. V'è il bambino perspicace che intuisce e intende quasi direi a volo, v'è il tardo che non intuisce niente, che non capisce mai, v'è lo svogliato, riluttante ad ogni eccitamento, v'è invece il volenteroso, che non solo ci segue, ma ci previene; chi studia per disposizione naturale, chi perché vi è forzato: chi ha memoria felice e chi non ne ha punto; chi è in casa coadiuvato dall'opera di un'amorosa, intelligente mamma, chi, poveretto, non ha alcuno che pensi ch'egli è soprattutto uno scolaro, e tutti questi agenti producono quella varietà imbarazzante di tipi che l'insegnante deve con fatica e delusione ridurre all'unisussona [sic], temperando e adattando l'opera sua alle varie indoli, ai differenti gradi d'intelligenza, alle condizioni di varia natura de' suoi discepoli. [...] Dinanzi allo schermo proiettante l'immagine di ciò che loro si vuol far conoscere, non uno degli alunni si mostra indifferente o svogliato o distratto: l'intelligente come il grullo, il pigro come lo studioso,

³⁸⁰ Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, in «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», Roma, III, 3, marzo 1909, pp. 80-86, cit. in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 157-159.

*tutti ad un tratto paiono fatti perspicaci e attenti, tutti consci ed entusiasti, perché tutti vedono ciò di cui si vuole loro parlare e tutti, senza distinzione e senza fatica, sentono d'imparare qualche cosa di nuovo, di utile, di bello.*³⁸¹

La contemporanea diffusione di proiezioni fisse e cinematografo portò, in quel periodo, a raggiungere una certa consapevolezza pedagogica relativa a peculiarità e potenzialità di entrambi gli strumenti:

*La diapositiva espone semplice, ma lasciando libera la mente, risveglia energie sopite che ingigantiscono, cercano, scoprono, meditano sul luminoso campo scintillante; entra in gioco la personalità nostra che, attivata, crea; e le creazioni sono fatiche del nostro spirito acceso. D'altra parte poi l'insegnante ha diritto di scegliere il materiale e senza adattare, dimezzare e mutilare, umiliandosi a quel poco che le Case cinematografiche offrono.*³⁸²

*Finalmente le proiezioni sono sempre accompagnate dalla parola viva dell'oratore che spiega il soggetto del quadro, mette in azione le figure immobili, le fa palpitare di vita, le fa rimbalzare dalla tela per imprimerle nella fantasia degli uditori. Con questo mezzo si ottiene più facilmente la penetrazione delle nozioni religiose nella psiche dei fanciulli perché vi si entra per doppia via, per quella della vista e per quella dell'udito; e voi capirete che è più facile impadronirsi di una fortezza in cui siano state, aperte due breccie [sic] che di un'altra in cui non se ne sia aperta che una sola. (...) Ma voi mi direte che il cinematografo è più efficace e più suggestivo delle proiezioni fisse. È verissimo o signori, il cinematografo aggiunge il moto alla rappresentazione figurativa e col moto la vita colle sue attrattive e colle sue passioni. Ma badate bene esso non potrebbe servirci per l'istruzione religiosa per una quantità di ragioni che mi guarderò bene dall'espervi. Ve ne accenno solo due; la prima, che è difficile accompagnare il cinematografo colla parola; la seconda è che le pellicole di genere sacro sono scarsissime e queste poche sono per lo più profane, scenografiche e talvolta grottesche. (...) Ma io insisto sulle proiezioni fisse perché sole capaci ad appoggiare validamente le vostre istruzioni. Ormai per fortuna i proiezionisti non si contentano più e gli avversari delle proiezioni sono rari nantes in gurgite vasto. Volete sapere dove si trovano questi ultimi? In una delle seguenti categorie: cioè: 1) in quella dei misoneisti i quali fossilizzati nelle loro idee fanno il viso dell'allarme a tutto ciò che è nuovo. 2) in quella degli amanti del quieto vivere che riluttano al pensiero di un nuovo intrigo e di una nuova fatica; 3) in quella dei tenaci della propria borsa che allibiscono all'idea di sacrificare una lira di più per la santa causa. Chi di voi, signori, si collocherebbe impunemente in una di queste tre categorie?*³⁸³

Leggere questi interventi significa fare esperienza di un certo *déjà vu*, cioè di una sorta di corsi e ricorsi nella storia della scuola italiana, dal momento che molte delle diatribe

³⁸¹ Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 180-189.

³⁸² Socrate Topi, *La scuola dove si vede* in «La Tribuna», 27 marzo 1913, p. 3 (poi anche in «Rivista cinema docet», VI, 7, 5-10 aprile 1913, supplemento di «L'illustrazione cinematografica»). cit in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp 260- 264.

³⁸³ Romano Costetti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso in Luce et Verbo*, Torino, III, 25-26, giugno-luglio 1911, pp. 271-276, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 190-195.

pedagogiche sulle nuove tecnologie (come quelle sul digitale) attuali sono, in un certo senso, già presenti in queste pagine di tempi oramai lontani. Leggendo il successivo intervento (anticipiamo: correva l'anno 1917), chiunque fosse dotato anche di una minima competenza tecnologica non potrebbe non rivedervi l'attuale utilizzo delle *slideshow* (presentazioni con Microsoft Powerpoint o altro software specifico):

*Infatti oggidì non v'è conferenziere che non illustri il suo discorso con qualche immagine proiettata su uno schermo, perché la sensazione visiva, collegandosi, con quella uditiva, forma un tutto che ha veramente qualcosa di completo, di concreto, direi quasi di tangibile. (...) Ogni proiezione è un quadro il quale può restare più o meno lungamente dinanzi agli occhi della scolaresca affinché si possano percepire gli elementi principali degni di maggior rilievo – ognuno può essere ripresentato quando occorra fissare meglio un concetto, ognuno è collegato col precedente e col seguente, ognuno di essi permette che il maestro, dopo aver ascoltato gli alunni, ne coordini le idee, ne corregga il linguaggio, e con opportune domande ecciti il sentimento, favorisca la formazione della coscienza morale, scopo ultimo della educazione. Siano pochi i quadri da osservare, se si vuole che la lezione luminosa sia proficua: non si deve stancare né l'occhio né la mente con una grande quantità di immagini le quali richiedono una quantità di vocaboli da imparare e da ricordare.*³⁸⁴

Questa tecnologia, al variare della strumentazione nel tempo, è giunta di fatto fino a noi: basti pensare all'utilizzo dell'episcopio nelle aule scolastiche a supporto delle lezioni³⁸⁵ oppure alla lavagna luminosa, strumenti che entrambi possono essere definiti come i successori, gli eredi delle proiezioni luminose. In precedenza, negli anni Ottanta, ricordiamo inoltre che tra i cosiddetti sussidi audiovisivi era possibile trovare vere e proprie batterie/serie di diapositive predisposte, per uno specifico proiettore e schermo, da diverse Case editrici (oppure autoprodotte dagli stessi docenti), diapositive relative a diverse tematiche disciplinari ma che seguivano, di fatto, lo stesso principio delle proiezioni luminose fisse.

b) I fratelli Lumiere entrano in classe: il cinematografo a scuola

Il cinema fece il proprio ingresso nella cultura e nelle sale italiane a partire dal 1896 e i primi anni del Novecento furono caratterizzati dalla produzione, diffusione e visione dei classici e ben noti film muti (che consacreranno molti attori come primi divi del cinema

³⁸⁴ Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, Cooperativa Tipografica Italiana, Roma, 1917, cit in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*. Con un'antologia di testi d'epoca, Kaplan, Torino, 2016, pp. 255 -259.

³⁸⁵ Se tale tecnologia potrebbe apparire del tutto obsoleta, è sufficiente anche solo una semplice ricerca su Amazon per trovarne in vendita diversi modelli, tutti rigorosamente nuovi, di tipo professionale oppure adatti a bambini e ragazzi. Le potenzialità dello strumento, che consente di visualizzare immagini di qualità just in time da libri selezionati, rimane dunque insuperata, considerato il fatto che non vi alcuna necessità di una digitalizzazione previa e non servono competenze tecnologiche di alto livello.

italiano), preceduti da brevi documentari o visioni di città o di realtà sociali italiane (emblematica a questo riguardo è la figura pionieristica di Italo Pacchioni). Negli anni intorno alla Prima guerra mondiale il cinema consolida il proprio ruolo di medium di intrattenimento e di informazione, anche grazie alla nascita di strutture di produzione e di distribuzione: in Italia, ad esempio, nasce la CINES, mentre in Francia la Gaumont. Di rilevante importanza fu la serie di film storici apparsi nei cinema del periodo, tra i quali si segnalano la *Gerusalemme liberata* (Guazzoni, 1911), *Quo vadis* (Guazzoni, 1913)³⁸⁶ e *Cabiria* (Pastrone, 1914).

Non era tuttavia tutto “oro” quello che riluceva: alcune tematiche presenti nelle pellicole, oltre a certe raffigurazioni, in una nazione cattolica come quella italiana crearono un certo dissenso e scalpore, che potenzialmente influirono sulle considerazioni circa potenzialità del medium in ambito educativo. Alovisio riporta un’interessante testimonianza a questo riguardo:

Lessi sul «Corriere della sera», nella rubrica «Riviste e Giornali»: Uno dei più strani e tragici casi di suggestione cinematografica è segnalato dall’«Araldo Italiano» di New York. Tre scolaretti italiani dai dodici ai tredici anni, dopo aver assistito a una proiezione cinematografica, che rappresentava delle scene cannibalesche, ne furono così impressionati da voler fare l’antropofago anch’essi. Appostatisi quindi in un tratto della cento-quarta strada, attesero al varco il primo fanciullo che fosse capitato, e che, per essi, doveva fare la parte del Missionario cristiano, destinato ad essere ucciso, arrostito e mangiato. Il rogo era già pronto. Una catasta di legna secca fiammeggiava già al vento. La mala sorte spinse in quel luogo un fanciullo novenne, solo, e subito gli furono addosso con grida selvagge e feroci. Il fanciullo ebbe un bel menar calci e pugni, emettendo urla spaventose; fu ridotto al silenzio e all’impotenza. Egli, preso alla sprovvista, e stordito con una mazzata al capo, credette insulle prime di essere stato investito da un’automobile; ma quando si vide legar mani e piedi e trascinato verso il fuoco, si rese conto della situazione e tentò, invano, nuovi sforzi per liberarsi. Un gruppo di donne uscenti di chiesa vide fortunatamente l’orribile scena, e mise in fuga i tre minuscoli assassini, liberando la vittima, che veniva portata in casa della madre, ove ricevette le prime medicazioni. Il poverino ebbe scottature gravi, specialmente ai piedi ed alle mani, con pericolo di mutilazione. (...)

Del rimanente è riprovato che i nostri cinematografi cercano quasi tutti l’effetto sicuro nella violenza dell’azione e nelle straordinarietà dei fatti. Drammoni mimici a tinte fosche, o farse volgari in cui la realtà si cambia in favola. A festa finita che cosa rimane nella testa e nel cuore dei giovani spettatori? Un senso di biasimo per chi viola giocosamente la buona legge, o l’entusiasmo incondizionato per il monello che la fa, in barba all’autorità? (...)

Di ritorno dal cinematografo, il buon esito ottenuto da un monello sul pubblico, con una mossa insolente, sarà mitata con la certezza di ottenere gli stessi applausi; in caso contrario, il bambino si domanderà: Perché oggi i

³⁸⁶ Bernardi S., *L’avventura del cinematografo*, Marsilio, Venezia, 2007, p. 45.

miei genitori mi sgridano di cosa della quale ieri hanno riso con me, trovandola spiritosa e di buon gusto? (...)

Ho fatto fare in classe, nelle elementari e in alcune scuole secondarie inferiori, un componimento rispondente al tema, formulato diversamente a seconda della capacità dei discepoli, «Di ritorno dal cinematografo – impressioni e pensieri». I singoli lavori hanno avuto tutti presso a poco le stesse affermazioni. A unanimità assoluta è stata la confessione di un'impressione fortissima e penosa così che nessuno, per qualche notte ha potuto dormire quietamente. Alcuni hanno fatto sogni angosciosi, hanno avuto incubi spaventosi; ed hanno reclamato la presenza della mamma o di altra persona adulta presso il lettino, finché, trionfando la stanchezza, non si sono riaddormentati. Altri hanno preteso assolutamente di essere accolti nel letto dei genitori, perché avevano paura a dormire soli; altri ancora hanno avuto il bisogno di soporiferi e di calmanti per quietarsi, ed hanno avuto perfino una leggera febbre. Il programma degli spettacoli era quello che si ripete giornalmente in tutte le città d'Italia; quindi vuol dire che esso non è adatto, anzi è sconveniente per i nostri figliuoli, e che i nostri figliuoli non sono tali da sopportare impunemente certe emozioni.

*Oggi, anche i bambini sono nervosi, vibranti, direi, come corde tese; magari non sono affettivi, ma sono morbosamente eccitabili; si può quindi arguire di quanto male possono essere causa indiretta, e quale pericoloso spostamento possono portare nella percezione della condotta morale, alcune di queste distrazioni. (...)*³⁸⁷

Il cinema è comunque veicolo della realtà, sua rappresentazione:

*Una sala cinematografica non è che una nuova forma d'università popolare. Il cinematografo con linguaggio muto, mostra la vita vera vicina e lontana, scene panoramiche con usi, costumi, riproduzioni storiche, scene scientifiche, scene drammatiche sensazionali, scene comiche esilaranti. Alle scene sensazionali e commoventi non si muove palpebra. Quando appare sul la tela un gobbo, uno zoppo, per innata cattiva abitudine, si ride; ma quando appare un cieco, un brivido generale. Alla scena rappresentante la morte di Anita, gran commozione; all'entrata de' bersaglieri in Roma giubilo generale! Le tragedie, i drammi teatrali riprodotti dal cinematografo producono grande impressione. E la vita, la realtà della vita che entusiasma. (...) Il cinematografo è il mezzo sussidiario che meglio rappresenta la vita con grandi fatti e scene in movimento, ed è necessario portarlo dalla società degli adulti alla società degli adolescenti per dare, in modo facile ed attraente, spontanee cognizioni intorno al Mondo, all'Uomo e alla Società. In ogni edificio scolastico dovrebbe essere il cinematografo; in ogni aula scolastica un apparecchio per le proiezioni luminose. (...) La cultura scolastica dev'essere sempre oggettiva senza che per questo si segua sempre il processo dell'intuizione: e a ciò risponde mirabilmente il cinematografo*³⁸⁸.

³⁸⁷ Campetti A., Il cinematografo nell'educazione, in Rivista di pedagogia, Milano, V, 3, aprile 1910, pp. 73-79, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp.160- 165.

³⁸⁸ Napolitano A., *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, estratti da *Rivista di Pedagogia*, Milano, V, 5, giugno 1910, pp. 147-155, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 168-173.

Come già evidenziato nel capitolo precedente sempre da Alovisio³⁸⁹, proiezioni luminose e cinematografia in ambito educativo sorsero e si diffusero in Italia legate a doppio filo, coevi sia dal punto di vista cronologico che pedagogico. Fu infatti proprio a partire dalla metà della prima decade del Novecento che nacquero diverse iniziative per l'utilizzo del cinema secondo finalità ludiche, ma anche educative-formative, rivolte soprattutto nelle fasi iniziali a particolari gruppi della popolazione caratterizzati da situazioni di bisogno e di emarginazione, come i minori nei riformatori, i carcerati, i contadini analfabeti, i militari di leva, i malati di mente e i sordomuti.³⁹⁰

Intorno al 1910 è collocabile la nascita della cosiddetta *cinematografia scientifica*, con la creazione di veri e propri filmati³⁹¹ (che oggi potremmo definire documentari) finalizzati alla rappresentazione di ambienti e di eventi colti in diretta, dal vero. Siamo ovviamente all'interno di un pensiero filosofico, pedagogico e culturale di stampo positivista, dove si distingue ad esempio la figura di Roberto Omegna (che non era uno scienziato), pioniere del cinema italiano, autore che potrebbe essere considerato, secondo i canoni attuali, una sorta di Piero Angela *ante litteram*. Omegna collaborò per oltre vent'anni con l'Istituto Luce, producendo diversi documentari mentre per quanto riguarda invece la geografia, contemporanea ad Omegna è la figura di Luca Comerio, i cui lavori sono raccolti presso la Fondazione Cineteca Italiana³⁹².

In occasione della Grande guerra, i vari ministeri, intravedendone le potenzialità dal punto di vista propagandistico, ne favorirono lo sviluppo e la diffusione³⁹³. Per quanto riguarda l'ambito strettamente scolastico, ricordiamo nuovamente come l'O.M. 11 novembre 1923 indicasse, tra le dotazioni da prevedere nelle scuole, non solo i proiettori di diapositive, ma anche di film, senza alcun obbligo di rispetto di tale indicazione. Un successivo intervento del ministro Gentile (con una circolare del 1924) invitava gli istituti scolastici a sospendere qualsiasi pratica che già iniziata per acquisto

³⁸⁹ Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p.41.

³⁹⁰ Ivi, pp. 12-14.

³⁹¹ Alcuni di questi sono visionabili direttamente sul sito dell'Istituto Luce, al seguente url: https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/search/result.html?query=roberto+omegna&archiveType_string= accesso in data 20.08.2018).

³⁹² Ulteriori informazioni all'url <https://www.cinetecamilano.it/cinestore/percorsi/collezione-luca-comerio> (accesso in data 28.08.2018).

³⁹³ Farné R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p.292.

di apparecchi, per attendere la produzione di una macchina tutta italiana³⁹⁴ (secondo un classico schema autarchico) che non vedrà mai, di fatto, la luce (sic!). I due interventi di seguito riportati evidenziano alcuni aspetti del dibattito pedagogico e didattico del periodo relativamente all'utilizzo del cinematografo a scuola:

Il ministro della pubblica istruzione verrà presto obbligato ad aumentare di parecchi milioni il bilancio della Minerva per [sopperire] alla nuova e ingente spesa di miliardi di pellicole ad usum scolasticum. E il bimbo, fin dagli inizi del sapere, si famigliarizzerà col cinematografo nella scuola. Non sarà più l'arida, l'astratta parola del maestro che lascia solo e per un attimo di tempo un suono senza senso nell'organo dell'udito del fanciullo; ma sibbene in un certo qual modo la riproduzione identica della cosa, anzi la stessa vera e propria cosa effigiata, che per prima attanaglierà tutta l'attenzione dello scolaro, il quale se la configgerà così nella mente associata, assimilandola meglio, non dimenticandola mai. E dalle prime nozioni, dai primi racconti, dalle prime e più semplici aziende agricole del suo paese cinematografate, egli salirà su per gradi alla comprensione della geografia, della storia; vedrà – percorrendo vertiginosa mente, fanciullo ancora, meridiani e paralleli – città, ville, paesi lontani nello stesso tempo che gliene parleranno; e su su – risalendo i secoli – toccherà col dito dell'occhio il punto preciso, tangibile a pochi metri dove fu vinto, dove fu sconfitto il tal capitano, il tal esercito con le tali evoluzioni, col tal cambio di fronte, col tale aggiramento, dove fu compiuto il tal atto di valore, il tale altro di infamia; conoscerà le stimmate delle varie razze dei popoli; le vergini foreste dei tropici colla loro fauna, colla loro flora; i ghiacci eterni dei circoli polari coi loro iceberg giganteschi, coi loro giganteschi orsi bianchi e trichechi; s'adagerà con l'occhio attonito sull'ampia distesa increspata dei mari e degli oceani, sulle aride e gialle radure delle steppe sterminate e dei deserti dalle sabbie mobili, dai terribili tifoni che seminano a centinaia di migliaia e a milioni la disperazione e la morte³⁹⁵.

E poi il cinematografo ha questo di veramente notevole: espone qualche cosa di più della realtà: chiude nei vari quadri di proiezioni quanto più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore o mancano, o non vengono colti. Sì, il cinematografo riproduce la vita, ma la vita nel suo palpito più intenso e più largo. Esso è un vero strumento di attrazione e di ricreazione il più valido mezzo didattico finora escogitato per rendere alla nostra scolaresca facile e accessibile il sapere³⁹⁶.

I nuovi mezzi didattici sono tuttavia necessari, soprattutto nelle classi degli alunni più giovani, contrariamente a quanto si potrebbe pensare:

³⁹⁴ Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 22-23.

³⁹⁵ Fossa G., *Orizzonti cinematografici avvenire*, in «La scena illustrata», Firenze, XLIII, 5, 1° marzo 1907, in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 150-151.

³⁹⁶ Mastropaolo M., *Il cinematografo e la scuola*. Intervista col prof. Fornelli, in *Lux. Rivista mensile di cinematografia, fotografia, fonografia ed affini*, Napoli, II, 3, febbraio 1909, pp. 6-7., cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p. 154.

La sola parola dell'insegnante e la sola volontà di profittare degli alunni non bastano all'insegnamento e al profitto. Abbisognano per l'insegnamento e pel profitto mezzi ausiliari. E son questi di varie specie. Alcuni sono indispensabili per rendere possibile lo stesso insegnamento; altri son necessari per migliorarlo e renderne agevole e sicuro il profitto. Spieghiamoci. La palestra per la ginnastica, gl'istrumenti e la materia prima per il lavoro manuale, gli atlanti per la geografia, e quanto, nelle scuole professionali, è necessario per l'apprendimento della tecnica delle varie professioni, appartengono alla prima categoria. È un vero miracolo che si chiede all'insegnante, allorché si vuole che insegni senza i mezzi che sono pure indispensabili per l'insegnamento [...].

Appartengono alla seconda specie quelli che valgono a rendere gl'insegnamenti sensati, chiari, dimostrativi, efficaci. Quali questi mezzi? Eccone i principali.

La presentazione diretta, immediata e naturale delle cose. Essa vale a render viva nella coscienza degli alunni la parola dell'insegnante ed è occasione agli alunni per osservazioni nuove, per nuove analisi e nuove sintesi.

La presentazione artificiale delle cose stesse; la quale può essere artificiale per modello o per schermi.

Le immagini delle cose [...]. Gli strumenti per esperimentazioni e per dimostrazioni

[...]. Le passeggiate scolastiche, le visite a botteghe, a officine e a monumenti [...]. I viaggi per prendere diretta notizia di alcune cose. I diagrammi per semplificare graficamente dei concetti. Le tavole e i quadri sinottici per raggruppare o rendere comparative le cose insegnate. [...]

La scuola, oggi, e di tutti i gradi, non è possibile che sia fatta bene senza il sussidio almeno di alcuni di tali mezzi. Ma gioverà intanto e prima di tutto combattere un pregiudizio, il pregiudizio che quanto più una scuola è alta, tanto maggiore vi debba esser l'uso dei mezzi ausiliari, e che poco, al contrario, basti alle scuole basse, e che vi possano fin bastare solo la lavagna, la matita e la buona volontà del maestro. Ebbene è vero l'opposto. Più una scuola è alta, meno si rendono necessari i mezzi ausiliari all'insegnamento; più una scuola è bassa, più abbondanti invece vi si dovrebbero trovare [...]

Nelle prime classi elementari, la lezione oggettiva richiede museo speciale e collezioni didattiche, e più ve ne sono, meglio è [...]. Richiede immagini murali di oggetti intuitivi; uno stereoscopio con figure adatte; e sarebbe tutt'altro

che superfluo un microscopio solare per proiettare e ingrandire certi oggetti e un cinematografo per rappresentazione di grandi fatti e di belle scene movimentate. A nostro avviso, il cinematografo può essere oggi mezzo ausiliario prezioso nelle scuole elementari e popolari. La lezione oggettiva, di qualunque specie essa sia, riguardi essa l'uomo, il mondo o la società, riguardi scene affettive o morali, può essere da esso reso sensibile e interessante. (...)

Ma occorrono specialmente per le scuole elementari e popolari cinematografi costruiti secondo i fini e i bisogni di tali scuole: il cinematografo non può sostituire le collezioni e il museo scolastico ma può completarli, migliorarli, allargarli, se costruito con veri intenti scolastici. Nessuna scuola, nessun gruppo di scuole rurali od urbane dovrebbe oggi mancare di cinematografo scolastico. Questo bisogno noi rilevammo parecchi anni fa e speravamo veder sorgere nel nostro paese una nuova industria scolastica. Pur troppo noi aspettiamo che altri faccia, e

*continuiamo a fabbricare e a riempire le scuole elementari di materiali didattici di poco valore e di poca efficacia. (...)*³⁹⁷

Nel dopoguerra, il cinema nella scuola incontrerà un nuovo periodo fortunato, collocabile tra gli anni Settanta e Ottanta: si tratta del periodo dell'introduzione dei cosiddetti audiovisivi e, nel nostro specifico, del *cinema a passo ridotto* (nei formati 8 e Super 8, già diffusi a partire dagli anni Sessanta). Durante questo periodo non ci si limitò solamente alla fruizione di prodotti già predisposti per le scuole dalle diverse case editrici, ma anche alla progettazione e produzione di materiale proprio con e per gli alunni grazie a cineprese che diventavano sempre più abbordabili, sia dal punto di vista dei costi che dell'utilizzo. In tempi maggiormente a noi vicini, la diffusione delle videocassette e poi dei DVD hanno abbassato costi ed aumentato la possibilità di utilizzo del medium, fino al panorama mediale attuale che, ricordiamo, oggi rende spesso reperibile qualsiasi titolo *just in time* sul web³⁹⁸.

Attualmente, anche se spesso non molto diffuse, note ed utilizzate, sono presenti sul territorio istituzioni di diversa tipologia e ragione sociale che si pongono l'obiettivo di diffondere il medium cinema nelle scuole, anche attraverso delle proiezioni ad hoc: in provincia di Bergamo è presente la SAS (*Servizio Assistenza Sale cinematografiche*) che propone il progetto *La scuola al cinema*³⁹⁹. Ma non solo. Il 18 aprile 2018 è stato promulgato il *Piano Nazionale Cinema per la Scuola*⁴⁰⁰, un protocollo di intesa tra MIUR e MiBACT Cinema in base al quale il linguaggio cinematografico, la storia del cinema (oltre che la produzione di documentari e cortometraggi) entrano a pieno titolo all'interno dei PTOF delle scuole di ogni ordine e grado. Il Piano si pone l'obiettivo *di fornire alle ragazze e ai ragazzi gli strumenti per leggere, decodificare e usare in maniera consapevole le migliaia di immagini con le quali vengono a contatto ogni giorno, consentire l'approfondimento di un linguaggio che ha fortemente caratterizzato e ancora caratterizza il nostro tempo e che dialoga anche con gli strumenti digitali*

³⁹⁷ De Dominicis S., *I mezzi ausiliari dell'insegnamento*, in *Scienza comparata dell'educazione. Vita interna della scuola*, Abele Boerchio, Pavia, 1911, cit. Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 196-197

³⁹⁸ Non da sottovalutare, ad esempio, la portata di alcuni canali educational presenti su Youtube.

³⁹⁹ Per approfondimenti vedere il sito web del progetto all'url <https://www.sas.bg.it/sas/una-stagione-di-film-per-ragazzi> (accesso in data 14.09.2018)

⁴⁰⁰ Fonte: MIUR. Documento disponibile al seguente url (accesso in data 14.09.2018):

http://www.miur.gov.it/web/guest/protocolli-d-intesa/-/asset_publisher/P2P3r27IBRWj/content/protocollo-di-intesa-miur-mibact-cine-1?inheritRedirect=false&redirect=http%3A//

*ormai a disposizione di tutti*⁴⁰¹. Tre bandi specifici destinano quasi 24 milioni di euro per realizzare strumenti didattico-educativi e iniziative di sensibilizzazione e formazione delle studentesse e degli studenti attraverso l'utilizzo del linguaggio cinematografico e audiovisivo. Nel dettaglio il primo bando assegna 17 milioni di euro per un Piano di formazione sulla didattica del linguaggio cinematografico per i docenti; per "Cinema scuola 2030", dedicata a progetti proposti da scuole o reti di scuole che, attraverso l'educazione all'immagine e il linguaggio cinematografico, affrontino le tematiche dell'Agenda 2030; per laboratori nelle scuole e nei cinema che abbiano per oggetto il linguaggio cinematografico; per "Visioni fuori-luogo", dedicata alla selezione di progetti proposti dalle scuole o da reti di scuole delle aree definite a rischio che raccontino, utilizzando il linguaggio cinematografico o audiovisivo, i territori di riferimento.

Il secondo, *Buone pratiche-Rassegne-Festival*, mette disposizione delle scuole 6 milioni di euro per la realizzazione di progetti promossi dal MIUR e dal MIBACT su specifiche aree tematiche di attualità e di particolare interesse culturale e sociale, oltre che per finanziare progetti, rassegne e festival realizzati dalle scuole. Il terzo e ultimo bando è destinato nello specifico alla realizzazione di un Piano di comunicazione e di una piattaforma web attraverso i quali diffondere la cultura cinematografica e dell'audiovisivo nelle scuole (previste risorse economiche pari a 700mila euro).

c) Fare scuola alla radio: la *radio rurale* ⁴⁰²

Negli anni Venti del secolo scorso l'avventura della radiofonia pubblica in Italia iniziò con la nascita della URI (Unione Radiofonica Italiana - 1924), che nel 1929 diventò EIAR (Ente Italiano Audizioni Radiofoniche), segnando l'inizio del monopolio statale per quanto riguarda la comunicazione radiofonica, che all'epoca avveniva su due canali di trasmissione nel 1934 (passati a tre solamente nel 1938). Agli esordi la radio, oltre che essere uno strumento portatore di significati intrinseci di evasione e leggerezza

⁴⁰¹Fonte: MIUR. Documento disponibile al seguente url (accesso in data 14.09.2018):

<http://www.miur.gov.it/-/al-via-l-attuazione-del-piano-nazionale-cinema-per-la-scuola-con-un-seminario-e-la-pubblicazione-di-tre-bandi-dedicati-alle-scuole> .

⁴⁰² Per approfondire la tematica suggeriamo l'ascolto di una breve lezione in una scuola del 1934, trasmessa a livello nazionale in tutta Italia (<https://www.youtube.com/watch?v=LOT0zyzKctM> – accesso in data 14.09.2018), oltre che la navigazione di due siti amatoriali di collezionisti di radio rurali (www.marcomanfredini.it/radio/documenti.php?quale=64&&clear=1 ed inoltre http://radiatorurale.it/radio/?page_id=5834 – accesso in data 14.09.2018).

(elementi che ovviamente influirono sulla sua fortuna in ambito didattico), per il suo costo era catalogata tra i beni di lusso e, di fatto, appannaggio delle classi maggiormente abbienti. Tuttavia, sia nell'immaginario popolare che in quello politico dell'epoca, crebbe l'attenzione nei confronti dei mezzi di comunicazione di massa e questo attirò anche l'attenzione del mondo dell'educazione. Ester De Fort segnala⁴⁰³ come l'ingresso nella scuola della radio possa essere attribuito a Gentile, che propose all'amministrazione civica di Milano di effettuare alcune sperimentazioni sulla scia di un'iniziativa del governo inglese, che prevedeva l'utilizzo proprio della radio in ambito scolastico. La vera e propria introduzione di questo medium nella scuola italiana si ebbe con la fondazione dell'Ente Radio Rurale che rappresentò un progetto di "ora di audizione" trasmesso dagli studi EIAR di Roma rivolto agli alunni delle scuole elementari⁴⁰⁴ fornite di radio: istituito nel luglio 1933⁴⁰⁵ passò direttamente sotto il controllo del Partito Nazionale Fascista nel novembre del 1934. Tale progetto coprì un periodo significativo sia per la durata che per intensità, a partire da marzo 1934 fino ad aprile 1940 (quando l'Ente fu sciolto) e rientrava all'interno di un'azione propagandistica maggiormente vasta finalizzata a rivitalizzare la vita rurale, tentando di porre un freno alla migrazione dalle campagne alle città. Rappresentava inoltre un simbolo di progresso e di modernità, per cui, in un certo senso, essere raggiunti nelle campagne dalla radio aveva il significato simbolico di essere raggiunti dalla modernità, senza doverla andare a cercare altrove (emigrando cioè nelle grandi città).

Questo esperimento non rappresentò un unicum nel periodo, dal momento che poteva vantare esperienze precedenti un po' in tutto il mondo, dalla Germania (allora partner politico privilegiato), la Cina, l'Inghilterra e l'Argentina.

Radio Rurale incontrò diverse difficoltà lungo il suo percorso di sviluppo: in primo luogo, gli alti costi degli apparecchi e la frequente indisponibilità dell'energia elettrica nei plessi scolastici, oltre alle immancabili limitazioni connaturali alla conformazione orografica del territorio italiano che, in alcune zone, rendeva praticamente impossibile la ricezione del segnale. Si cercarono quindi diverse vie per fornire alle scuole questi strumenti, dalle donazioni alle collette; era inoltre prevista, per le istituzioni scolastiche,

⁴⁰³ De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996, p.459.

⁴⁰⁴ La programmazione consisteva in tre giorni di trasmissione (lunedì, mercoledì e sabato) che iniziavano la mattina verso le ore 10:30 e duravano per circa mezz'ora.

⁴⁰⁵ Ai sensi della L. n. 791 15 giugno 1933.

l'esenzione dall'onere di pagare la tassa di licenza-abbonamento alle radio audizioni mentre erano a carico dei docenti (maestre/maestri) l'assemblaggio⁴⁰⁶e, ovviamente, la gestione pratica dell'apparecchio. Per quanto riguarda questi ultimi aspetti, veniva addirittura fornito un portalampane, con funzione di adattatore, munito di commutatore, qualora non fosse disponibile una presa elettrica; la radio poteva inoltre essere collegata sia ad altoparlanti esterni (da posizionare nelle classi) sia ad un fonografo (funzionando in questo modo da amplificatore/diffusore).

Non sempre la radio fu accolta con benevolenza dalla classe docente, dal momento che poteva rappresentare un possibile momento di conflitto con l'insegnamento "ordinario" della quotidianità, considerato anche il successo che riscuoteva tra i giovani alunni: appare comunque significativo il fatto che se ne riconoscesse il valore secondario rispetto alla figura dell'educatore⁴⁰⁷; in più di un'occasione. In effetti, la sua presenza (ed utilizzo, che interrompeva le lezioni usuali) richiedeva in ogni caso una ristrutturazione del *setting* didattico soprattutto dove, per esigenze organizzative (ad es. il punto di ascolto poteva essere in uno spazio comune oppure al di fuori della scuola), tale *setting* doveva essere cambiato. Ci permettiamo di far notare l'attualità di queste problematiche gestionali, soprattutto quando una qualsiasi tecnologia (come il computer, la LIM, la televisione...) non si integra ma rimane come una sorta di corpo estraneo all'interno della classe.

La diffusione degli apparecchi radio nelle classi procedette secondo ritmi inizialmente piuttosto lenti (2718 le classi che ne erano fornite nel 1934, ben 9676 nel 1936) per poi, successivamente, subire una certa accelerazione alla fine degli anni Trenta (nel 1939 gli apparecchi erano addirittura 59.232)⁴⁰⁸. Il Ministero fece forti pressioni perché il progetto avesse un certo successo, sino alla costituzione di uno specifico ufficio per lo

⁴⁰⁶ L'apparecchio, che veniva spedito alle scuole, era corredato da cinque valvole (smontate), alcuni metri di filo di rame per la messa terra e per l'antenna e degli isolatori in porcellana. Il bollettino Radio rurale forniva agli insegnanti tutte le istruzioni per assemblare l'apparecchio senza l'intervento di un tecnico. Fonte: Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007, p. 48. Per approfondire la tematica, sia dal punto di vista tecnico che storico, suggeriamo la navigazione dell'interessante sito amatoriale http://radiatorurale.it/radio/?page_id=5834 (accesso in data 15.07.2018).

⁴⁰⁷ *Nessun mezzo meccanico messo a disposizione della scuola dal progresso scientifico potrà mai sostituire e spodestare la essenziale, imprescindibile funzione dell'educatore.* (La Radio Rurale, gennaio 1936, p.1, cit. in Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007, pp. 27-28.

⁴⁰⁸ De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996, p.459.

*studio dei problemi “politici, didattici, artistici, tecnici” relativi alle trasmissioni per le scuole*⁴⁰⁹.

Nonostante queste oggettive difficoltà e il fatto che sia stata utilizzata innegabilmente, sotto diversi aspetti, dalla propaganda fascista, il progetto presenta alcuni aspetti interessanti da considerare.

Si tratta in primo luogo senza alcun dubbio (con i necessari distinguo in ordine alle tecnologie a disposizione del periodo) di una e vera prima esperienza di formazione a distanza che coinvolse gli alunni della scuola elementare utilizzando delle tecnologie che a quel tempo, come già evidenziato, rappresentavano degli strumenti puramente ludici o informativi, spesso appannaggio delle classi sociali più ricche a motivo dei costi degli apparecchi.

L’ascolto comune della medesima trasmissione, in diverse parti d’Italia, creava inoltre l’idea di una comunità sincronizzata, instillava in un certo senso in docenti e alunni la consapevolezza di far parte di un progetto comune, di un corpo unico. Unità che poteva essere raggiunta anche grazie alla diffusione della lingua italiana, in un periodo dove resistevano notevoli sacche di analfabetismo e, soprattutto, di utilizzo della lingua dialettale (in particolare nel meridione). Ricordiamo infatti che la Radio rurale proponeva un modello di comunicazione orale basato principalmente sull’ascolto.

Se, da un lato, la radio poteva (e, di fatto, lo era) apparire come un medium unidirezionale, si cercò all’epoca di fornire semplici elementi di interattività: alle trasmissioni radiofoniche era collegato un bollettino cartaceo (*La Radio rurale*) che, oltre a contenere i testi delle trasmissioni, riportava anche lettere, quaderni ed altra documentazione proveniente dai giovani ascoltatori delle scuole rurali italiane. Inviato gratuitamente per posta alle scuole il 25 di ogni mese, riportava i programmi delle trasmissioni oltre che delle indicazioni utili agli insegnanti per la preparazione all’ascolto (attività di *briefing*, diremmo oggi) e per le attività da svolgere dopo l’ascolto stesso (*debriefing*, secondo sempre la terminologia attuale), contribuendo in questo modo alla creazione di una prima bozza di una *sperimentazione didattica attraverso la radio*. Tra le indicazioni fornite, dal punto di vista pedagogico, significativa è quella che riguarda la necessità di dover selezionare le trasmissioni in base ai propri alunni. Gli alunni, dopo l’ascolto, venivano invitati a svolgere alcune

⁴⁰⁹ Ivi, p.460.

attività, ovviamente diversificate per età, sempre correlate ai contenuti degli ascolti stessi: composizioni libere, riassunti, disegni.

Sempre per quanto riguarda i tentativi fatti all'interno del progetto per amplificare la partecipazione diretta, oltre all'invio del Bollettino mensile, l'Ente indisse negli anni diversi concorsi rivolti a bambini ed insegnanti, con premi in denaro oppure materiale didattico; era previsto inoltre una sorta di "riconoscimento ufficiale" attraverso la pubblicazione di foto, materiali e nominativi di studenti e docenti sul Bollettino stesso che, ricordiamo, riportava anche i testi integrali dei programmi⁴¹⁰, oltre che notizie ed immagini relative agli eventi politici e sociali del periodo maggiormente rilevanti.

Dall'analisi del materiale audio e cartaceo depositato presso le Teche Rai, Zambotti⁴¹¹ individua alcuni generi e tipologie di trasmissioni che, come la ricercatrice ricorda, in alcuni casi erano non in diretta ma in differita (nello specifico registrazioni su dischi a 78 giri):

- *la radioscena*. Si tratta di una drammatizzazione sonorizzata della narrazione di eventi storici o di aneddoti biografici legati a particolari figure rappresentative e/o eroiche (es. Marco Polo);
- *il documentario o radiocronaca*. Nel primo caso è la descrizione radiofonica di un evento in diretta, mentre la seconda trasmissione una narrazione/descrizione di luoghi di solito inaccessibili o poco accessibili a tutti gli ascoltatori (es. un reportage dall'interno di un sottomarino oppure la serie "*Visite ad alcune tra le più grandi città italiane*")⁴¹²;
- *il disegno radiofonico*. Era il programma preferito dai giovani ascoltatori: via radio i bambini ricevevano la dettatura di coordinate e punti che, trascritti su fogli preimpostati (con ascissa e ordinata) ed uniti man mano rivelavano i contorni di una figura nota ai bambini (es. un animale);
- *il canto*. Due volte al mese veniva trasmessa una lezione di canto, spesso seguita da esecuzioni di alcune scolaresche selezionate;

⁴¹⁰ A partire dal 1937.

⁴¹¹ Op.cit. pp. 63-68.

⁴¹² Come non paragonare tale esperienza a quanto oggi la scuola digitale propone, ad esempio, a livello di simultaneità ed amplificazione di eventi/realità?

- *educazione fisica*. I bambini venivano invitati a seguire le indicazioni e ripetere gli esercizi suggeriti alla radio⁴¹³.

È evidente come almeno in un caso, dal punto di vista didattico, si sia di fronte ad una certa ridondanza: per esempio, fare educazione fisica con la radio apportava poco valore aggiunto rispetto alla voce del maestro o della maestra (al di là della loro competenza in materia). Se si può parlare di un possibile valore aggiunto, questo doveva essere trovato nel carattere di modernità, del valore di macchina *da grandi* (come noi diremmo oggi del pc o dello smartphone) della radio stessa, che affascinava e coinvolgeva i bambini. Molti adulti, in questo modo, venivano addirittura informati a casa dai propri figli delle *news* italiane in quanto ascoltate alla radio.

Dall'analisi invece dei quaderni dei bambini che riportano i lavori e le impressioni successive all'ascolto delle trasmissioni⁴¹⁴ emerge secondo sempre Zambotti un livello significativo di curiosità, interesse, motivazione ma, soprattutto, partecipazione/immedesimazione nelle vicende narrate alla radio⁴¹⁵.

La radio non era la prima tecnologia usata nelle classi a scopo didattico: ricordiamo infatti che la circolare ministeriale n.78 del luglio 1925 illustrava l'utilità didattica anche del fonografo e del cinematografo⁴¹⁶. La storia dell'utilizzo di questa particolare tecnologia nella scuola non si ferma tuttavia all'epoca fascista, sebbene l'esperimento si interrompa ben prima della guerra. Mentre ci limitiamo a segnalare come nel 1975 Paolo Valmarana proponesse il testo *La Radio nella scuola oggi; linguaggio, ascolto, utilizzazione*⁴¹⁷, nell'a.s. 2006/2007 fu attivato dal MIUR⁴¹⁸ (in collaborazione con l'Associazione Radioamatori Italiani) il progetto nazionale *La Radio nelle scuole*, un progetto (ripetuto anche per l'a.s. successivo) finalizzato all'educazione dei giovani un

⁴¹³ Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007.

⁴¹⁴ Una selezione è disponibile sul sito di INDIRE (Ente Radio rurale: la parola ai bambini) all'url www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=405 (accesso in data 29.08.2018).

⁴¹⁵ Zambotti S., op. cit., pp. 95-100. Non secondaria a nostro avviso la percezione, da parte degli alunni, del valore di modernità e di innovazione legato allo strumento "radio" in quanto tale e come strumento da "adulti", paragonabile al valore attribuito anni fa a computer e, attualmente, allo smartphone.

⁴¹⁶ Del Nero V., *La scuola elementare nell'Italia fascista: dalle circolari ministeriali 1922-1943*, Armando, Roma, 1988.

⁴¹⁷ Rai-Radiotelevisione Italiana, Torino, ERI, 1975. Si tratta di un testo di 233 pagine di cui rimane solamente l'indicazione bibliografica [UNESCO](http://unesco.org), dal momento che il libro non è reperibile nemmeno nell'Opac nazionale.

⁴¹⁸ La presentazione del progetto è disponibile presso il seguente url (accesso in data 29.08.2018) <https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/radio.shtml>.

uso esperto e insieme consapevole, critico e creativo delle tecnologie, dai media tradizionali a quelli più evoluti.

Attualmente esistono in Italia esperienze di radio scolastiche, come quella di *Radiolol* dell'IC "Oreste Giorgi" di Valmontone (Rm) (nello specifico una raccolta di podcast⁴¹⁹ collegate anche ad un Blog on line) oppure, specifico per la scuola primaria, *Radio Freccia Azzurra*⁴²⁰: entrambi sono tuttavia esperienze nelle quali gli alunni, grazie sempre all'utilizzo delle tecnologie digitali, passano da ascoltatori passivi a veri e propri produttori di programmi radio, con l'ovvio supporto dei propri docenti.

Da ultimo, *last but not least*, il 21 maggio 2018 è nata ufficialmente *Miur Radio Network – La voce della scuola*, una web radio⁴²¹ voluta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per raccontare notizie, eventi, curiosità su e dal mondo della scuola, in collaborazione con le migliori esperienze radiofoniche delle istituzioni scolastiche italiane. Nato nell'ambito del PNSD (*Piano Nazionale Scuola Digitale*) intende dare spazio al talento e alla creatività delle ragazze e dei ragazzi (la redazione è composta da studentesse e studenti universitari o in alternanza Scuola-Lavoro) che già fanno radio nelle loro scuole, attraverso momenti di racconto, di informazione e musica: le tecnologie attuali, soprattutto per quanto riguarda le web radio, consentono di creare vere e proprie stazioni radio gratuitamente e secondo modalità *user friendly*, come nel caso dei servizi/ piattaforme *Spreaker*⁴²², *Soundcloud*⁴²³ e *Radionomy*⁴²⁴.

d) La televisione educativa

Preceduta da alcuni anni di trasmissioni sperimentali, il 3 gennaio 1954 iniziò ufficialmente in Italia la programmazione televisiva da parte della RAI, inaugurando una lunga storia di servizio pubblico che giunge sino ai nostri giorni. Proprio in quanto servizio pubblico, Farnè evidenzia come la RAI fece propria sin dai primi passi una certa mission di tipo educativo, fornendo alcuni dati: nel periodo 1956-65 le ore di

⁴¹⁹ Esperienza riportata da INDIRE vd. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/01/Radiolol-la-webradio-a-scuola.pdf> (accesso in data 29.08.2018).

⁴²⁰ Raggiungibile all'url <https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra> (accesso in data 21.06.2018).

⁴²¹ Raggiungibile all'url <http://www.miurradionetwork.it/> (accesso in data 21.06.2018).

⁴²² <https://www.spreaker.com/> (accesso in data 20 maggio 2018).

⁴²³ <https://soundcloud.com/> (accesso in data 20 maggio 2018).

⁴²⁴ <https://www.radionomy.com> (accesso in data 20 maggio 2018).

trasmissione passarono da 1977 a 4708 e i programmi di tipo culturale dal 38% al 47% dell'intera programmazione, raggiungendo nel 1962 una punta del 53%⁴²⁵.

Per quanto riguarda la diffusione del medium, nel 1956 la televisione era presente nel 3% delle famiglie italiane; nel 1966 la percentuale di penetrazione della tv raggiunse il 43%. Agli esordi della televisione il pubblico era costituito per due terzi da persone delle classi sociali alte e medio-alte, situazione che mutò di segno negli anni successivi, dal momento che aumentò esponenzialmente l'accesso al medium da parte di persone appartenenti a livelli socioculturali decisamente inferiori, insieme all'aumento del pubblico composto da bambini⁴²⁶.

La mission educativa della televisione si confrontò da subito con le necessità di alfabetizzazione della popolazione italiana, ben lungi dal condividere anche solo una padronanza accettabile della lingua italiana. Sotto questo aspetto in altre nazioni erano già state effettuate sperimentazioni di televisione scolastica: nel 1949 negli Stati Uniti, in Francia nel 1952, Inghilterra nel 1957 e in Giappone nel 1960⁴²⁷. Nell'ottobre del 1958 l'allora ministro della pubblica istruzione Aldo Moro inaugurò il primo anno scolastico di *Telescuola*: si trattava di una vera e propria struttura della RAI dedicata alla realizzazione e messa in onda di trasmissioni educative. Con due lezioni quotidiane di mezz'ora ciascuna (tenute da insegnanti veri e propri) trasmesse in orario pomeridiano, *Telescuola* seguiva la programmazione delle scuole statali. Sul territorio si istituirono fino a 3000 PAT (*Posti di Ascolto Telescuola*), luoghi necessariamente pubblici dove si potevano recare le persone interessate a seguire il programma e in cui veniva collocato un apparecchio televisivo, supportati da una figura di "animatore-insegnante"⁴²⁸. Come per la Radio Rurale, dei fascicoli specifici riprendevano ed approfondivano gli argomenti delle lezioni. Dal 1961 il target si spostò dall'insegnamento superiore alla istituenda scuola media unica (*Telemedia*), con la predisposizione di altri 800 PAT. L'esperienza di *Telescuola*, con la diffusione sempre maggiore della frequenza scolastica (che andò, di fatto, ad esaurire la sua funzione) si interruppe nel 1967. Questo programma, in concreto, permise in ogni caso di

⁴²⁵ Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, p.21.

⁴²⁶ *Ibidem*.

⁴²⁷ Ivi, p.24.

⁴²⁸ Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, p.26.

raggiungere gruppi di persone che difficilmente sarebbero riusciti a frequentare direttamente, soprattutto nel sud dell'Italia che, per anni, continuò a lamentare una generale scarsità di scuole.

Nello stesso periodo la mission educativa della RAI aveva trovato un nuovo target di potenziali spettatori/alunni: il 15 novembre 1960 iniziarono le trasmissioni del noto programma televisivo per adulti analfabeti⁴²⁹ *Non è mai troppo tardi*, condotto dal celebre maestro elementare Alberto Manzi, programma che totalizzò circa 2000 punti di ascolto/visione televisiva. *Non è mai troppo tardi* terminò nel 1968, incassando, alcuni anni prima (per la precisione nel 1965) un importante riconoscimento (il premio dell'ONU come miglior programma nella lotta contro l'analfabetismo) e la sua diffusione come format da parte di altre televisioni nazionali, localizzate soprattutto in Africa e in America Latina⁴³⁰.

La collaborazione di Manzi con la RAI non si interruppe con la chiusura della trasmissione che l'aveva reso celebre: nel 1971 il noto maestro elementare ideò e condusse *Impariamo ad imparare*⁴³¹, un ciclo di trasmissioni che come finalità quella di sollecitare il bambino a costruire il proprio sapere e il pensiero logico attraverso osservazioni ed esperienze concrete; *Educare a pensare* e *Fare e disfare*, due programmi in tredici puntate (1986 il rivolta agli alunni delle scuole dell'obbligo, il secondo alla scuola dell'infanzia) e, da ultimo *Impariamo insieme* (1992 - 60 puntate di 12 minuti l'una per insegnare la lingua italiana a persone extracomunitarie).⁴³²

Nel periodo compreso tra il 1967 e il 1972 la RAI collaborò ancora con l'allora Ministero della Pubblica Istruzione per la progettazione e trasmissione (in orario scolastico) delle TIS (Trasmissioni integrative per la scuola), vere e proprie lezioni di circa 25 minuti, per le quali, anche in questo caso, erano previsti fascicoli allegati (un bollettino mensile denominato *TVS Televisione scolastica*⁴³³) che non si limitavano a fornire i contenuti dei programmi, ma anche suggerimenti metodologico-didattici, esercizi ed altro materiale utile per i docenti.

⁴²⁹ Nel 1960 gli analfabeti in Italia erano ancora oltre 2 milioni, il 4% circa della popolazione. Fonte: Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, p.39.

⁴³⁰ Ivi, p.46.

⁴³¹ Visionabile al seguente url: <http://www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-c528e152-bfac-4a46-822e-94f9b95c62fb.html> (accesso in data 27.09.2018).

⁴³² Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pp.46-50.

⁴³³ Edizioni ERI.

La RAI propose anche programmi destinati direttamente ai docenti, quali *Scuola aperta* (1971) e *Insegnare oggi* (1972), finalizzati alla divulgazione e all'approfondimento di tematiche pedagogiche.

La TV dopo i primi anni Settanta iniziò ad intraprendere con più decisione una rotta propria (in realtà già inaugurata anni prima, come vedremo di seguito), maggiormente libera da agganci diretti con il mondo della scuola, inaugurando nuovi percorsi che richiedevano, ovviamente, nuove tipologie di progettazione e, di conseguenza, nuovi prodotti. È in questi anni che, a nostro avviso, si gettano le basi per quello che successivamente verrà definito *edutainment*, cioè una forma di intrattenimento finalizzata sia a educare che a divertire. Sempre Farnè ne redige una dettagliata cronistoria ed analisi: 1) la produzione di Rossellini per la RAI tv di alcuni episodi di un'ora circa ciascuno di carattere storico (*l'Età del ferro*- 1964; *La presa del potere da parte di Luigi XIV*- 1966, *Socrate* -1970, *Pascal*-1971, *Agostino di Ippona*- 1972, *Cartesio* – 1973), oltre alle cinque puntate degli *Atti degli Apostoli* (1968) ed alle tre dell'*Età di Cosimo de Medici* (1972); 2) *Orizzonti della scienza e della tecnica* (1966-1973); 3) *Sapere* (1967-1971) con argomenti divulgativi di diverso tipo; 4) il programma *Il Telegiornale della storia* nel 1976 con quattro episodi di carattere storico (la nascita della confederazione americana, la battaglia di Little Big Horn, la battaglia di Legnano, la fine dell'Impero romano); 5) i programmi *Le avventure della scienza* (1954) e *La macchina per vivere* (1957), a carattere ovviamente scientifico; 6) nel 1981 nasce *Quark* con la conduzione del noto Piero Angela; 7) alla fine degli anni Novanta iniziano le trasmissioni di *Passaggio a Nord Ovest* e *Ulisse*, programmi guidati da Alberto Angela⁴³⁴.

In contemporanea, nasceva la tv dei ragazzi, sganciata in gran parte dal mondo della scuola. Anche in questo caso, una semplice cronistoria, come suggerita sempre da Farnè, rende ragione della ricchezza delle proposte: 1) *Passaporto* (1954), il primo corso di lingua inglese proposto in televisione nella fascia oraria dedicata ai ragazzi con circa 800 puntate; 2) *Costruire è facile* (1956) con l'artista Bruno Munari che insegna a costruire giocattoli ed altro a partire da materiale di recupero; 3) *Zurli il mago del giovedì* e lo *Zecchino d'oro* (1957); 4) *Il Circolo dei castori* (1958), dedicato all'associazionismo, con rubriche, giochi e attività varie; 5) *Chissà chi lo sa?* (1961), un

⁴³⁴ Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pp.60-100.

telequiz per classi di scuola media; 6) *Aria aperta* (1961), le telecamere nei luoghi dove i bambini preferiscono giocare; 7) *Giramondo e Immagini dal mondo*, (il primo dal 1954 al 1966, il secondo dal 1967 al 1975); 8) Dal 1957 al 1967 *I racconti del naturalista*, *Piccoli animali grandi amici* e *La natura ci insegna*; 9) *Teleforum* (1962), dibattito in studio sui argomenti di informazione e di attualità; 10) *Finestra sull'Universo* (1963), programma di divulgazione scientifica; 11) *Campo scout* (1963); 12) *Mr Wizard* (1964), un programma della BBC⁴³⁵ che proponeva piccoli esperimenti; 13) *Giocagìò* (1966) dedicato ai bambini della scuola dell'infanzia (adattamento italiano della *Playschool* della BBC, una sorta di casa dei bambini montessoriana; 14) *Il Paese di Giocagìò* (1969) ambientato questa volta all'esterno della casa, seguito da *Tanto per giocare* (1973), *Un mondo da disegnare* (1974), *Cosa c'è sotto il cappello* (1975), tutte trasmissioni basate sul gioco, il racconto fantastico e la curiosità dei bambini; 15) *Fotostorie* (1970) racconti per bambini dai 4 agli 8 anni narrati con una sequenza di immagini; 16) *Tanto per giocare* (1973), una sorta di antenato di *Art Attack* per i bambini della scuola dell'infanzia; 17) *Le fiabe dell'albero* (1974) e *Uoki-Toki* (1975); 18) *Gira e gioca* (1973) e *Il pellicano* (1974) che danno voce ai ragazzi e anche alle prime esperienze di tempo pieno, oltre che al mondo degli animali; 19) *Un mondo da disegnare* (1974) dedicato alle diverse tecniche espressive; 20) *Com'è com'è* (1974) programma scientifico basato su animazioni e condotto da Fiorenzo Alfieri, insegnante elementare dell'MCE⁴³⁶; 21) *L'albero azzurro* (1990) che riprende le trasmissioni dell'infanzia dopo una pausa di circa quindici anni; 22) *La Melevisione* (1998)⁴³⁷.

Le due cronistorie create, analizzate e commentate minuziosamente da Farnè utilizzando i palinsesti storici della RAI rappresentano delle evidenze storiche di quanto sia stata significativa, negli anni, la disponibilità di trasmissioni televisive per i ragazzi, almeno per quanto riguarda la televisione pubblica. Si tratta quindi di un dato quantitativo particolarmente importante che, al tempo stesso, pone ovviamente alcune questioni, in primo luogo quella riguardante il pubblico effettivo delle trasmissioni stesse (all'epoca non esistevano forme di controllo o di raccolta informazioni a riguardo

⁴³⁵ Un esempio tratta dalla trasmissione Mr. Wizard <https://www.youtube.com/watch?v=5tiv-VNFrOQ> (accesso in data 02.09.2018).

⁴³⁶ Movimento di Cooperazione Educativa.

⁴³⁷ Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pp.117-140.

quali l'Auditel). Non esistevano nemmeno le attuali forme di promozione dei programmi televisivi (via etere oppure tramite riviste cartacee specializzate), per cui non tutti i ragazzi potevano essere a conoscenza delle trasmissioni (e la scuola, a questo riguardo, non era tenuta a segnalare alcunché).

Nonostante la ricchezza di questo palinsesto più che decennale e l'iniziale collaborazione diretta tra scuola e tv (pubblica), Farnè individua anche alcuni problemi che impedirono una diffusione e metodica utilizzazione di quei programmi: alcuni erano legati ad una dimensione "hardware", quali la scarsa diffusione degli apparecchi televisivi all'epoca (uno per scuola...ma forse non è così anche adesso?) che richiedeva spostamenti delle classi, attività fisiologicamente poco gradita dai docenti.

Altri invece riguardavano il "software" della scuola: nella scuola media (e superiore) del periodo la rigidità di orari non sempre faceva collimare la presenza del docente interessato con la trasmissione. Dovevano passare, aggiungiamo noi, circa dieci anni perché, con la diffusione dei videoregistratori amatoriali e delle videocassette, questo problema venisse definitivamente superato, almeno dal punto di vista del supporto tecnico. Sempre Farnè individua puntualmente anche le possibili cause del ritardo della scuola italiana nella didattica audiovisiva e, in genere, per quanto riguarda l'innovazione scolastica. Si tratta di motivazioni che si agganciano al particolare rapporto tra docenti e libri di testo, oltre che al ruolo svolto in particolare dalla didattica frontale:

Il ritardo della scuola nel campo più generale della didattica audiovisiva ha quindi un doppio versante: da una parte si tratta di vere e proprie carenze tecnologiche, nel senso che gli investimenti per dotare le scuole di attrezzature e materiali didattici adeguati allo sviluppo sociale dei mezzi di comunicazione sono sempre stati carenti. (...) Dall'altra il problema riguarda la professionalità degli insegnanti, la loro resistenza culturale ad appropriarsi di competenze pratiche nell'uso delle diverse tecnologie dell'istruzione. Al di fuori della lezione e del libro di testo, l'insegnante ha spesso vissuto con un senso di disagio, come una sorta di destabilizzazione delle proprie sicurezze didattiche, l'inserimento di nuove tecnologie nel processo di insegnamento/apprendimento, evidenziando una vera e propria antinomia fra la cultura umanistica tradizionale su cui si sono formati gli insegnanti e la cultura tecnica che caratterizza le forme e i linguaggi dei mass media e dei prodotti tipici della società industriale più moderna. (...) Questi due aspetti hanno generato un circolo vizioso per cui la scarsa competenza didattica degli insegnanti non ha incentivato la domanda di attrezzature didattiche nella scuola e, d'altra parte, le poche risorse destinate in tal senso non hanno certo favorito la diffusione dell'uso di attrezzature che spesso giacevano inutilizzate o rotte in qualche armadio, fino a diventare obsolete. Ma, al di là di queste osservazioni, vi è forse una motivazione di carattere più generale: il fatto cioè di concepire

*(idealisticamente) l'atto educativo come unicamente centrato sulla figura dell'insegnante e sul potere suggestivo ed esaustivo della parola*⁴³⁸.

A nostro avviso, è comunque possibile individuare un ulteriore elemento di problematicità che, come già sottolineato in altre pagine di questo documento, costituisce una sorta di *leitmotiv* della scuola italiana: il fatto che tutte queste innovazioni (se è lecito così definirle) siano state calate dall'alto, spesso senza un'adeguata preparazione tecnica, culturale ma, soprattutto, pedagogica, dei docenti.

La cronistoria certifica, in un certo senso, la fine della TV dei ragazzi conseguentemente alla riforma della RAI del 1975, che lasciò di fatto un vuoto per quindici anni, vuoto riempito da programmi che creavano ovviamente maggior audience ma che portarono, da un lato, ad una certa criminalizzazione della televisione e, dall'altro, ad una concezione "leggera" del medium stesso, da cercare e da utilizzare solo per svago e non per la nobile motivazione dell'apprendimento: il riferimento è all'invasione dei celebri cartoni animati giapponesi⁴³⁹ che, con l'affermarsi e il diffondersi delle tv commerciali, coinvolsero la tv pubblica in una continua rincorsa all'audience (e ai conseguenti ricavi pubblicitari). Il permanere di questa prevalenza ludica del medium e una certa sua residualità per quanto riguarda la dimensione culturale e formativa creano delle premesse che non sono ovviamente d'aiuto per comprenderne le potenzialità didattiche che, come abbiamo visto, sono state già sperimentate in passato.

Una semplice ricerca bibliografica a tema può essere illuminante per comprendere il contesto (scolastico ma anche socio-pedagogico) all'interno del quale si colloca questo medium, soprattutto (le date di pubblicazione sono significative a riguardo) nel periodo che intercorre tra il 1986 e il 2010: successivamente, infatti, altre emergenze tecnologico-educative si sono sovrapposte a quella televisiva (prima il computer, poi i videogiochi, Internet ed attualmente gli smartphone). La tv in letteratura è stata considerata in primo luogo come potenziale fonte di dipendenza⁴⁴⁰ per cui diveniva oggetto di educazione e di ricerca⁴⁴¹/riflessione⁴⁴²: colpisce il concetto di tv da

⁴³⁸ Ivi, pp.55-56.

⁴³⁹ Farnè Roberto, *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 145.

⁴⁴⁰ Pellai A., *Il nuovo bambino che addomesticò il televisore: la guida per crescere bambini felici e teleducati*, F. Angeli, Milano, 2001; Brachet-Lehur M., *I vostri figli sono videodipendenti?*, Edizioni scientifiche Ma. Gi., Roma, 2001; Landi P., *Volevo dirti che è lei che guarda te: la televisione spiegata a un bambino*, Bompiani, Milano, 2006.

⁴⁴¹ Marks Greenfield P., *Mente e media: gli effetti della televisione, dei computer e dei video-giochi sui bambini*, Armando, Roma 1995.

“addomesticare” (citato in nota 440) che mostra come la scuola, nei confronti dei media, in molti casi si sia posta come obiettivo quello di una sua lettura critica (in modo da rendere consapevoli gli alunni dei nuovi linguaggi) senza, di fatto, volerli assumere. Del resto, non è mai stato pubblicato un libro che spieghi come si debba addomesticare il libro (sic!), ma è pur sempre vero che a scuola non si tratta mai del libro di testo come medium, cioè analizzandone le potenzialità, limiti e le modalità di un suo ottimale utilizzo: al massimo si spiega come sottolineare ed appuntare negli spazi vuoti le spiegazioni del docente, individuando gli elementi principali.

Poche sono le voci fuori dal coro⁴⁴³ che possano spingere, anche i docenti, ad ipotizzare un possibile utilizzo del medium televisivo. Si ripete, quindi, una sorta di format che fa la sua magica apparizione al sopraggiungere della tecnologia di turno e che si concretizza in una successione di azioni/reazioni quasi prevedibili: *curiosità* (di fronte alla novità del medium), *ricerca di documentazione* (dell'utilizzo del medium in classe, all'interno eventualmente di qualche corso di aggiornamento), *sconcerto* (di fronte alle critiche subite dal medium), *lettura critica* (all'interno di progetti educativi dove il medium non è uno strumento, ma un oggetto di conoscenza da analizzare), *indifferenza/rifiuto* (nei confronti dell'introduzione/utilizzo generalizzato del medium).

Nonostante quanto affermato sino a questo punto potrebbe portare ad ipotizzare un certo disinteresse nei confronti della scuola da parte del servizio pubblico, ricordiamo che la RAI dispone di un canale tematico dedicato alla scuola, nato nel 1999 con il nome di *Rai Educational Sat* (originariamente disponibile solo su satellite) che, nell'anno successivo, divenne *Rai Edu Lab*, poi *Rai Edu 1* nel 2002 e, finalmente, *Rai Scuola* nel 2009. Dal 2004 è diventato disponibile anche sul digitale terrestre e dispone anche di un

⁴⁴² Natta E., *Il linguaggio dell'immagine: un programma di educazione al cinema e alla televisione*, Edizioni paoline, Cinisello Balsamo, 1986; Agnolin E., *Giochiamo alla TV: progetto di alfabetizzazione televisiva per i bambini dai 3 ai 6 anni*, Logos, Saonara, 1997; D'Abbicco L., Ottaviano C., *La televisione in classe: percorsi di media education*, La Scuola, Brescia, 1999; Cornoldi C., *Il bambino metatelevisivo: insegnare una visione consapevole dei programmi TV*, Erickson, Trento, 1999; Metastasio R., *La scatola magica: TV, bambini e socializzazione*, Carocci, Roma, 2002; Goggi C., *Valutare la tv per i bambini: vie alla qualità e all'uso educativo*, F. Angeli, Milano, 2003; Oliverio Ferraris A., *Tv per un figlio*, Laterza, Bari, 2004; D'Alessio M., *Posso guardare la TV?: come dare una risposta consapevole ai nostri bambini*, F. Angeli, Milano, 2003; Salvadori C., *Bambini e televisione: orientamenti per la ricerca e strategie educative*, Liguori, Napoli, 2005; De Gaetano A., *Dai... altri cinque minuti!: per orientare i minori all'uso critico della televisione*, Porziuncola, S. Maria degli Angeli, 2007; Cavallo E., Zucchi R., *La TV delle meraviglie: educazione all'immagine televisiva per la prima infanzia*, Gremese, Roma, 2010.

⁴⁴³ Morcellini M., *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma, 1999; Johnson S., *Tutto quello che fa male ti fa bene: perchè la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Mondadori, Milano, 2006; Lemish D., *I bambini e la TV*, R. Cortina, Milano, 2008; Fazioli Biaggio E., *Videodipendenti o videointelligenti?*, Red, Milano, 2009.

sito web collegato alla piattaforma televisiva⁴⁴⁴. Tra le trasmissioni di particolare interesse ricordiamo il *Divertinglese*, un progetto in realtà cross-mediale in collaborazione con il MIUR finalizzato all'apprendimento della lingua inglese che proponeva, a partire dal 2002, programmi televisivi e multimediali per ogni fascia d'età. Il programma è ancora attivo e disponibile anche in streaming, superando le originarie problematiche legate alla programmazione oraria televisiva. A questo riguardo, se appare estremamente raro trovare nel palinsesto delle tv generaliste (RAI compresa) programmi di tipo culturale, in particolar modo con un target dedicato nello specifico alla fascia 6-11 anni (il noto ed attuale programma di Alberto Angela *Ulisse-il piacere della scoperta*, giunto alla sua terza stagione, rappresenta un episodio più unico che raro), diviene di fondamentale importanza l'esplorazione dei canali tematici.

Il canale in streaming RAIPLAY⁴⁴⁵, ad esempio, presenta una sezione dedicate ai documentari (*Scienza e Natura* – 88 filmati; *Uomini e società* – 168 filmati; *Storia ed arte* – 467; *Viaggi e Avventure* – 118; *Passione Montagna* – 53 filmati; *L'isola che non c'è* - 115 filmati; *I favolosi documentari* – 157 filmati. Disponibili anche filmati già mandati in onda su RAI SCUOLA (*Memex – La scienza in gioco* – 78 filmati; *Passi di Scienza* – 9 filmati) oltre che i classici *Superquark* (34 filmati), *i Grandi della letteratura italiana* (20 filmati), *Il tempo e la storia* (194 filmati), *Passato e presente* (141 filmati), *Protagonisti della letteratura* (18 episodi), *Visionari* (13 filmati).

Il futuro della televisione (anche scolastica) si proietta quindi sul web: le attuali potenzialità delle *smart tv* consentono agli utilizzatori di bypassare la complessità legata all'utilizzo di computer, videoproiettori e (soprattutto a scuola) LIM: è sufficiente saper gestire un semplice telecomando per navigare tra i vari programmi televisivi, sempre disponibili a patto di avere una connessione efficiente alla Rete.

e) **Gli anni 80: audiovisivi ed oltre**

L'introduzione dei cosiddetti audiovisivi nella didattica scolastica avviene tra gli anni Settanta ed Ottanta del secolo scorso. Assurge a simbolo e a interessante caso da analizzare il testo *Sussidi audiovisivi a scuola*, edito da La Nuova Italia nel 1980, alla

⁴⁴⁴ <http://www.raiscuola.rai.it>.

⁴⁴⁵ <https://www.raisplay.it/>. Si tratta di una piattaforma raggiungibile sia tramite i classici dispositivi digitali (tablet, smartphone, computer) che grazie alle smart tv, oggi sempre più diffuse.

cui stesura parteciparono autori come Laeng, Moppi, Di Giammatteo, Calzavara, Celli e Galliani. Laeng, nell'introduzione, evidenzia come la comparsa di questi nuovi mezzi abbia, inevitabilmente, *aperto una competizione con quelli preesistenti, a cominciare dalla scrittura e dalla stampa*⁴⁴⁶. Questo testo esplora quindi tutti i mezzi audiovisivi a disposizione del periodo considerandoli non solamente come strumenti tecnici, ma come linguaggi veri e propri. Inoltre, dopo una presentazione tecnica degli strumenti (componenti, manutenzione, utilizzo), vengono fornite indicazioni per un possibile utilizzo didattico. Gli audiovisivi considerati sono:

- *i film a passo ridotto*. Le funzionalità didattiche vengono individuate nella possibilità di fornire stimoli utili per affrontare alcuni argomenti, nel veicolare semplici informazioni (coerenti con gli obiettivi didattici da raggiungere) oltre che fungere da rinforzo alla fissazione di particolari argomenti⁴⁴⁷. In effetti, diversi strumenti furono creati dalle case editrici, come le cassette per proiettori Super 8 ma, soprattutto, quello che interessava i docenti, era la creazione di materiale insieme agli alunni, da cui nascevano studi ed approfondimenti riguardanti tecniche di ripresa, anche se amatoriali. Nel testo si affronta anche la tematica della tv e delle riprese a circuito chiuso, ma non della televisione in quanto tale: i filmati venivano infatti riprodotti da particolari proiettori;
- *la lavagna luminosa*. Per questo strumento vengono evidenziate le differenze con gli altri mezzi diascopici: la possibilità di intervenire su quanto proiettato (scrittura sui lucidi) *just in time* ed il fatto che il docente possa guardare gli alunni mentre scrive. L'autore si sofferma su diverse modalità di utilizzo didattico dei lucidi: le sovrapposizioni, l'utilizzo di maschere per svelare gradualmente il contenuto o effettuare collegamenti, i trasparenti multipli. In tutti i casi si sottolinea l'importanza di una progettazione previa della lezione in tutte le sue fasi e di una preparazione il più possibile in anticipo dei materiali da utilizzare;
- *il registratore audio*⁴⁴⁸. Viene rimarcato il fatto che la pura e semplice registrazione rappresenta una sola delle potenzialità dello strumento (il riferimento è al mixaggio, alla creazione di semplici effetti speciali, alla

⁴⁴⁶ AA.VV., *Sussidi audiovisivi a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1980, p. 7.

⁴⁴⁷ Ivi, p. 222.

⁴⁴⁸ All'epoca la tecnologia disponibile era quella magnetica a nastro.

registrazione in sincrono durante la proiezione di diapositive). Dal punto di vista didattico se ne suggerisce l'utilizzo per la registrazione di trasmissioni o di persone dal vivo, di drammatizzazioni e di corsi;

- *la proiezione di diapositive e di immagini (episcopio)*. Queste vengono considerate nella loro potenzialità di approssimazione alla realtà di quanto visualizzato, grazie alle dimensioni, la luminosità e i colori (criterio di verosimiglianza). La creazione di sequenze di slide risulta utile per la presentazione di argomenti e la narrazione, suggerendo la creazione di una mediateca in ogni scuola (il termine preciso utilizzato dall'autore è in realtà *medioteca*).

Significativo, dopo quanto affermato nel precedente paragrafo dedicato, il fatto che Laeng non annoveri tra gli audiovisivi la televisione, a nostro avviso basandosi su un'effettiva limitazione del medium del periodo: solo nel 1977 la RAI iniziò le trasmissioni a colori e furono necessari diversi anni perché le tv in bianco e nero fossero sostituite raggiungendo un significativo livello di diffusione del colore. Di conseguenza, un film in super 8 oppure delle diapositive (entrambi a colori) surclassavano il grigiore della tv per attrattività e maggior realismo.

Alcuni anni dopo (per la precisione nel 1985, anno di promulgazione dei nuovi programmi della scuola elementare), Laeng pubblicava un altro libro rappresentativo sia per il periodo che per l'argomento da noi trattato: *Pedagogia e Informatica* (Armando, Roma). Dopo un puntuale excursus sull'educazione tecnologica, sulle tecnologie della comunicazione, l'autore affrontava la presenza e le potenzialità di nuovi sussidi: le calcolatrici tascabili, e l'home/personal computer e, in generale, dell'informatica in campo educativo, affermando trattarsi anche di *una nuova stagione per l'educazione programmata*. La sezione decisamente più interessante, quella riguardante l'utilizzo didattico del computer, affrontava le seguenti tematiche: il computer come strumento multimediale, l'utilizzo del pc per addestramento, esercizio e come tutor programmato; *problem solving* al computer, giochi/simulazioni e programmazione; utilizzo di basi dati e fogli elettronici; impieghi creativi e il linguaggio LOGO⁴⁴⁹. Laeng individuava nella

⁴⁴⁹ Il computer a cui Laeng fa spesso riferimento nel testo è il Commodore 64 oppure l'Apple II. All'interno del testo l'autore riporta anche alcune stringhe di programmazione di un semplice gioco di riconoscimento delle lettere, per la tavola pitagorica e per la geografia delle regioni italiane, per il problem solving (gioco della Torre di Hanoi), per le simulazioni (gestione di un chiosco di bibite).

programmazione e negli algoritmi il valore aggiunto dello strumento, senza per questo scartare i programmi che proponevano anche esercizi addestrativi (utili anche per l'apprendimento, che prevede pur sempre una fase di esercizio e ripetizione. Riportiamo un'affermazione del noto pedagogista attinente alla nostra ricerca, affermazione particolarmente significativa sia per i contenuti ma, soprattutto, per il periodo nel quale è stata formulata:

È facile anche la tentazione di mettere nel computer contenuti tradizionali. Esso si riduce allora a un "voltapagina" automatico, o a un proiettore sincronizzato. È accaduto spesso qualcosa di simile nella storia dei media. I primi stampati cercavano di imitare i codici manoscritti; i primi fotografi imitavano i pittori; il cinema ha imitato il teatro, e la televisione il cinema. Poi, a poco a poco, ogni mezzo ha ritrovato la sua specificità e ha intrapreso la sua strada autonoma. Ora, possiamo mettere nel computer pagine stampate e illustrazioni proprio come in un libro scolastico. Ma certo questo non è il suo impegno caratteristico, e neppure il migliore."⁴⁵⁰.

Le parole del noto pedagogista romano appaiono in un certo senso profetiche, se rilette oltre trent'anni dopo, rilanciando l'attuale ricerca di un proprio *sitz im leben* da parte del libro digitale, a volte solamente sfogliato sugli 80 pollici di una LIM.

L'insistenza dell'autore sulla dimensione di programmazione nella scuola, introdotta da Seymour Papert (collaboratore di Piaget dal 1958 al 1963) con il linguaggio LOGO nel 1967, ripropone l'attuale riflessione sull'introduzione del *coding* nella scuola, previsto dall'attuale *Piano Nazionale Scuola Digitale*, nell'alveo della promozione del pensiero computazionale che mira, tra i diversi suoi obiettivi, ad un approccio attivo e non passivo alle tecnologie digitali.

Sorprende, dal punto di vista storico, la ricchezza di proposte tecnologiche, diverse dal puro e semplice libro di testo, che hanno informato la scuola in tutti questi anni: è possibile in un certo senso affermare che anche la scuola più tradizionale sia (e fosse in passato) già potenzialmente ricca di "tecnologie", solo che queste non venivano e non vengono anche attualmente percepite come tali. In effetti anche la scrittura, il libro e la lavagna rappresentano, in concreto, delle tecnologie, nonostante il loro utilizzo quotidiano oramai *di default* nelle aule scolastiche.

Inoltre, sempre in base alle evidenze storiche descritte, risulta evidente come il libro di testo non abbia rappresentato l'unica tecnologia, nel corso degli anni, presente nella scuola, anche se non sempre queste tecnologie hanno avuto un livello di penetrazione

⁴⁵⁰ Laeng M., *Pedagogia e informatica*, Armando editore, Roma, 1985, pp. 69 -70.

particolare tra i docenti, in termini ovviamente di utilizzo concreto nella didattica quotidiana. Questa nostra analisi, interrotta con la data del 1985, verrà successivamente ripresa analizzando le tecnologie digitali che dal punto di vista sia storico che pedagogico rappresentano solamente l'ultima tecnologia ad avere fatto il suo ingresso nella scuola. Tra le evidenze storiche riportate emergono quindi una serie di *déjà vu* piuttosto significativi, una vera e propria serie di corsi e di ricorsi sia storici ma, soprattutto, pedagogici, al ripresentarsi di ogni (nuova) tecnologia. All'interno di questo processo emerge tuttavia una costante: quella dei docenti e del loro rapporto con le tecnologie stesse, caratterizzato nei decenni da una continua oscillazione (agli estremi) tra pionierismo e rifiuto oppure, per la maggior parte, da una certa indifferenza.

4.2 Libri di testo ed ecosistema mediale informale

a) Premessa: tra apprendimenti formali, non formali e informali

Se gran parte delle tecnologie sopra riportate hanno avuto un contatto più o meno diretto con il mondo della scuola, una pregiudiziale fondamentale (in molti casi purtroppo scarsamente considerata a livello didattico, pedagogico e storico), riguarda invece le occasioni/risorse di apprendimento disponibili al di fuori dell'ambiente formale scolastico. Con l'avvento dei nuovi media (televisione, internet ecc.) sia la ricerca che la produzione saggistica nazionale ed internazionale hanno in molti casi rilanciato la tematica della contrapposizione tra apprendimento formale e informale, sottolineando la fine del monopolio istituzionale e giungendo ad analisi e a proposte estreme come quella relativa alla *descolarizzazione della società* (esemplare, a questo riguardo, è il pensiero e l'opera di Ivan Illich⁴⁵¹). Vi è infatti la tendenza a considerare l'apprendimento informale come un fenomeno recente, mentre invece è possibile ridisegnare un ecosistema mediale formativo informale in tempi decisamente anteriori agli anni Settanta, periodo in cui si colloca la proposta di Illich che, a nostro avviso, non rappresenta altro che la punta dell'iceberg di una consapevolezza diffusa riguardante la diffusione e le potenzialità dei nuovi media. Anche in questo caso, per motivi di sostenibilità della ricerca e di sintesi, si è scelto di non considerare una direttrice che

⁴⁵¹ Illich I., *Deschooling society*, Harper & Row, New York, 1971, tr.it *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972.

avrebbe richiesto e meritato un lavoro di ricerca e di tesi a parte: il riferimento è alla letteratura per l'infanzia che, nel passato come anche nel presente, ha giocato e gioca un ruolo strategico nell'educazione delle giovani generazioni. In questo capitolo analizzeremo e sezioneremo criticamente un luogo comune pedagogico e didattico di cui, a nostro avviso, non si ha sempre la piena consapevolezza della portata: il ritenere il libro di testo come unica occasione/risorsa formativa per le giovani generazioni prima dell'avvento della tv e, successivamente, di internet.

b) Apprendimento: una questione di epistemologie

Trattare di conoscenza ed apprendimento costituirebbero di per sé il tema e il materiale per più ricerche. In estrema sintesi, è possibile affermare che la definizione di cosa sia e cosa comporti la conoscenza (e, di conseguenza, l'apprendimento) è stata segnata nel periodo della modernità da tre paradigmi epistemologici che, retroagendo anche in ambito educativo e scolastico, sono di fatto diventati anche pedagogici: si tratta del *comportamentismo*, del *cognitivismo* e del *costruttivismo*.

Per il primo paradigma la conoscenza è esterna al soggetto, rappresenta un'entità in un certo senso statica e l'apprendimento, di conseguenza, consiste nella risposta del singolo ad uno stimolo oppure ad un rinforzo. È possibile ritrovare tale epistemologia in azione, ad esempio, all'interno del classico processo trinitario *spiegazione, studio, interrogazione*, laddove stimoli e rinforzi possono essere individuati in esercitazioni e verifiche.

Per il secondo paradigma la conoscenza avviene attraverso schemi cognitivi, per cui l'apprendimento sarebbe un processo di trattamento dell'informazione. Questo modello ha riportato al centro dell'attenzione pedagogica l'attività (rispetto alla passività) del soggetto che apprende, focalizzando l'attenzione sui processi interni del discente.

Da ultimo, il Costruttivismo, pur superando anch'esso la visione del discente come soggetto passivo (tipico del Comportamentismo) va ben oltre la stessa prospettiva cognitivista, ritenendo la conoscenza non come un oggetto informativo a cui applicare schemi, ma come costruzione di significati condivisi tra più persone.

I tre paradigmi citati rappresentano certamente il frutto di un'*evoluzione* della riflessione circa le modalità dell'apprendere, ma sono tutti portatori di verità in ordine sia all'analisi che alle loro proposte. Infatti, onde comunque evitare ogni sorta di

fondamentalismo pedagogico, è bene ricordare che la conoscenza ha anche una dimensione oggettuale (es. apprendere la struttura linguistica inglese per chiedere il nome è, di fatto, manipolare un oggetto a noi esterno, dal momento che non fa parte delle nostre conoscenze); è presente inoltre anche una dimensione di trattamento dell'informazione, secondo precisi schemi cognitivi (es. assimilazione/adattamento). Del resto, come Bertagna sottolinea in ambito pedagogico, *non avremo la storia dell'educazione e delle pedagogie concepita come la storia di un progressivo e lineare "cimitero degli errori educativi e delle teorie pedagogiche", dove cioè l'ultima storia delle pratiche di fatto ritenute educative e l'ultima teoria pedagogica che le giustificerebbero come tali supererebbe, in potenza veritativa, sempre la penultima*⁴⁵². Quindi, è necessario scoprire e ri-scoprire quanto di vero è presente all'interno di ogni proposta. Ricordiamo, da ultimo, come lo stesso Bateson, individuasse diversi livelli di apprendimento, contemplando sia un modello di tipo meccanico (da intendersi come una risposta agli stimoli esterni), passando per un apprendimento che modifica il tipo di risposte agli stimoli fino ad arrivare ad un apprendimento di tipo trasformativo, coniando anche l'espressione *apprendere ad apprendere*⁴⁵³. L'apprendimento rappresenta quindi una realtà complessa, diamantina, attività che non si svolge solamente all'interno delle aule scolastiche.

c) Una clamorosa rimozione pedagogica

Senza che sia necessario far riferimento ad una ricca bibliografia di supporto, affermare che si possa apprendere anche al di fuori della scuola si fonda su alcune evidenze che sono sotto gli occhi di tutti: basti pensare, ad esempio, al fatto che un bambino impari a camminare senza bisogno di un *personal trainer* assunto *ad hoc* oppure senza aver dovuto sostenere un corso accelerato di fisica del movimento. Qualcuno, forse, obietterà il fatto che si sia di fronte a capacità che ci accomunano ad altri esseri viventi e che risultino quasi istintive. Tuttavia, parlare correttamente senza aver frequentato, da 0 a 5 anni, corsi di pronuncia e di grammatica, oppure senza lezioni quotidiane impartite in maniera sistematica dai genitori o da chiunque li accudisca, è carattere distintivo

⁴⁵² Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 14.

⁴⁵³ Bateson si serve anche di due neologismi: *proto-apprendimento* e *deutero-apprendimento*. Bateson G., *Verso l'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, pp. 206-215.

dell'essere umano, all'interno della pura e semplice relazione con i genitori e con l'ambiente che circonda il bambino.

È pur sempre vero che, al suo ingresso nella classe prima della scuola primaria, ogni alunno entra a far parte di una comunità dove apprendere significa far riferimento ad una dimensione formale, dove la conoscenza ha un carattere scientificamente organizzato e rispecchia degli statuti disciplinari, avvalendosi di un linguaggio specifico. Ci si dimentica tuttavia che la piccola (di statura) persona che ci sta di fronte nei sei anni precedenti ha fatto passi da gigante e non necessita di resettare alcunché, secondo una sorta di paternalismo pedagogico che potrebbe portare ad un'affermazione sullo stile *bravo, ma ora si inizia a fare sul serio*. Soprattutto vi è il rischio dimenticare come negli anni precedenti la sua scuola sia stata altrove: il riferimento non è solo alla scuola dell'infanzia (frequentata come accade per il 98% dei bambini italiani), ma alla famiglia, la casa, il paese, gli amici. Si tratta, in tutti questi casi, di ambiti non formali e informali.

Trattare di apprendimento formale (scolastico) gode di una sua evidenza e, di conseguenza, di un notevole impegno di ricerca e di riflessione attinenti a tutte le problematiche e ai possibili sviluppi ad esso correlati, oltre che di una bibliografia sterminata. In confronto, le evidenze legate agli apprendimenti non formali e informali, sembrerebbero, a prima vista, essere oggetto di scarsa considerazione.

In realtà tale considerazione esiste ma, in un certo senso, sotto mentite spoglie, celata nell'espressione *lifelong learning* che, da diversi anni, aleggia in ambito formativo: ad una prima lettura la primitiva intenzione di questa definizione enfatizzerebbe una particolare situazione odierna del mondo del lavoro, in base alla quale non è più pensabile che la scuola frequentata da giovani possa fornire la formazione adeguata per trovare un lavoro che si praticherà tutta la vita. Sarà infatti necessario doversi formare nuovamente ma, ed è questo l'elemento di criticità, non solamente a scuola. Trattare di *lifelong learning* significa far riferimento ad una tematizzazione esperta ed epistemologicamente fondata di un'altra evidenza, cioè del fatto (ovvio, a tutti, anche ai nostri genitori, nonni e bisnonni) che si apprenda ogni giorno: in breve, secondo tale saggezza popolare, non si finisce mai di imparare.

Per quanto riguarda l'ambito dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), nell'ottobre del 2000 la Commissione della Comunità Europea, con il *Memorandum*

sull'istruzione e la formazione permanente (Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC), Bruxelles, ottobre 2000, aveva introdotto la distinzione (con tanto di definizioni) tra *apprendimento formale, informale e non formale*. Oltre a trattare di *lifelong learning*, tale documento introduceva anche il concetto di *lifewide learning*:

L'espressione "istruzione e formazione permanente" (lifelong learning), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo "lifewide learning" (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione "orizzontale" della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita. Tale dimensione mette ulteriormente in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale. Essa ci ricorda che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano. Il concetto di "istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita" rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo⁴⁵⁴.

Tale precedente illustre, anche dal punto di vista normativo, è seguito dalla raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012⁴⁵⁵, recepita in Italia con il D.Lgs. 16 gennaio 2013 n. 13. All'art. 2 l'apprendimento permanente viene definito come *qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale*. Lo stesso articolo fornisce anche una definizione di apprendimento formale, da intendersi come *apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari*. Fino a questo punto, si potrebbe affermare, *niente di nuovo sotto il sole*. Tuttavia, lo stesso articolo introduce anche la definizione di apprendimento non formale (*apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al punto sub b), in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato*

⁴⁵⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC), Bruxelles, ottobre 2000, p.20.

⁴⁵⁵ *Raccomandazione del Consiglio, del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Documento disponibile all'url [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=IT) (accesso in data 21.06.2018).

sociale e nelle imprese) e informale (apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

L'elemento discriminante tra le prime due modalità di apprendimento personale e l'ultima sembrerebbe risiedere nel carattere di *intenzionalità degli apprendimenti* (che qualifica i primi due): in breve, si tratterebbe di una situazione di specifica consapevolezza del soggetto che apprende nei primi due casi, mentre nel terzo saremmo di fronte ad una certa mancanza di consapevolezza.

L'aspetto maggiormente qualificante del Decreto sopra citato è che prevede ed indica le modalità per *l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali*, in vista della certificazione delle competenze. Si tratta quindi inequivocabilmente di un riconoscimento diretto del valore di quanto appreso anche al di fuori della scuola.

Successivamente, il Cedefop (*European Centre for the Development of Vocational Training*) ha rilasciato nel 2016 le *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*⁴⁵⁶. Nella Prefazione si rilancia come *ogni giorno si ha occasione di imparare qualcosa di nuovo. Sono soprattutto le esperienze quotidiane sul lavoro, a casa o nel tempo libero, e non solo nei contesti formali di formazione in aula, che ci insegnano quanto di più prezioso sappiamo. L'apprendimento permanente è un elemento essenziale dello sviluppo personale: riconoscere ciò che si impara facendo accresce il valore dei risultati conseguiti dal singolo individuo e ne aumenta il potenziale contributo alla società. Ciononostante, le forme tradizionali di apprendimento continuano a prevalere e l'apprendimento non formale e informale viene spesso ignorato o sottovalutato.*

Se anche l'ambito informale può concorrere all'apprendimento di ogni persona, può risultare significativo esplorarne le possibilità, in ordine a due motivazioni pedagogiche: 1) ogni docente dovrebbe conoscere le potenzialità extrascolastiche a disposizione degli alunni nella consapevolezza che, varcato il portone d'ingresso della scuola, queste non rimangono al di fuori, ma concorrono, nel bene o nel male, all'apprendimento di ciascun

⁴⁵⁶ Cedefop, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Cedefop reference series 104, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2016. Documento raggiungibile al link www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf (accesso in data 20.06.2018).

alunno; 2) ogni docente ha a disposizione, in molti casi, risorse che deve solo conoscere per poterle eventualmente utilizzare.

Spesso, a questo riguardo, si assiste invece ad una certa polarizzazione educativa: dal momento che l'educazione non formale appare il più delle volte come maggiormente attiva ed attenta ai bisogni del singolo, la si contrappone a quella formale, criticando i mille difetti dell'istituzione scolastica. Di riflesso, la scuola tende allora ad arroccarsi sulla difensiva, vantando una sorta di primogenitura scientifico-epistemologica nei confronti dell'apprendimento. Una tale polarizzazione appare in realtà come del tutto fuori luogo, dal momento che le finalità ed i contesti sono del tutto diversi.

È possibile comunque affermare, in estrema sintesi, che tutte le riflessioni e i documenti ufficiali, citati oppure no all'interno di questo paragrafo, portino ad una sola direzione, identificabile con la seguente categoria interpretativa: *non solo scuola*.

d) Un'ecosistema formativo 3D

Se il *lifelong learning* rappresenta una realtà che si caratterizza dalla mancanza di una soluzione di continuità tra le esperienze formative, è possibile affermare che apprendimento formale, non formale e informale siano tra loro complementari, per cui risulta possibile apprendere conoscenze utili e significative in situazioni del tutto diverse fra loro per quanto riguarda la dimensione sia spaziale che temporale. Apprendere può essere il risultato di azioni caratterizzate da intenzionalità e consapevolezza ma può essere anche l'interiorizzazione di esperienze e conoscenze avvenute in modo non del tutto consapevole ed intenzionale, ma legato ad avvenimenti anche contingenti (basti pensare, ad esempio, al cosiddetto *incidental learning*⁴⁵⁷).

Avere una visione che considera l'apprendimento come esclusivo della scuola comporterebbe una concezione non unitaria ma camaleontica della persona, che muterebbe pelle a seconda di dove si trova: in *modalità apprendimento* a scuola, in *modalità lavoro* nello svolgimento della propria professione, in *modalità tempo libero* (con facoltà mentali azzerate?) al di fuori di queste due contesti. Se si considerano invece significative le scoperte e le indicazioni che, negli ultimi due secoli, hanno

⁴⁵⁷ *L'incidental learning* si riferisce ad un'esperienza di apprendimento che avviene anche casualmente e che comporta l'acquisizione di una conoscenza/abilità senza che questa sia l'obiettivo primario dell'esperienza stessa; tuttavia, in un secondo momento, si diviene consapevoli di ciò che si è appreso durante l'esperienza stessa.

caratterizzato la ricerca psicologica e pedagogica (Piaget *docet*, sopra tutti), scuola ed extrascuola, dovrebbero essere considerati non come realtà alternative (se non addirittura contrapposte), ma tra loro complementari.

Lo statuto epistemologico della conoscenza stessa, del resto, lo testimonia: da un lato la conoscenza a cui si ha accesso a scuola è effettivamente di tipo esplicito, è formalizzata in quanto accettata dalla comunità scientifica e gode di un livello di sistematicità. Esiste tuttavia anche una conoscenza di tipo *implicito*, cioè non formalizzata e trasmessa con un linguaggio specifico rilevabile solamente, ad esempio, tramite dialoghi e interviste con persone dotate di un certo livello di expertise in materia. Da ultimo esiste quella che viene definita come *conoscenza tacita*, difficilmente riferibile, formalizzabile e a cui si ha accesso con l'osservazione e la partecipazione periferica legittima⁴⁵⁸. Le possibili esemplificazioni a riguardo travalicano l'ovvio ambito professionale: ad esempio, un bambino può apprendere come irrigare il giardino semplicemente osservando i gesti del padre, senza che questi lo istruisca direttamente a riguardo. Oppure, lo stesso bambino può imparare le regole di un gioco semplicemente osservando dei pari età mentre interagiscono tra di loro se non, addirittura, mentre sta giocando.

Risulta (o perlomeno dovrebbe risultare) ovvio che, se si vuole garantire il *lifelong learning*, la scuola, intesa come sistema di formazione e di istruzione formale, debba garantire ad ogni discente la possibilità sviluppare la capacità di imparare per tutto la durata della propria vita, realizzando che, non potendo continuamente effettuare “tagliandi” formativi (richiamando gli alunni alla casa madre come si procede con le auto) o “upgrade” (come avviene per l'aggiornamento dei software alla versione migliorata), il singolo discente deve essere in grado di apprendere anche dalla realtà informale che lo circonda. In ogni caso, intrecci tra formale, non formale e informale sono sempre possibili: del resto, non potrebbe forse capitare un episodio di *incidental learning* a scuola? Basti pensare ad un compagno che racconta un'esperienza all'intervallo oppure a un dialogo spontaneo tra docenti carpito involontariamente da uno studente.

Tuttavia, se da un lato l'apprendimento formale e non formale è oggetto di attenzione e di studio (a scuola ma anche in oratorio o in famiglia esiste un'intenzionalità educativa),

⁴⁵⁸ Lave J. - E. Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

dall'altro quello informale, sebbene di fatto praticato da tutti, lo è da poco tempo⁴⁵⁹ e a livello pedagogico non è sempre oggetto di attenzione, poiché con ogni buona probabilità non si ha sempre la chiara percezione di apprendere: da qui una certa mancanza di considerazione e valorizzazione di questa dimensione. Diviene di conseguenza difficile una sua implementazione anche solo come opportunità di sviluppo personale, nonostante tutta l'enfasi circa i concetti di *lifelong* e *lifewide learning* e il fatto che questo processo sia presente anche agli albori dell'apprendimento delle persone, in quanto anche i bambini che fanno il loro primo ingresso nella scuola primaria non sono dei contenitori vuoti da riempire o dei computer privi di contenuti ma con il solo sistema operativo.

Supponendo di intervistare dei docenti circa l'affermazione che si apprenda solo a scuola, con buona probabilità le risposte sarebbero tutte negative, accompagnate da espressioni leggermente scandalizzate nei confronti di una richiesta decisamente poco *politically correct*. Salvo poi non sempre comprendere quale sia la portata, pedagogica e didattica del riconoscere che la scuola non rappresenti l'unico ambiente di apprendimento. Questo perché a livello sia di ricerca che di consapevolezza sociale ha fatto da anni il suo ingresso il concetto di *ecosistema formativo*⁴⁶⁰, concetto che ha trovato, in Italia, nella normativa scolastica relativa all'Autonomia un riconoscimento diretto, declinato soprattutto a livello di connessioni tra scuole e con le altre agenzie educative presenti sul territorio, famiglia *in primis*. Anche in questo caso, le riflessioni di questo paragrafo portano ad un'altra, unica direzione, identificabile con l'espressione-slogan: *apprendimento a tre dimensioni* (3D: formale, non formale e informale).

⁴⁵⁹ La tematica dell'apprendimento informale è in diversi casi fatto oggetto di studio soprattutto nell'ambito del filone delle ricerche relative all'apprendimento adulto. Tuttavia, riteniamo del tutto significativo richiamare gli apporti di Marsick e Watkins (Marsick V.J., Watkins K., *Informal and incidental learning*, Routledge, London and New York, 1990), Straka (Straka G.A., *Informal Learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*, Brema, Institut Technik und Bildung, 2004), Mocker e Spear (Mocker D.W., Spear G.E., *Lifelong learning: Formal, non-Formal, Informal and Self-Directed*, 1982), mentre per quanto riguarda l'ambito italiano Alberici (Alberici A., *Apprendere a tutte le età*, Milano, Mondadori, 2002; Id. *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002) e Tramma (Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 2009).

⁴⁶⁰ Cfr. Dominici P., *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014; AA.VV., *Finnish Innovations and Technologies in Schools: A Guide towards New Ecosystems of Learning*, Sense Publishers, Rotterdam, 2014.

e) Il presunto monopolio del libro di testo

Nella società attuale la dimensione formale (ma anche informale e non formale) dell'educazione della persona trova un nuovo ambiente, una nuova struttura nella Rete, una dimensione che travalica i confini geografici nazionali ed esistenziali di ciascuno, realizzando una sorta di *globalizzazione educativa*. Siamo di fronte ad una tecnologia del tutto informale, dal momento che, a differenza del libro di testo, non è possibile identificare una precisa intenzionalità pedagogica o didattica nel progetto generale del web che, ricordiamo, non è coordinato da alcuna autorità *super partes*. Nonostante questa dimensione di indeterminatezza, si è in presenza di una corposa letteratura scientifica che tratta dell'utilizzo formativo della Rete e delle sue potenzialità, mettendo in crisi il ruolo, l'utilità e la funzionalità dei libri di testo in uso a scuola.

Dal presunto monopolio (che in realtà si è rivelato non essere tale) della scuola in ordine all'apprendimento, passiamo ora ad affrontare un altro (presunto monopolio), quello legato all'utilizzo del libro di testo. Nell'immaginario collettivo il fare scuola, anche nella primaria, è sempre stato rappresentato dall'espressione dell'insegnante di turno *ora aprite il libro di testo a pagina...* tuttavia, se intervistato a riguardo, difficilmente si troverà un docente disponibile a confermare il carattere esclusivo del libro di testo, inteso come tecnologia educativa utilizzata all'interno della classe, dal momento che emergerebbero (non è necessaria una ricerca specifica a riguardo) alcune possibili alternative, quali, nell'ordine: fotocopie, materiali digitali/cartacei stampati allegati al libro di testo, schede didattiche (stampate o altro materiale in digitale) scaricate da vari siti internet.

Tutte queste risorse sono accomunate da un elemento: essere state create per la scuola. Esiste, tuttavia, la possibilità di utilizzare del materiale che non sia identificabile strettamente come *scolastico* per apprendere? La prassi didattica, ma anche precise pubblicazioni scientifiche, individuano nel web e nelle cosiddette nuove tecnologie, come già accennato, una possibile alternativa al libro di testo, proponendosi non tanto come *vino nuovo in otri vecchi* (che porterebbe a risultati decisamente sconfortanti), ma come *vino nuovo in otri nuovi*⁴⁶¹. Rilanciando un'altra metafora evangelica, non si tratterebbe di mettere un rammendo nuovo su di un vestito vecchio, ma di cambiare del

⁴⁶¹ Mc 2, 18-22, in *La Sacra Bibbia*, Ed. CEI, 2008.

tutto prospettiva⁴⁶², certificando nuove prospettive ed orizzonti mai in precedenza visti. I media che caratterizzano la società odierna potrebbero apparire, ad uno sguardo superficiale, come uno dei tanti strumenti utilizzabili in ambito educativo. In realtà, questi hanno una portata ed una ricaduta maggiore, anche solo perché tendono a ridefinire i confini con le altre agenzie educative, spesso sconfinando se non addirittura sovrapponendosi ad esse.

Quanto descritto non rappresenta in realtà una prerogativa evolutiva ed esclusiva dell'uomo del XX/XXI secolo, ma una costante, al variare dei contesti storici, sociali, culturali e delle tecnologie utilizzate in ambito formativo, come di seguito mostreremo. A questo riguardo, diviene prioritario segnalare una necessaria delimitazione del campo d'indagine: sarebbe infatti particolarmente complesso mappare ed analizzare tutti gli ambiti non formali e informali caratterizzati da connessioni con il mondo dell'educazione, soprattutto se questi sono lontani nel tempo e se sono segnati da una certa casualità, dalle contingenze del periodo e del luogo in cui essi sono sorti e si sono diffusi. Ci limiteremo quindi ad alcuni "carotaggi" significativi in quanto potenzialmente vicini al mondo degli alunni della fascia 6-11 anni.

- **Imparare dalle nuvole: i fumetti**

La nascita ufficiale del fumetto viene solitamente considerata con la pubblicazione, nel 1985, sul quotidiano newyorkese *The world* di un supplemento domenicale illustrato a colori per l'infanzia: le storie di *Yellow Kid*. Da questo fugace inizio ne seguì, sempre in ambito statunitense, una rapida diffusione ed espansione, sia per quanto riguarda le testate che i personaggi. In Italia il fumetto fece la sua prima apparizione, strutturata ed ufficiale, il 27 dicembre 1908 sul *Corriere dei piccoli*, supplemento domenicale del *Corriere della sera*, ed anche nel nostro Belpaese si ebbe una sua esplosione sempre per quanto riguarda generi e testate⁴⁶³. Alla fine degli anni Venti gli editori iniziarono a ristampare le storie già uscite sulle pagine dei quotidiani, creando dei veri e propri albi a fumetti e, allo stesso tempo, un nuovo genere che andava ad affiancare il tradizionale testo scritto e si rivolgeva ad un target di lettori ben preciso: quello dei bambini e dei

⁴⁶² *Ibidem*.

⁴⁶³ In realtà il fumetto fu soggetto ad una vera e propria trasformazione "italiana" in quanto furono rimossi tutti i *balloons* e i dialoghi erano inserite a piè di ogni immagine sotto forma di versi in rima baciata. Su alcuni periodici per i ragazzi (ad esempio *il Vittorioso*) i fumetti vennero poi definiti "cineromanzi". Farné R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 240.

ragazzi⁴⁶⁴. A partire dalla metà degli anni Trenta in Italia si annovera il successo di testate come *Il Vittorioso*, *Topolino*, *L'avventuroso*, *L'intrepido*, *L'Audace* che, sebbene inizialmente riportassero fumetti americani, in realtà gettarono le basi per la nascita del fumetto italiano. Nel 1938 il Ministero della Cultura Popolare (MinCulPop) emanò alcune disposizioni che riguardavano la stampa periodica per ragazzi e che, di fatto, salvarono solamente i personaggi di Walt Disney da una sorta di epurazione e di azione di fascistizzazione del genere fumetto in quanto tale: i personaggi americani vennero sostituiti con figure di eroi che richiamavano infatti l'ideologia mussoliniana, quali ad esempio *Dick Fulmine* e *Romano il Legionario*. Si trattò, a nostro giudizio, di una sorta di autarchia culturale che andava ad affiancare quella economica.

McLuhan definisce il fumetto un medium "freddo" (insieme a telefono e televisione), in quanto richiede un certo livello di immersione da parte del lettore, chiamato spesso ad interpretare e riempire vuoti (visivi e sonoro) connaturali al genere stesso: secondo questo autore, saremmo quindi di fronte ad un medium ad "alto livello partecipazionale"⁴⁶⁵. Rodari ha invece sottolineato come nessuno, di fatto, insegni al bambino a leggere i fumetti, in quanto frutto di un'attività del tutto autonoma, una vera e propria prima lettura naturale e spontanea dei bambini stessi⁴⁶⁶. Secondo Farnè il fumetto rappresenta una forma di scrittura iconica che mette a suo agio il bambino, in quanto maggiormente vicina al suo *piacere visivo*⁴⁶⁷ ed essendo del tutto lontano dal mondo della scuola *rappresenta ben presto nell'esperienza infantile e adolescenziale il puro e semplice piacere della lettura*⁴⁶⁸.

In realtà di soli fumetti non si trattava, dal momento che questi periodici avevano assunto una configurazione maggiormente vicina alle attuali riviste generaliste per ragazzi piuttosto che a delle raccolte esclusivamente di strisce. Sempre Farnè riporta una testimonianza particolarmente significativa di un docente, Rolando Franchini, relativamente alle potenzialità educative dei fumetti stessi (correva l'anno 1965...):

La rivelazione della loro importanza doveva giungermi più tardi quando non più adolescente, ma timido insegnante alle prime armi, mi veniva chiesto quasi a bruciapelo: Maestro, il kiwi vive anche nella Nuova Zelanda? – L'isola di Tonga si trova nell'arcipelago delle Isole dell'Amicizia. – E ancora "I Rugi, dopo la morte di Odoacre, riebbbero la loro indipendenza?"

⁴⁶⁴ Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 225.

⁴⁶⁵ McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1974, p. 172.

⁴⁶⁶ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973, p. 147.

⁴⁶⁷ Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 234.

⁴⁶⁸ Ivi, p. 236.

Non capii se le domande fossero state formulate solo per esternare un certo desiderio di apprendere ostentando uno sfoggio di cultura pseudo-enciclopedica oppure se fosse stata una maligna congiura per saggiare la bravura del nuovo insegnante. (...) Scoprii che gli scolaretti conoscevano i Rugi per mezzo di un racconto apparso sull'Avventuroso e che a Tonga avevano un appuntamento settimanale con la puntata di Topolino. In quanto al kiwi, figurava ogni tanto in un racconto di aborigeni del continente australe. A questo punto compresi che i tanto deprecati fumetti potevano servire a rendere più brillanti le lezioni didattiche compiendo presso gli scolari un'azione informativa inavvertita e piacevole.⁴⁶⁹

Al di là del fumetto utilizzato nella didattica (dell'educazione stradale, sessuale, di alcune lingue straniere...) il nostro focus si concentra sulla risorsa in quanto tale, analizzando, come due casi significativi, la rivista *Almanacco di Topolino* e il *Pioniere*. Il mondo disneyano è sempre stato ricco di input culturali e formativi per le giovani generazioni: dalle raccolte dei diversi *Manuali* attenti anche alle diversità di genere (*Giovani Marmotte*, *Paperinik*, *Nonna Papera*) alle parodie di celebri romanzi o racconti, le riviste della Disney hanno sempre accompagnato ai fumetti e ad altri contenuti ludici (barzellette, curiosità) pagine a sfondo culturale di diverso tipo. Il caso specifico del mensile *Almanacco di Topolino* può assurgere al ruolo di exemplum particolarmente significativo a questo riguardo. Una semplice indagine bibliografica e contenutistica tra le varie annualità⁴⁷⁰, rivela ad esempio come, distribuiti su oltre venticinque numeri di questa rivista (annualità dal 1963 al 1965), sia presente la rubrica d'arte *Storia di un capolavoro*, vere e proprie guide dettagliate (ricche di immagini anche a colori) di opere di Michelangelo, Giotto, Donatello, Caravaggio, Tiziano, Leonardo da Vinci, Raffaello ed altri maestri della pittura e scultura italiani. Inoltre, questa rivista si caratterizzava anche dal proporre anche brevi racconti antologici di diverso tipo, in media di due pagine, corredate da immagini. Sempre all'interno di queste annualità la Disney proponeva un dizionario a fascicoli (uno per ogni uscita editoriale), oltre che una raccolta di figurine a tema (le navi nel mondo e nella storia: immagini unite a sintetiche descrizioni/informazioni); nelle annualità 1965-66 la medesima rivista proponeva la tematica *Città famose e illustri*, esplorando la geografia nazionale evidenziando peculiarità e monumenti di particolare interesse⁴⁷¹.

⁴⁶⁹ Ivi, p. 262.

⁴⁷⁰ Vedere cartella al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Mozilla Firefox.

⁴⁷¹ *Almanacco di Topolino* è un progetto editoriale pubblicato tra il 1957 e il 1984.

Nell'annualità 1961 la rivista allegava *l'Enciclopedia di Topolino – Il corpo umano*, una raccolta di figurine sempre su base mensile.

Se la Disney rappresenta una realtà editoriale ancora presente ed attiva sul territorio italiano, *il Pioniere* rappresenta una realtà conclusa ma non per questo meno significativa. Si tratta di un giornalino edito dall'Associazione Pionieri d'Italia (API) che fu diretto per anni da Gianni Rodari. Questo settimanale ebbe in realtà degli antenati in un certo senso "sperimentali", tra il 1946 e il 1950, di cui ricordiamo *Il Moschettiere* e *il Pioniere dei Ragazzi*. Nato inizialmente come progetto editoriale autonomo nel 1960, a partire dal 1963 diventò un inserto dell'*Unità* sino al 1966, per poi legarsi al giornale dell'UDI (Unione Donne in Italia) *Noi donne*, fino alla sua chiusura nel 1970. Dall'analisi bibliografica e dei contenuti⁴⁷² emerge come anche questa rivista per ragazzi non si limitasse a proporre fumetti, ma, oltre ad una rubrica sportiva, un racconto breve (solitamente a puntate), e persino un appuntamento fisso (riferito all'annualità specifica del 1950) dal titolo *Alla scoperta del mondo*, che trattava diversi argomenti: *l'altoforno, la storia dell'orologio, i primi viaggi in America, scolari di ieri e di oggi, la stazione ferroviaria* e tanti altri.

Questi due progetti editoriali, in un certo senso distanti per appartenenza culturale ed ideologica, hanno fornito alle giovani generazioni molti interessantissimi input culturali, secondo apparati iconografici e linguaggio del tutto accattivanti.

a) Figurine di sapere

Prendiamo in prestito questa espressione da un catalogo Panini⁴⁷³, edito nel 2007 e che riporta una selezione di album a carattere didattico ed enciclopedico pubblicati dal secondo dopoguerra fino a metà degli anni Sessanta: queste raccolte, a carattere storico, scientifico e geografico, rappresentano un piccolissimo medium cartaceo che affonda in realtà le sue radici nella seconda metà dell'Ottocento, quando la *Liebig* (per ovvi motivi promozionali/pubblicitari) iniziò la produzione delle sue note serie di figurine con quella dedicata alle colonie francesi (Indocina, Guaiana, Senegal, Algeria, Martinica e Madagascar). Ad ognuno di questi paesi corrispondeva una figurina con diverse immagini al suo interno, rappresentanti figure umane, paesaggi ed altre immagini

⁴⁷² Vedere cartella al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Mozilla Firefox.

⁴⁷³ Basile P., Battistini M.G. (a cura di), *Figurine di sapere: album didattici ed enciclopedici degli anni Cinquanta e Sessanta*, Museo della Figurina, Carpi, 2007.

caratteristiche della nazione in questione⁴⁷⁴. Ovviamente il target di riferimento era non tanto il mondo degli adulti ma quello dell'infanzia, con una produzione importante: dal punto di vista quantitativo la Liebig ha infatti prodotto 1871 serie di figurine per circa 7000 pezzi nelle diverse edizioni nazionali, a partire dagli inizi del Novecento. La tiratura di una serie raggiungeva, in media, 80.000 copie⁴⁷⁵.

Nelle versioni in lingua italiana vengono presentati argomenti di tipo **storico** (1907, *Imperatori romani*; 1911, *Grandi autorità di Roma antica*; 1938, *Giulio Cesare*; 1939, *Augusto imperatore*; 1939, *Scipione l'Africano*; 1960, *Storia d'Italia*), **scientifico** (1893, *Fiori uccelli e farfalle*; 1908, *La flora nelle alte montagne*; 1914, *Storia del ferro*; 1929, *I tempi geologici*; 1933, *La vita delle api*; 1940 *Abitazioni preistoriche...*) e molto altro. Se da un lato ci siamo limitati ad elencarne alcune esemplificazioni, abbiamo invece citato appositamente, per la parte storica, la tematica dell'antica Roma, secondo un'ottica contrastiva: infatti, se si confrontano tali figurine (a colori) con le immagini disponibili su libri di testo coevi (al massimo riproduzioni in bianco e nero), il paragone è impari, a tutto vantaggio ovviamente delle figurine, come evidenziato dall'allegato n°6. Non ci si deve dimenticare, inoltre, che sul retro tali figurine riportavano semplici didascalie esplicative o illustrative delle immagini stesse.

Un caso simile, del tutto italiano, è rappresentato come già precedentemente annunciato, dalle uscite didattiche di figurine della Panini che, dal 1965 in poi, affiancarono le classiche raccolte dei calciatori che hanno reso famoso questo marchio. Farnè evidenzia come con le serie riguardanti gli animali, il mondo della natura e la storia d'Italia (solo per citarne alcune) avvicinarono a questo mondo anche le bambine⁴⁷⁶. All'interno del ricco catalogo *Figurine di sapere* citiamo, sempre a titolo dimostrativo, *Aerei e missili di tutti i tempi* (1965) e *Bandiere di tutto il mondo* (1964). In realtà il catalogo riporta anche le produzioni di diverse altre editrici che, sempre nello stesso periodo, sfornarono diverse serie a carattere storico, scientifico e geografico: l'*Astra* e la *Lampo*, la *B.E.A.*, la *Edizioni Album dell'Arte*, l'*Imperia* e le *Edizioni del Rinascimento*.

Si tratta di un'attenzione e di un trend che, in parte, continua ancora: è infatti del 2015 la raccolta a carattere geografico *Il mondo*⁴⁷⁷, all'interno di un progetto editoriale

⁴⁷⁴ Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 206.

⁴⁷⁵ Ivi, p. 208.

⁴⁷⁶ Ivi, p. 210.

⁴⁷⁷ Fonte: <http://collectibles.panini.it/editorial/il-mondo.html> (accesso in data 10.08.2018) *Altre collezioni recenti: Cavalli (2012), Baby animals (1997), Il pianeta blu (1995), Animali selvaggi (1995), Aerei*

preciso denominato *Le grandi raccolte per la gioventù*, che annovera anche la raccolta denominata *La terra*.

b) Le Enciclopedie ovvero il *web cartaceo*

Il termine enciclopedia intesa come *l'esposizione, più o meno particolareggiata, delle scienze e delle arti, sia secondo un sistema logico e organico (enciclopedia sistematica), sia sotto un numero più o meno grande di voci ordinate alfabeticamente*⁴⁷⁸ rappresenta per le giovani generazioni un'entità del tutto sconosciuta o al massimo *vintage*, al pari delle cabine telefoniche e delle macchine da scrivere: del resto, è sufficiente gettare uno sguardo ai diversi siti di compravendita dell'usato on line per trovare decine di inserzioni riguardanti la vendita di enciclopedie indirizzate esplicitamente a collezionisti. Questo sembrerebbe essere l'esito finale del sogno settecentesco illuminista di un sapere raccolto e sistematizzato e, quindi, alla portata di tutti, se ovviamente ci si limita a considerare la sua dimensione cartacea e non la sua evoluzione on line.

Dall'ambito informale con questo strumento si passa ad un'ottica non-formale, cioè di una risorsa *apparentemente* finalizzata all'apprendimento al di fuori della scuola: infatti, se una semplice ricognizione bibliografica⁴⁷⁹ rivela come decine siano le enciclopedie generaliste⁴⁸⁰ pubblicate da fine Ottocento ai nostri giorni, quelle dedicate alla scuola e alle ricerche dei ragazzi, dal 1936 al 2005, siano state ben 49. In realtà siamo in presenza di un fenomeno ben antecedente se, nel 1924, Giuseppe Lombardo Radice, riferendosi in maniera critica ad alcuni candidati ad un concorso magistrale, scriveva:

*Dei 339 concorrenti soltanto tre dichiararono di aver scorso l'Enciclopedia dei ragazzi (Editore Cogliati, Milano⁴⁸¹) che pure gl'italiani dell'America del Sud assorbono con una media di diecimila copie all'anno. In tali condizioni di cultura scientifica adatta ad avvivare un insegnamento elementare, domando io se c'è da sorprendersi che nelle scuole italiane si adottassero, così largamente, gli sconci sussidiari che la Commissione per l'esame dei libri di testo ha bollati col suo giudizio!*⁴⁸²

[\(1993\) WWF abitare la terra \(1992\), Il Mondo degli uccelli LIPU \(1990\), Mammiferi terza serie WWF \(1989\), Mammiferi \(1981\)](#) (accesso in data 19.08.2018).

⁴⁷⁸ Voce *enciclopedia* in www.treccani.it.

⁴⁷⁹ Vedere a questo riguardo la cartella al seguente [link](#). Si consiglia l'utilizzo del browser Internet Mozilla Firefox.

⁴⁸⁰ Non sono state considerate, nella ricerca, le enciclopedie a carattere strettamente tematico (es. *Enciclopedia della Salute, Enciclopedia della cucina et similia*).

⁴⁸¹ Pubblicata nel 1923 in sei volumi.

⁴⁸² Lombardo Radice G., *Che cosa non leggono i maestri*, in Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di*

Dal punto di vista statistico, in base agli esiti della ricerca bibliografica è possibile notare come le maggiori concentrazioni, per quanto riguarda la produzione di enciclopedie per ragazzi si collochino negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Per quelle “generaliste”, oltre che in questi due periodi, si deve aggiungere la prima decade del Duemila, grazie anche agli apporti di alcuni quotidiani e periodici italiani che le diffondevano come edizioni allegate con un sovrapprezzo sul costo di copertina. Non sono disponibili purtroppo dati precisi riguardanti le tirature editoriali di queste particolari raccolte per gli anni “storici” delle enciclopedie, anche perché molte case editrici non sono più presenti sul mercato editoriale. Si trattava pur sempre di un investimento importante per le famiglie maggiormente attente, desiderose di avere in casa strumenti che potessero essere di supporto allo studio dei propri figli: il costo di un’enciclopedia, negli anni Ottanta, poteva raggiungere il milione e mezzo di lire, per cui rappresentava un investimento di tutto rispetto, pari in media a circa due/tre stipendi⁴⁸³. In ogni caso, molte enciclopedie potevano essere consultate in ogni biblioteca comunale o rionale e, se da un lato potevano apparire come delle entità del tutto statiche (del resto alcune lo erano proprio), in alcuni casi potevano prevedere degli aggiornamenti (chiamate in qualche caso *Appendici*) annuali previo, ovviamente, abbonamento: in questo caso le novità concettuali oppure storico-geografico-scientifiche potevano entrare a far parte del progetto editoriale iniziale.

Tra risorse non formali e informali

Il libro di testo, soprattutto se si applica una visione retrospettiva, corre il rischio di essere considerato quale una sorta di isola in mezzo al nulla nel vasto oceano della conoscenza mentre in realtà l’immagine maggiormente consona potrebbe essere quella di un’isola all’interno di un arcipelago. Se l’analisi delle tecnologie del passato ha fatto luce su alcuni strumenti spesso poco considerati (e dei quali si ha scarsa consapevolezza storica, al di là della dimensione didattica), le evidenze riguardanti riviste a fumetti, figurine ed enciclopedie disegnano un passato sostanzialmente ricco, per il periodo storico, di opportunità formative, rappresentando anche una sorta di *déjà vu* pedagogico:

testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928), Vita e Pensiero, Milano, 2005, p740.

⁴⁸³ Se si considera la spesa media di una famiglia di quattro persone per l’accesso in Rete (telefono fisso+abbonamento dati smartphone) annuale la spesa attuale si aggira intorno ai 500/600€ in media.

da sempre, non solo nel nuovo millennio, formale, non-formale e informale si sono intrecciati e le considerazioni del Lombardo Radice sopra riportate (sebbene da contestualizzare nell'ambito della formazione dei maestri dell'epoca) sembrerebbero costituire un riconoscimento indiretto di tutto questo. Rimane il problema, come lo stesso pedagogista siciliano sembrava all'epoca rilanciare, di quale rapporto scuola e docenti intreccino con tali risorse, approccio che sembrerebbe oggi riproporsi con l'introduzione delle tecnologie digitali a scuola.

5.1 Lo stato dell'arte della scuola digitale italiana

La polarizzazione tra *digital natives* (alunni) e *digital immigrants* (docenti) in precedenza citata ipotizzerebbe la presenza, all'interno della scuola italiana, di alunni appartenenti ad una sorta di nuovo stadio evolutivo, presenza che è stata oggetto di contestazione da parte della ricerca stessa. Tale dibattito ha fatto tuttavia emergere una precisa richiesta al mondo dell'istruzione formale, cioè l'esigenza di un'evoluzione della figura dell'insegnante: dal *docente 1.0* al *docente 2.0*. Risulta in realtà piuttosto difficile definire le caratteristiche di tali figura, dal momento che non esiste un profilo descrittivo sia della professionalità docente che si intenderebbe superare sia di quella futura che si intenderebbe costruire: del resto, lo stesso tentativo fatto da INDIRE per i docenti neoassunti⁴⁸⁴ con la proposta di un *bilancio di competenze* (secondo un'ottica di percezione personale e di autoriflessione) sembrerebbe rimanere confinata nell'ambito (ristretto) dei docenti in anno di prova. In ogni caso, analizzando il documento predisposto dall'istituto di Firenze, le tecnologie digitali, nella loro dimensione didattica, trovano uno spazio significativo⁴⁸⁵ e, quindi, un loro riconoscimento ben preciso.

La virata al digitale delle edizioni scolastiche, spesso esaltata dai media come una novità rivoluzionaria, non rappresenta in realtà un fulmine a ciel sereno nel panorama scolastico italiano, dal momento che è stata preceduta da un percorso, non sempre lineare, all'interno del quale il digitale legato alle tecnologie dell'informazione è stato proposto alla scuola stessa con progetti, finanziamenti ed attività di formazione specifiche. La cosiddetta *scuola digitale* si è fatta (e si sta facendo) strada tra i docenti già da diversi anni. È infatti possibile ricostruire una sorta di *genealogia* della scuola digitale stessa, a partire dagli ultimi anni del vecchio millennio fino ai nostri giorni.

⁴⁸⁴ Decreto ministeriale n.850 del 27 ottobre 2015 (*Periodo di prova e formazione personale docente*).

⁴⁸⁵ La versione aggiornata è disponibile al link http://neoassunti.indire.it/2018/files/indicazioni_bilancio_iniziale.pdf (accesso in data 18.05.2018).

È nostra intenzione ripercorrerne alcune tappe, evitando che questa narrazione storica scada in una sorta di “archeologia tecno-digitale”, evidenziando, invece, linee di continuità e potenziali novità, soprattutto in riferimento sempre al libro di testo. Non si deve sottovalutare il fatto che le tecnologie digitali in classe, rappresentando degli strumenti alternativi al classico manuale scolastico, potrebbero prevedere attività potenzialmente *erosive* dello spazio dedicato all'utilizzo del libro di testo cartaceo, sebbene la normativa riguardante le adozioni intenda evitare, *ex-ante*, tale polarizzazione attraverso la soluzione delle adozioni di edizioni *miste* (testo cartaceo e risorse digitali).

Come sia possibile tale coesistenza non è un dato evidente, anche perché è sufficiente ripercorre con la memoria il periodo compreso tra il 1997 e il 2017 per rendersi facilmente conto di come, nell'arco di una ventina d'anni, sia praticamente successo di tutto negli istituti scolastici italiani, soprattutto nella ex-scuola elementare (ora primaria), *anche* per quanto riguarda l'introduzione delle tecnologie digitali. Ci limiteremo ad elencare solamente alcune tappe in quanto considerate tra quelle maggiormente significative, facendo riferimento, secondo un approccio di tipo etnografico, ai documenti ufficiali che accompagnarono (ed accompagnano) tutte queste iniziative ufficiali, in modo da poterne cogliere i punti essenziali ma, soprattutto, le coordinate pedagogiche sulle quali le iniziative stesse si fondavano e si fondano.

a) **1° tappa – le origini:** il PSTD (1997-2000). La nostra genealogia inizia nel “lontano” 1997 (Circolare Ministeriale n. 282 del 24 aprile 1997) con il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche* (PSTD) che prevedeva l'introduzione delle Nuove Tecnologie (soprattutto informatiche) nella scuola ed un primo piano di formazione dei docenti a loro dedicato. Questa iniziativa risulta essere particolarmente significativa dal momento che rappresentò la prima di questa tipologia a livello nazionale (dopo una serie di sperimentazioni locali e volontarie), orientata ad intervenire in tutti gli ordini di scuola. Nel documento di base⁴⁸⁶ del PSTD si affermava che la multimedialità (basata sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione) costituiva *una dimensione culturale dalla quale non si può prescindere*, per cui risultava necessaria la *realizzazione di un programma di diffusione della multimedialità in grado di incidere*

⁴⁸⁶ Fonte: MIUR https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pstd/linee_guida.htm (accesso in data 20.08.2018).

*sulla struttura profonda dei processi di insegnamento e di apprendimento*⁴⁸⁷. La terminologia utilizzata si focalizzava quindi sulla multimedialità mediata dagli strumenti (digitali) delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, definiti come una dimensione culturale oramai imprescindibili, all'interno di tre grandi obiettivi: *l'educazione degli studenti alla multimedialità e alla comunicazione* (per farne strumenti efficaci di studio e di crescita culturale, oltre che per acquisire un atteggiamento maturo e critico nei loro confronti); *il miglioramento della efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento delle discipline* (si riteneva infatti che l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione potesse dare un notevole contributo all'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento); *il miglioramento della professionalità dei docenti*.

I progetti previsti, secondo una logica di razionalizzazione delle risorse e di flessibilità, erano di tre tipologie diverse: il progetto Ia- unità operative per i docenti si poneva l'obiettivo di consentire agli insegnanti gli strumenti per ricevere una prima formazione di base sulla multimedialità, studiare le possibilità applicative della multimedialità nella didattica, esaminare materiali didattici e svilupparne dei propri, cooperare con altri colleghi, coinvolgere classi o gruppi di studenti in alcune attività non sistematiche che richiedevano l'uso della multimedialità. Il progetto 1b - multimedialità in classe aveva come obiettivo invece quello di consentire l'introduzione della multimedialità nelle normali attività curriculari con risorse economiche orientate all'acquisto di attrezzature finalizzate a creare diverse soluzioni (anche se in realtà la maggior parte delle scuole attrezzò dei laboratori, concentrando "razionalmente" le risorse)⁴⁸⁸.

⁴⁸⁷ Fonte: MIUR https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pstd/linee_guida.htm (*Premessa*) (accesso in data 20.08.2018).

⁴⁸⁸ Previsi anche un progetto speciale finalizzato per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare che prevedeva, oltre all'acquisizione di software specifici da parte delle scuole, un'azione di formazione dei docenti mirata, aggiuntiva rispetto a quella di base prevista per tutti (attività confluite successivamente all'interno del Progetto Lingue 2000). Veniva inoltre garantito il supporto ad alcuni progetti pilota in fieri oppure di recentissima istituzione, quali *Multilab* (sperimentazione didattica multimediale con CNR), il *Progetto Rete* (progetto linguistico per il biennio della scuola superiore), *Polaris* (formazione in rete telematica per i docenti), *Telecomunicando* (videoconferenze e lavoro cooperativo tra scuole), *L'Italia e le sue isole* (utilizzo di internet e della posta elettronica per le comunicazioni tra scuole), *Progetto Muse* (utilizzo della multimedialità in ambito musicale), *Progetto scuola media* (per le Scuole Secondarie di Primo Grado ed è un progetto finalizzato ad una prima formazione dei docenti all'uso delle nuove tecnologie informative nella didattica), *Teledidattica per gli alunni lungodegenti* (per garantire agli alunni ospedalizzati della fascia dell'obbligo il diritto allo studio), *Progetto Milia* (pacchetto multimediale per la formazione degli insegnanti di italiano - iniziativa di aggiornamento a distanza con particolare riferimento ai Paesi dell'America Latina, attività da svolgersi in collaborazione anche con RAI-International.), *Progetto DEURE* (collegamento multimediale della BDP

Le risorse economiche previste per il progetto 1a (ed investite per quanto riguarda gli acquisti, la formazione e il funzionamento) furono pari a 277,5 miliardi, circa la metà dei quali (precisamente 142,5) riservati agli acquisti. Per quanto riguarda il progetto 1b i miliardi investiti in questo caso ammontarono a 669,7 (di cui 600 per gli acquisti ed il resto per il funzionamento). 13,6 miliardi erano riservati per i progetti speciali mentre non era dettagliata la spesa per i progetti pilota (si indicava un generico 3 miliardi all'anno). Il monitoraggio successivamente effettuato⁴⁸⁹ rilevò che al progetto 1A parteciparono 168.097 insegnanti, su un totale di 377886 in servizio, che rappresentavano il 44,5% dei docenti di ruolo (il 34% dei quali appartenenti alla scuola elementare e il 31,2 % alla scuola media inferiore). Per quanto riguarda il progetto 1b⁴⁹⁰ parteciparono il 30,2% delle scuole elementari e il 27,5% delle scuole medie inferiori. La successiva tabella puntualizza quali fossero, in questa fase, le attività e i materiali sui quali si concentrava l'attenzione della *scuola digitale* di quel periodo e, in parallelo, la produzione delle case editrici. Si noti come in questa prima fase predomini l'*off-line* (software generico e specifico/didattico), coerentemente con le disponibilità di accesso (limitate) alla Rete dell'epoca.

Materiali/attività digitali: focus	Produzioni delle case editrici
<i>Software videoscrittura</i> <i>Software per mappe concettuali, per la costruzione di fumetti e di storie.</i> <i>Software giochi didattici</i> <i>Software per disegnare</i> <i>Software per manipolare le immagini e i suoni</i> <i>Software Presentazioni (slideshow)</i> <i>Software per creazione ipertesti multimediali</i> Software esercitativi Navigazione in internet ed utilizzo e-mail	<i>Corsi multimediali di lingua straniera</i> <i>Enciclopedie multimediali</i> <i>Dizionari elettronici</i> <i>Software didattici</i>

b) **2° tappa: il FORTIC.** Nel 2002 (e fino al 2005) prese corpo la prima fase del *Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e*

con scuole polo per la diffusione delle informazioni, della documentazione ed assistenza per la partecipazione alle azioni del programma comunitario SOCRATES - progetto formazione docenti), *Progetto Globe* (progetto internazionale di educazione e scienza ambientale che raggrupperà studenti e scienziati per analizzare i temi ambientali mondiali. Il programma prevedeva la formazione di docenti e la dotazione di apposite tecnologie alle scuole italiane prescelte per la partecipazione al programma stesso).

⁴⁸⁹ Marcheggiano G., *La formazione nell'ambito del Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche*, in TD (Tecnologie Didattiche) n. 18 numero 3-1999.

⁴⁹⁰ Fonte: Ufficio studi Aie su dati Mpi (www.aie.it - accesso in data 17.07.2018).

della comunicazione (FOR TIC)⁴⁹¹, che trovò una seconda fase nel triennio successivo (2005-2008), grazie ai fondi acquisiti con le licenze UMTS. La circolare 55/2002 (e le annesse linee guida) sottolineavano l'importanza, tra gli obiettivi, di garantire alle giovani generazioni il possesso, alla fine del loro percorso scolastico, della capacità di usare gli strumenti messi a disposizione dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e le cognizioni teoriche in grado di farne degli utenti consapevoli delle potenzialità e dei limiti nella consapevolezza che la diffusione capillare dei computer e di Internet ha indotto, in questi ultimi anni, profondi cambiamenti nei modi di apprendere e di operare delle giovani generazioni. L'uso delle diverse applicazioni produce cambiamenti nei modi in cui sono svolte varie attività cognitive, ad esempio nel modo di scrivere (wordprocessor), di ricercare l'informazione (motori di ricerca, browser di rete), di disegnare (editori grafici), di calcolare e organizzare dati (database e spreadsheet), di comporre musica (editori musicali), di comunicare (posta elettronica e sistemi di messaggistica e/o cooperazione), ecc. Si può dire che gli studenti che usano il computer acquisiscono nuove capacità di apprendimento basate su una continua pratica di interazione con ambienti virtuali di gioco, di espressione, di comunicazione ecc. Tale processo non può essere ignorato dall'istituzione scuola che, da una parte, deve attrezzarsi per fornire adeguato supporto di conoscenze e di abilità, dall'altra, deve offrire queste possibilità a tutti, onde evitare che queste nuove conoscenze si configurino come nuove forme di esclusione.

Si auspicava quindi un utilizzo delle tecnologie nella didattica quotidiana, inaugurando una nuova dimensione della professionalità dei docenti, aggiuntiva rispetto alle conoscenze disciplinari e la capacità di progettare, organizzare, gestire processi di apprendimento tesi a garantire la crescita culturale dei propri allievi. Il piano stabiliva tre tipologie di percorsi formativi, indirizzati, oltre che ad una formazione generale del personale della scuola, alla creazione di alcune precise figure di supporto: un percorso formativo di base rivolto ai docenti con scarsa o nessuna competenza nell'uso delle TIC (vennero coinvolti circa 160.000 docenti) per acquisire competenze informatiche di base e competenze di uso didattico delle TIC; un percorso formativo teso a costituire una figura di docente "consulente" esperto (già in possesso delle competenze informatiche

⁴⁹¹ Fonte: Archivio Miur

https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/allegati/linee_guida.pdf (accesso in data 19.09.2018).

di base) nelle metodologie e nelle risorse didattiche offerte dalle TIC (coinvolti 13.500 docenti); un percorso teso a costruire le competenze necessarie ad una figura di "responsabile" delle infrastrutture tecnologiche della scuola o di reti di scuole (coinvolti circa 4.500 docenti), con prerequisito il possesso di una discreta familiarità con le funzioni informatiche di base.

L'impegno di spesa previsto (allegato alla CM 55/2002⁴⁹²) era di ben 126.500.000€. Come per la fase precedente, le attività svolte dalle scuole si concentravano sì all'interno di una certa dimensione off-line (software didattico e/o di produttività) ma, parallelamente (e grazie ad una germinale diffusione dell'accesso ad Internet), iniziava l'attività in Rete, con progetti di collaborazione e la navigazione alla ricerca di informazioni. Le case editrici iniziarono le loro prime esperienze di pubblicazione on line, soprattutto di carattere pubblicitario ed informativo, ancora ben lontane dal costituire una piattaforma strutturata a supporto delle attività didattiche delle scuole.

Materiali/attività digitali: focus	Produzioni delle case editrici
<i>Videoscrittura</i> <i>Foglio elettronico</i> <i>Database</i> <i>Presentazione</i> <i>Navigazione Internet ed e-mail</i> <i>Iper testi/ipermedia</i> <i>Software didattici</i> <i>Cooperazione in rete</i> <i>Software per sottoporre test/valutare</i> <i>Siti web disciplinari</i> <i>Videoconferenza/teleinsegnamento</i> <i>Tecnologie riabilitative e di supporto alla disabilità</i> <i>Sito web della scuola</i> <i>Riviste on line, forum, newsletter</i> <i>Comunità virtuali/di pratica (di docenti)</i> <i>Partecipare, progettare un corso in rete</i>	<i>Software per l'apprendimento/cd rom didattici</i> <i>Cd rom didattici per alunni con disabilità</i>

Rispetto al PSTD, il FORTIC creò in un certo senso una prima forma di *curricolo nazionale* condiviso, superando una certa improvvisazione o spontaneismo sperimentale, con l'idea di fondo di creare uno standard in base a quale socializzare anche le *best practices*. All'interno della documentazione di riferimento (oltre che nelle attività formative in quanto tali) non ci si limitava alla pura dimensione tecnologica, dal momento che si faceva riferimento all'interdisciplinarietà e al *cooperative learning*.

⁴⁹² Tabella A. Fonte: MIUR.

c) **3° tappa: tra riforme e contro-riforme della scuola.** Parallelamente, dal punto di vista cronologico, alle attività di formazione sopra citate, inizia un processo di riforma che coinvolge la scuola italiana, a partire dalla legge 28 marzo 2003 n. 53 che prendeva il nome dell'allora ministro Moratti, ma in realtà l'intervento maggiormente rilevante è dato dal D.M. 61 del 22/07/2003 (a firma della stessa Moratti), che all'art. 2, comma 1 stabiliva che *“A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica (...)”*, fornendo quindi una sorta di indicazione di prescrittività che indusse all'epoca molte scuole a istituire *“l'ora di informatica”*. La successiva C.M. 69 del 29/08/2003 fornì alle scuole alcune linee di indirizzo e orientamenti relativi all'alfabetizzazione informatica, precisando che *“l'alfabetizzazione informatica va sviluppata in un contesto di apprendimento dotato di un alto potenziale di trasversalità che la rende funzionale a tutti gli altri apprendimenti. Le nuove tecnologie infatti non rappresentano, nell'ambito delle attività, uno "specifico apprendimento" aggiuntivo e isolato dagli altri, ma si inseriscono come uno "spazio" organico, operativo e mentale in cui realizzare esperienze nel quadro delle unità di apprendimento previste dalle Indicazioni Nazionali.”*

Tali *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* rappresentarono i nuovi *“programmi”* per la scuola primaria, allegati al successivo Dlgs 59/2004 e che introdussero, di fatto, una nuova disciplina (Tecnologia ed Informatica) a partire dalla prima classe di scuola primaria, prevedendone contenuti ed obiettivi specifici di apprendimento.

Anche nelle successive *Indicazioni per il curricolo* di Fioroni⁴⁹³ (che intervenne sulla precedente Riforma Moratti *“limandone”* alcune parti) l'informatica era prevista all'interno dell'area disciplinare di Tecnologia, nella consapevolezza che *la tecnologia esplora le potenzialità dell'informatica (in senso lato) come strumento culturale transdisciplinare che introduce nuove dimensioni e nuove possibilità nella realizzazione, nella comunicazione e nel controllo di ogni tipo di lavoro umano, compreso l'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline (matematico-scientifiche e non).*

Con il ministro Gelmini venne elaborato e diffuso nell'ottobre del 2008 il *Syllabus di*

⁴⁹³ MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegato al Decreto 31 luglio 2007.

*elementi di informatica per il primo ciclo*⁴⁹⁴, finalizzato ad offrire non un quadro culturale di strumenti informatici avanzati, ma piuttosto un elenco semplice e rassicurante e irrinunciabili elementi di informatica di base, con riguardo anche agli aspetti etici, sociali e giuridici. Le tecnologie digitali, legate all'ambito informatico, diventarono quindi oggetto di studio, anche se all'epoca venne precisato il loro valore trasversale alle discipline stesse, come del resto affermato dalla CM n.69 del 29 agosto 2003. Continua, quindi, l'introduzione nella prassi didattica quotidiana di attività di apprendimento slegate dal libro di testo cartaceo, secondo le direzioni indicate nella tabella seguente:

Materiali/attività digitali: focus	Produzioni delle case editrici
<i>Software di videoscrittura</i> <i>Software di disegno</i> <i>Software gestione audio/video</i> <i>Software di navigazione internet</i> <i>Navigazione sicura in Rete</i> <i>Software comunicazione mail</i> <i>Utilizzo cd-dvd rom</i> <i>Software foglio di calcolo</i> <i>Software di presentazione</i> <i>Software interazione (chat, videoconferenza...)</i> <i>Software simulazione</i>	<i>Software per l'apprendimento/cd rom didattici</i> <i>Cd rom didattici per alunni con disabilità</i>

d) 4° tappa: i progetti digitali. Parallelamente a queste attività di formazione e di revisione del curriculum, iniziarono progetti specifici efferenti alla didattica digitale. Tra questi, per la particolare rilevanza per la nostra ricerca (in quanto collegata ai libri di testo, sebbene riguardante la scuola secondaria di primo grado) è importante ricordare il progetto *@apprendere digitale*⁴⁹⁵, approvato dal CMSI l'8 febbraio 2005 e sviluppato dal Miur-DGSI in collaborazione con il Dit, l'Indire e l'Invalsi e con il concorso dell'AIE. *@apprendere digitale* prevedeva la sperimentazione di un ambiente di apprendimento on line e di contenuti digitali a supporto della didattica tradizionale all'interno di 150 classi prime della scuola secondaria di primo grado (limitatamente ad italiano, matematica e scienze) in quattro regioni (Lazio, Lombardia, Puglia, Toscana) durante l'anno scolastico 2005/2006. Questa sperimentazione rendeva disponibile per

⁴⁹⁴ Documento che in realtà non fu molto noto nella scuola e, se in caso affermativo, diffuso a livello di bozza ed attualmente non risulta accessibile sul sito web del MIUR, ma solamente in altri portali, quale ad esempio <http://www.cs.unibo.it/casadei/sillabo.pdf> (accesso in data 16.05.2018).

⁴⁹⁵ Fonte: MIUR (documento reperibile all'url https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/allegati/progetto_apprendere_digitale.pdf accesso in data 13.01.2018).

ogni classe la fornitura di una LIM, una stampante e 5 pc portatili collegati ad internet attraverso il cablaggio dell'aula alla rete GARR⁴⁹⁶, che permetteva di accedere ad un ambiente di apprendimento, scambio e condivisione dove poter rinvenire i contenuti digitali proposti da INDIRE e da alcuni editori. *@apprendere digitale* intendeva porsi come punto di partenza per introdurre negli anni scolastici successivi iniziative analoghe nel campo delle TIC nella didattica, e per favorire e stimolare anche la realizzazione e la diffusione di contenuti digitali per la didattica da affiancare ed integrare il tradizionale libro di testo, *venendo incontro alle nuove tendenze dell'innovazione didattica nella scuola e alle esigenze di contenimento dei costi dei libri di testo delle famiglie*. Non vi è alcuna traccia, purtroppo, di un monitoraggio finale di questo progetto che possa fornire indicazioni di massima sugli esiti, sulle potenzialità e problematiche rilevate, di un certo interesse sebbene al di fuori dall'ambito della nostra ricerca (in quanto relativo alla scuola secondaria di primo grado e non alla primaria). Il progetto *Digiscuola*⁴⁹⁷ coinvolse ben 3500 docenti di matematica ed italiano, sempre della secondaria di secondo grado nel 2007, fornendo alle loro classi nel 2007 due computer portatili, un videoproiettore e una lavagna interattiva multimediale, oltre che la formazione organizzata da ANSAS. Si prevedeva anche la possibilità di acquistare *learning objects* da partner selezionati e convenzionati. Attualmente il sito⁴⁹⁸ del progetto non contiene nulla a riguardo e non è risultato reperibile anche in questo caso alcun monitoraggio finale.

La tabella successiva segnala come, al di là di materiali ed attività già sviluppate in precedenza, faccia discretamente il suo ingresso (in forma sperimentale) una nuova realtà (digitale) nel panorama scolastico italiano: i *learning objects*, inseriti all'interno di specifiche piattaforme di fruizione. Questa novità certifica, in un certo senso, un primo spostamento dell'editoria verso l'on line per quanto riguarda le risorse didattiche da utilizzare in classe.

Materiali/attività digitali: focus	Produzioni delle case editrici
<i>Software di videoscrittura/disegno</i> <i>Software gestione audio/video</i> <i>Software di navigazione internet</i> <i>Navigazione sicura in Rete</i>	<i>Siti web delle Case editrici</i> <i>Ambienti di apprendimento on line</i> <i>Learning Objects</i>

⁴⁹⁶ La rete italiana dell'educazione e della ricerca (<https://www.garr.it/it/> - accesso in data 22.05.2018).

⁴⁹⁷ Fonte: MIUR https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/news/2006/prot2867_06.shtml (accesso in data 22.05.2018).

⁴⁹⁸ Fonte: Digiscuola <http://www.digiscuola.it/> (accesso in data 22.05.2018).

<i>Software comunicazione mail</i> <i>Utilizzo cd-dvd rom</i> <i>Software foglio di calcolo/presentazione</i> <i>Software interazione (chat, videoconferenza...)</i> <i>Software simulazione</i>	
--	--

e) **5° tappa** Il *Piano Nazionale Scuola Digitale* del 2007 inaugurò una nuova stagione, caratterizzata da una minore episodicità e quindi, da una maggiore strutturazione delle proposte, sebbene queste risultavano essere pur sempre fondate su attività di tipo sperimentale, prevedendo ben quattro azioni: il piano LIM, il piano CI@sse 2.0, il piano Scuol@ 2.0, ma, soprattutto, **il piano Editoria Digitale Scolastica**. Le finalità erano quelle di poter utilizzare le tecnologie (la scelta del plurale non era probabilmente del tutto casuale) come *catalizzatore* per innovare la scuola italiana secondo nuovi modelli didattici, nuove pratiche e modelli organizzativi, oltre che l'individuazione di nuovi strumenti a supporto dell'insegnamento. È quindi possibile affermare, con cognizione di causa, che in questa fase si sia verificato il passaggio dall'informatica al digitale anche solo per quanto riguarda il linguaggio in uso a livello di progettazione, grazie anche alla predisposizione di piani/progetti nazionali ai quali l'adesione era prevista su base volontaria. **Il piano LIM** prevedeva l'acquisto di lavagne interattive multimediali oltre che la formazione dei docenti per il loro uso. Iniziato nel 2008, con questa azione vennero assegnate alle scuole 35.114 LIM grazie ad uno stanziamento complessivo di 93.354.571 euro (80.937.600 euro per l'acquisto di LIM e 12.416.971 euro per la formazione di 72.357 docenti all'uso sia tecnico che didattico delle LIM). Tale piano coinvolse circa 35 mila classi (per un'incidenza del 10.9%). **Il piano CI@ssi 2.0** selezionava invece alcune scuole pilota per creare un ambiente di apprendimento supportato ed arricchito dalle tecnologie digitali. Iniziato nel 2009 nella scuola secondaria di primo grado, nel 2010 coinvolse anche la primaria e la secondaria di secondo grado fino al 2012, per un totale di 416 classi, pari allo 0,1% delle scuole del periodo. Il budget previsto complessivo era di euro 8.580.000 per gli acquisti (30.000 per ogni classe della secondaria di secondo grado, 15.000 per le scuole del primo ciclo-venivano previsti solo acquisti di equipaggiamento) ed euro 1.944.857 per supporto e formazione. Simile al piano CI@ssi 2.0 ma allargato a tutta la scuola (e non alla singola classe), **il progetto Scuol@ 2.0** prevedeva un budget complessivo di 3,5 milioni di euro (250.000 per ogni scuola), anche in questo caso solo per acquisti di tecnologia. Furono

coinvolte in questo progetto pilota 14 scuole⁴⁹⁹. **Il piano Editoria scolastica digitale**, iniziato nel 2012, coinvolse 20 classi di 20 scuole, con un budget di 3 milioni di euro (150.000 euro per ogni scuola) per l'acquisto/sviluppo di prototipi di testi digitali per alcune discipline. **Azione wi-fi**⁵⁰⁰ In base all'articolo 11 del decreto-legge n. 104 del 201, sono stati stanziati 15 milioni di euro per la connettività wireless nelle scuole tra il 2013 e il 2014, finanziando in totale 1.554 progetti⁵⁰¹.

Il panorama della scuola digitale inizia quindi ad arricchirsi ulteriormente, come del resto, parallelamente, la produzione delle case editrici:

Materiali/attività digitali focus	Produzioni delle case editrici
<i>Software di videoscrittura</i> <i>Software di disegno</i> <i>Software gestione audio/video</i> <i>Software di navigazione internet</i> <i>Navigazione sicura in Rete</i> <i>Software comunicazione mail</i> <i>Utilizzo cd-dvd rom</i> <i>Software foglio di calcolo</i> <i>Software di presentazione</i> <i>Software interazione (chat, videoconferenza...)</i> <i>Software simulazione</i>	<i>Siti web delle case editrici</i> <i>Ambiente di apprendimento on line</i> <i>Learning Objects</i> <i>Prototipi di libri digitali</i> <i>Libri digitali (versioni in pdf)</i>

f) 6° tappa. Nuove tecnologie, digitale e didattica speciale. Sebbene già nelle precedenti tappe fossero già state segnalate (ed in parte anche esplorate) le potenzialità delle tecnologie digitali a supporto delle attività didattiche rivolte ad alunni con disabilità, con i piani di formazione afferenti alla didattica per gli alunni con DSA (L.170/2010) e con Bisogni Educativi Speciali (Direttiva Miur 27 dicembre 2012) si assiste ad un ulteriore riferimento all'utilizzo delle tecnologie stesse, considerate strumenti di inclusione scolastica. La L. 170/2010 fa riferimento *all'introduzione di*

⁴⁹⁹ Nel 2012 altre scuole furono coinvolte all'interno dei progetti CI@sse 2.0 and Scuol@ 2.0 grazie ad alcuni accordi tra MIUR e singole regioni. In aggiunta ai fondi nazionali e regionali stanziati per i progetti sopra presentati, si ricorda come alcune delle regioni del Mezzogiorno abbiano usufruito dei fondi europei dell'Obiettivo Convergenza per l'acquisto di strumentazione digitale secondo le indicazioni del progetto CI@ssi 2.0 (nel dettaglio Sicilia, Campania, Calabria e Puglia per il periodo 2007-2013). Vd Circolare protocollo AOODGAI/10621. In totale sono stati finanziati 14.983 progetti di 3600 scuole, con un budget complessivo di 494.000.000 €.

⁵⁰⁰ Avviso Miur n. 2800 del 12 novembre 2013.

⁵⁰¹ Tutto il patrimonio delle esperienze e di *best practices* dei progetti sopra elencati è stato documentato e reso pubblico da una collaborazione tra RAI, MIUR e Indire, attraverso una serie di puntate di Rai scuola e la trasmissione "Generazione digitale" (<http://www.raiscuola.rai.it/programmi-nuovi/generazione-digitale/107/default.aspx>). Inoltre, i materiali utilizzati per la formazione continua dei docenti realizzati all'interno delle azioni del PNSD e PON sono stati pubblicati sulla piattaforma-repository *Scuola Valore* (<http://www.scuolavalore.indire.it>) curata e gestita da Indire (accesso in data 2.01.2018).

strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche⁵⁰², mentre le *Linee Guida* allegate a questo dispositivo elencano, nel dettaglio, tali strumenti (sintesi vocale, registratore, programmi di videoscrittura con correttore ortografico,

g) Prime valutazioni dell'impatto del digitale nella scuola

CI@ssi 2.0⁵⁰³ e Scuol@ 2.0 erano caratterizzati dall'obiettivo dichiarato di voler trasformare le classi in ambienti di apprendimento innovativi che utilizzassero le tecnologie digitali, sperimentando nel contempo nuove metodologie didattiche. L'impatto di questi due progetti è stato valutato da uno studio specifico dell'OECD⁵⁰⁴, che ha evidenziato, tra punti di forza e di debolezza, una certa lentezza del processo innovativo introdotto a livello nazionale: il report segnalava infatti come, seguendo il ritmo rilevato fino al 2013, sarebbero stati necessari altri 10 anni per raggiungere i livelli di penetrazione e di utilizzo nella didattica delle tecnologie digitali paragonabili a nazioni quali, ad esempio, la Gran Bretagna. Tra le mancanze messe sotto osservazione il fatto che in Italia fosse assente un finanziamento specifico e un supporto alla ricerca circa gli obiettivi stessi del *Piano Scuola Digitale* (sostituito, recentemente dal *Piano Nazionale Scuola Digitale* nelle sue diverse azioni). Ma non si è trattato dell'unica esperienza di valutazione della germinale scuola digitale italiana.

L'indagine denominata *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*⁵⁰⁵ fa parte della collana *Materiali UVAL - Analisi e studi*, dedicata a

⁵⁰² L. 170/2010, art. 5.

⁵⁰³ Il progetto CI@ssi 2.0 era simile a quello spagnolo denominato Escuela 2.0 (www.ite.educacion.es/eu/escuela-20 - accesso in data 2.01.2018).

⁵⁰⁴ Avvisati F., Hennessy S., Kozma R.B., Vincent-Lancrin S., Review of the Italian strategy for digital schools, OECD, 2013 (report disponibile all'url www.oecd.org/education/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf (accesso in data 16.05.2028)

⁵⁰⁵ S. Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015, http://www.simonegiusti.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/10/MUVAL33_Digitale_scuola.pdf. (accesso in data 16.05.2028).

Si tratta di un rapporto steso dal Nucleo di valutazione e analisi per la programmazione (NUVAP), costituito con D.P.C.M. del 19 novembre 2014 a seguito della riorganizzazione del Nucleo tecnico di valutazione e verifica degli investimenti pubblici dell'ex Dipartimento per lo sviluppo e la coesione economica del Ministero dello sviluppo economico. Questo nucleo svolge attività di supporto soprattutto (come nel caso analizzato in questa sede) elaborando analisi specifiche. Il NUVAP prosegue l'attività avviata dall'Unità di valutazione degli investimenti pubblici (UVAL) anche attraverso la collana di

lavori di ricerca di natura economica, finanziaria, istituzionale o tecnica in materia di progetti, investimenti e politiche pubbliche. Anche se siamo in presenza di un documento del tutto privo di velleità pedagogiche o didattiche (lo sbilanciamento sul versante di programmazione economica è evidente), questo documento assume il valore di una raccolta di dati grezzi che può essere in realtà generativa di riflessioni pedagogiche. Il *report* che rende disponibili i risultati di questa indagine valutativa sugli investimenti⁵⁰⁶ della politica regionale in tecnologie digitali nelle scuole del Sud Italia nel periodo 2007-2013, in primo luogo raccoglie informazioni circa l'utilizzo delle tecnologie acquisite in questo periodo da parte delle scuole; in secondo luogo le informazioni raccolte vengono utilizzate per una prima valutazione degli effetti sui livelli di apprendimento, in modo da individuare condizioni, contesti e *best practices* di utilizzo delle tecnologie stesse⁵⁰⁷, seguendo a questo riguardo tre precise domande di ricerca: cosa fanno le scuole con le tecnologie, cosa fanno quest'ultime all'apprendimento degli alunni e quali sono le condizioni contestuali associate agli esiti maggiormente positivi.⁵⁰⁸ Emerge quindi un'istantanea dell'utilizzo concreto delle TIC nelle scuole del Mezzogiorno, comprese quelle che, per svariati motivi, non hanno partecipato ai PON e non hanno introdotto in maniera significativa le tecnologie digitali all'interno dei loro istituti.

La reale e principale finalità, valutando gli impatti dell'introduzione delle tecnologie nella scuola del mezzogiorno, era quella di fornire elementi utili per il futuro in caso di introduzione di TIC in altri contesti scolastici, pur nella consapevolezza (rilanciata in

pubblicazioni Materiali UVAL, di cui il presente ne è un esempio. Per questa ricerca il Nucleo si è avvalso di una stretta collaborazione con altri stakeholders e nello specifico MIUR, INVALSI, INDIRE.

⁵⁰⁶ Le regioni del sud hanno potuto godere di finanziamenti legati ai Fondi strutturali europei (PON 2000-2006 per le regioni Obiettivo 1: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia; PON 2007-2013-Obiettivo Convergenza: Campania, Puglia, Calabria, Sicilia.). Nel 2011 inoltre il Piano di Azione per la Coesione (PAC) ha indirizzato ulteriori risorse alle regioni di questa macroarea italiana. Il totale delle risorse economiche impegnate è stato enorme: 1.499.206.888 € di fondi FESR (PON e PAC) di cui 439.352.942 € dedicati all'acquisto di tecnologie didattiche. Per quanto riguarda la ricaduta in ambito formativo sugli alunni, sono stati spesi tra i 600 e i 700 € a studente (con il valore più alto nelle secondarie di II grado) ma di questi poco meno di 200 € per tecnologie digitali (per entrambi i cicli scolastici: ricordiamo infatti che non sono state coinvolte le scuole dell'infanzia). Il valore maggiore, aggiungiamo noi, è stato investito in spese accessorie (es. connessioni web) e formazione dei docenti

⁵⁰⁷ Il gruppo di ricerca ha utilizzato un approccio metodologico integrato, utilizzando diverse tecniche di raccolta dati: una *survey* rivolta ad un vasto campione di insegnanti; delle visite *in situ* a 48 istituti scolastici individuati secondo modalità *random* ma pur sempre rappresentativi dal punto di vista della tipologia di scuola e dell'area geografica di appartenenza; un'analisi di tipo statistico volta ad indagare il rapporto tra aumento della dotazione tecnologica a disposizione delle scuole e le performance di apprendimento degli alunni delle scuole stesse.

⁵⁰⁸ Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015, p. 11.

diverse parti del documento) di trovarsi di fronte ad una tematica liquida, in quanto legata ad un'evoluzione sempre continua e rapida delle tecnologie stesse.

Il punto di vista dei docenti: il *survey* docenti (primaria, secondaria di primo e secondo grado)⁵⁰⁹

Le opinioni dei docenti sui fondi per le tecnologie digitali sono più che positive⁵¹⁰: per quanto riguarda la sola scuola primaria il 76,7% dei docenti intervistati considera la presenza di tecnologie digitali *Positiva e di primaria importanza*, mentre il 14,3% *Positiva, ma avrei speso diversamente* e solamente l'8,9% concludeva inesorabilmente con *Negativa, altre le priorità*.

I risultati relativi alla frequenza di utilizzo di tali tecnologie da parte dei docenti sembrano del tutto contrastare con i precedenti risultati, dal momento che⁵¹¹(ci limitiamo sempre ai docenti della scuola primaria), il *survey* raccoglie un *usualmente* per il 14,9%, *ogni tanto* il 45,2%, *mai* il 39,9%: se si ritiene, da un lato, importante l'introduzione delle tecnologie digitali, dall'altro quasi la metà non le utilizza. A nostro avviso, la situazione è decisamente più preoccupante, dal momento che i PON 2007-2013 (che hanno coinvolto le regioni interessate dall'indagine) sono successivi, come descritto in queste pagine di *genealogia*, ad un precedente periodo di investimenti e formazione ad hoc durato almeno un altro decennio. Per quanto riguarda proprio l'aggiornamento dei docenti, solo sei docenti su dieci sarebbero interessati a formarsi nell'utilizzo delle tecnologie digitali⁵¹². In base a questi numeri i docenti sembrerebbero non sentirsi preparati ad affrontare la didattica digitale ma la richiesta di aggiornamento, aggiungiamo noi, nasconderebbe in realtà un problema ben più importante da affrontare: una concezione della formazione di tipo erogativo del tutto slegata dalla ricerca personale oppure di istituto.

Forse che i docenti non siano in grado di utilizzare le tecnologie? Se si analizzano le risposte relative all'accesso alla Rete da parte dei docenti ⁵¹³*Lei usa Internet?*, i docenti della scuola primaria rispondono *più volte al giorno* per il 47,5%, *almeno una volta al*

⁵⁰⁹ Il sondaggio è stato effettuato su un campione di 3.649 docenti.

⁵¹⁰ Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015, p. 24.

⁵¹¹ Ivi, p. 32.

⁵¹² Ivi, p.134.

⁵¹³ Ivi, p. 37.

giorno il 29,4%, *qualche volta* (cioè >1 a settimana) il 15,8%, *più raramente* il 5,0% e *mai* solamente il 2,2%. Del resto, i valori attinenti alla penetrazione/utilizzo di un dispositivo altamente tecnologico come lo smartphone⁵¹⁴ (*Lei ha uno smartphone che si collega in rete?*), i docenti della scuola primaria rispondono positivamente (46,2%), dei quali *Sì, e lo uso spesso per collegarmi ad Internet* (41,1%), *Sì, ma lo uso raramente per collegarmi* (14,7%), *Sì, ma non lo uso per collegarmi* (5,3%), *No* (39,0%). Al sondaggio manca purtroppo una domanda specifica relativa al possesso di un computer e/o di un tablet, in modo da verificare la reale situazione in ordine all'accesso alla Rete, spalmabile su di un *range* maggiore di dispositivi disponibili ed utilizzabili.

Un'ulteriore domanda indaga la percezione dei docenti circa gli effetti delle tecnologie digitali nella didattica⁵¹⁵ (*Che effetti ha avuto l'introduzione delle nuove tecnologie della comunicazione sulla qualità del suo insegnamento?*), percezione che è del tutto favorevole: *molto positivi* (46,2%), *positivi* (43,3%), *Misti - positivi e negativi insieme* (9,6%), *negativi* (0,6%), *molto negativi* (0,1%), *nessun effetto – non faccio uso di tecnologie* (0,1%). Quindi, un ristretto numero di docenti utilizzerebbe le tecnologie sebbene la percezione diffusa sia, praticamente, positiva per il 90% di essi.

Il survey effettua un passaggio dal dato quantitativo a quello qualitativo⁵¹⁶, rilevabile dalle interviste fatte ai docenti in ordine alla motivazione nell'utilizzo delle tecnologie digitali a scuola. Il report le sintetizza in tre grandi aree:

- 1) le tecnologie digitali hanno effetti positivi soprattutto sulla motivazione ad apprendere, sulla possibilità di personalizzare l'insegnamento e sull'inclusione degli alunni svantaggiati;
- 2) la scuola deve essere dotata di infrastrutture e di tutti quegli strumenti utili a colmare il divario tra mondo della scuola e mondo del lavoro, tra il linguaggio dei nativi e quello degli immigrati digitali;
- 3) i bambini e i ragazzi che utilizzano le TIC nella vita quotidiana hanno bisogno di essere educati a un uso corretto e critico da parte della scuola.

Non tutto, secondo i docenti intervistati⁵¹⁷, è tuttavia roseo nella scuola digitale: pur sorvolando sulle criticità riferite in ordine, ad esempio, a problematiche infrastrutturali, i

⁵¹⁴ *Ibidem.*

⁵¹⁵ Ivi, p. 92.

⁵¹⁶ Ivi, p.93.

⁵¹⁷ Ivi, p.95.

docenti manifestano un certo grado di perplessità circa il processo di dematerializzazione in corso che, oltre a toccare il classico registro cartaceo, può lasciar intravedere una possibile scomparsa del libro cartaceo, l'abbandono della scrittura a mano libera evidenziando anche, nelle nuove generazioni, la percezione di una diminuzione della capacità di concentrazione/impegno/fatica e la perdita di competenze sociali.

Per quanto riguarda invece le attività didattiche (e secondo quale frequenza) svolte dai docenti con l'utilizzo delle tecnologie, l'indagine⁵¹⁸ conferma il trend, da parte dei docenti, (trasversale a tutti gli ordini di scuola: scuola primaria e secondaria) relativa ad un uso delle tecnologie orientato principalmente al documentarsi per preparare la lezione (*tutti i giorni* – 22,6%; *settimanalmente* – 39,4%; *quasi mensilmente* – 14,7%; *più raramente* – 15,5%; *mai* – 7,7%). Solo raramente, invece, gli stessi insegnanti affermano di correggere elaborati in formato digitale (per il 4,4% questa è un'attività abituale, praticata quotidianamente o settimanalmente, mentre per il 66,3% è del tutto assente). Altrettanto si può dire per l'utilizzo di piattaforme e-learning (5,3 per cento tutti i giorni o settimanalmente; 64,5 per cento mai) o per la scrittura su un blog o sito personale (6,4 per cento tutti i giorni o settimanalmente, 64,3 per cento mai). Anche l'utilizzo delle TIC per comunicare con studenti e famiglie è piuttosto limitato: il 13,8% tutti i giorni o settimanalmente mentre il 75,1% più raramente/mai. (pp. 107-108)

Emerge quindi un orizzonte all'interno del quale le tecnologie sono a servizio e supporto del docente in prima persona ma orientato soprattutto alla creazione di supporti didattici classici (cartacei) e solo in seconda battuta digitali.

Lo strumento maggiormente utilizzato⁵¹⁹ (*almeno ogni settimana*, è la precisa richiesta del survey) dai docenti è la LIM (39,6% scuola primaria, 53,8% secondaria di primo grado), dai docenti utilizzata⁵²⁰ come lavagna in senso stretto (15,9%), come *tool* per mostrare presentazioni, video, siti web o altro (11,8%). Le attività meno praticate sono il salvataggio e la condivisione di lezioni fatte con la LIM (il 6,1% lo fa giornalmente, mentre il 62% non lo ha mai fatto), l'uso delle funzioni interattive della LIM (il 6,9% giornalmente, il 60,2% mai).

⁵¹⁸ Ivi, pp. 107-108.

⁵¹⁹ Ivi, p. 35.

⁵²⁰ Ivi, p.111.

Il 62,6% dichiara di non aver mai utilizzato piattaforme online di gestione dei contenuti a fronte di un riscatto il 12,1% che le utilizza giornalmente o settimanalmente. Si conferma quindi in generale la tendenza da parte dei docenti ad utilizzare le TIC per la fruizione diretta di materiali e l'assenza di un approccio orientato alla co-costruzione e condivisione.

Il 6,2% dei docenti giornalmente (il 26,5% settimanalmente) fa condurre ricerche online ai propri studenti mentre il 4,8% quotidianamente (contro il 18% settimanalmente) fa produrre elaborati con le TIC ai propri studenti. Piuttosto residuali le percentuali di docenti che utilizzano software didattici all'interno delle proprie lezioni (quotidianamente: 7,6%; settimanalmente: 19,1%).⁵²¹

La scorporazione⁵²², per livello di scuola, dei dati relativi alla frequenza di utilizzo dei software didattici, mostra che nella scuola primaria tali software (utilizzati in prevalenza alla LIM), vengono utilizzati dal 10,3% dei docenti della scuola primaria giornalmente, dal 32,0% settimanalmente, più raramente dal 38,7% e mai dal 19,0%. Anche in questo caso si conferma il numero limitato di docenti che utilizzano le TIC digitali nella didattica direttamente con gli alunni.

I contenuti digitali

Nelle scuole visitate dall'equipe di ricerca UVAL una particolare attenzione è stata rivolta proprio alla tematica del passaggio dal libro cartaceo a quello digitale (o, meglio, ai contenuti didattici digitali). Sono emersi, tra i docenti, soprattutto i vantaggi economici legati a tale "dematerializzazione", oltre che ipotesi/affermazioni (rilevate anche in sede qualitativa) circa i rischi e/o gli svantaggi legati alla lettura e allo studio dei testi scolastici su supporto digitale. A questo riguardo il report parla di *una polarizzazione che si può sintetizzare nello slogan "e-book sì, e-book no"*, con prevalenza, tra le persone incontrate, dei favorevoli.

Al momento della ricerca l'utilizzo di materiali didattici⁵²³ in formato digitale era concretamente sperimentato da circa tre insegnanti su cinque: nello specifico si trattava di utilizzo di CD-ROM o delle piattaforme dedicate e predisposte dagli editori scolastici a supporto/completamento/espansione dei libri di testo tradizionali (il 30,3% li utilizza

⁵²¹ Ivi, p.112.

⁵²² Ivi, p.114.

⁵²³ Ivi, pp.117-118.

spesso; il 23,9% qualche volta; il 7,5% raramente; 38,3% mai). Di fronte a risultanze come queste sorge spontanea la domanda circa quale possa essere il ritorno (e l'interesse) da parte delle case editrici in investimenti, progettazione, creazione, implementazione e manutenzione delle piattaforme on line collegate ai libri di testo digitali. Questo potrebbe inoltre spiegare (ritenendola del tutto comprensibile) la scelta di allegare un cd o un dvd al libro cartaceo fatta da diverse case editrici, strumenti molto più semplici da utilizzare, soprattutto in caso di assenza di una connessione internet veloce ed affidabile, problematica segnalata in diverse occasioni dagli stessi docenti; gli stessi affermano comunque di scaricare altri contenuti direttamente da Internet (38,7% spesso; 20,8% qualche volta; 4,2% raramente; 36,3% mai) o di autoprodurre materiali didattici. (35,6% spesso; 18,9% qualche volta; 6,2% raramente; 39,3% mai), segno evidente che i materiali a loro disposizione non li soddisfano completamente. In effetti, tra i docenti che utilizzano le TIC a scuola, il 34,7% ritiene che i materiali didattici digitali (software, CD-ROM, piattaforme...) offerti dalle case editrici siano adeguati, mentre il 57,2%, ritenendoli solo parzialmente, dichiarano di integrare con materiale autoprodotta. Solamente il 3,4% dei docenti non li ritiene adeguati (mentre il 4,7% non si esprime)⁵²⁴.

Piuttosto rara (sebbene possa risultare una scelta strategica, sia a medio che a lungo termine) è la condivisione di materiali didattici con altri colleghi all'interno del proprio istituto (4,9% *spesso*; 19,8% *qualche volta*). L'utilizzo di materiale proveniente da altri istituti coinvolge *spesso* il 3,9% dei docenti e *qualche volta* il 15,4%. In pratica più della metà dei docenti intervistati non ha mai utilizzato risorse condivisa, evidenziando un'ulteriore criticità presente nella scuola italiana: sebbene si auspichi (anche a livello normativo) l'autoproduzione di risorse digitali e di manuali scolastici, il contesto appena descritto sembrerebbe insinuare il dubbio di una certa refrattarietà alla collaborazione tra i docenti, almeno per quanto riguarda la creazione e la condivisione di materiali digitali.

Dal punto di vista qualitativo i docenti esprimono un giudizio positivo circa le piattaforme per l'e-learning delle predisposte dalle case editrici in quanto, oltre a rendere disponibili materiali didattici (offrendo quindi ulteriori chance a studenti e docenti) e, su richiesta specifica del docente di classe, consente di attivare classi virtuali

⁵²⁴ Ivi, p.120.

riservate per la condivisione di informazioni (es. compiti, esercizi ecc.). Alcune funzionalità (test on line) consentono ai docenti di avere dei feedback in tempo reale circa il percorso di studio degli alunni⁵²⁵. Il survey segnala tuttavia una criticità legata al fatto che gli studenti, in diversi casi, si trovano nella situazione di dover utilizzare diverse piattaforme per ciascun editore del proprio libro di testo: si moltiplicano quindi le interfacce e le credenziali da memorizzare, sia per gli alunni che per i docenti. Per ovviare a tali problematiche diversi docenti opterebbero per l'utilizzo delle piattaforme *social* (es. Facebook) oppure *cloud* (Dropbox. Google Drive). Solo in casi molto rari i docenti hanno diretto la propria scelta a vere e proprie piattaforme di *Learning and Content Management System* (LCMS) quali *Moodle* oppure *Edmodo*⁵²⁶.

Entriamo ora nel cuore della questione che, con buona probabilità, interessa maggiormente i docenti e riguarda l'efficacia delle tecnologie digitali in ordine all'apprendimento⁵²⁷. L'indagine UVAL riporta opinioni/percezioni in quanto le finalità della ricerca non prevedevano analisi specifiche e confronti tra alunni/classi di controllo in ordine a tale tematica.

Tabella V.2 Grado di accordo con le seguenti affermazioni positive sulle tecnologie digitali per la didattica a scuola, tra diversi tipi di insegnanti e i dirigenti, valori percentuali dei punteggi di accordo 4-5

Domanda: "Indichi quanto si trova d'accordo (da 1 a 5) con le seguenti affermazioni"

	Docenti totale	Non staff	Staff	Dirigenti
Migliorano la capacità di attrazione della scuola	67,5	66,1	69,7	87,2
Migliorano l'apprendimento degli studenti	59,9	58,1	62,4	84,0
Migliorano le competenze digitali degli studenti	70,2	69,0	71,9	87,0
Migliorano la qualità della didattica	58,8	56,5	62,1	82,1
Danno spazio alla creatività degli studenti	55,6	53,6	58,6	69,3
Facilitano il lavoro in gruppo	60,2	58,9	62,3	71,2
Aumentano motivazione e coinvolgimento degli studenti	74,2	72,9	76,2	91,3
Aiutano l'inclusione di studenti con BES	73,4	73,5	75,3	86,7
Aiutano l'inclusione di studenti con DSA	75,6	74,6	77,2	86,7
Migliorano l'efficienza dell'organizzazione scolastica	68,6	66,3	72,0	79,2
Sono ineludibili per aggiornare la scuola	68,6	66,6	71,7	84,8

Fonte: Survey docenti e survey dirigenti

Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *op.cit.*, p. 168

Si noti come notare come tra i docenti ci sia un accordo maggiore sulle affermazioni positive che riguardano il rapporto tra tecnologie digitali e benefici, soprattutto per gli studenti con DSA e BES ed in ordine al miglioramento di motivazione, coinvolgimento

⁵²⁵ Ivi, p.121.

⁵²⁶ Ivi, p.122.

⁵²⁷ Ivi, p.167.

e competenze digitali. Inoltre, il focus si concentra soprattutto sulla motivazione ad apprendere rispetto che agli esiti dell'apprendimento stesso, confermando, a nostro avviso, il luogo comune dell'attrattività e pervasività delle tecnologie digitali stesse. Del resto, un'animazione può essere mille volte più attraente di una pagina del libro ma, questo, avveniva anche in passato: basti pensare agli audiovisivi e a quando furono introdotti nella scuola.

Per quanto riguarda gli aspetti negativi, riportiamo anche in questo caso integralmente la tabella del report, rimarcando come si invertano gli ordini della questione precedente, focalizzando maggiormente l'attenzione sull'apprendimento.

Tabella V.3 Grado di accordo con le seguenti affermazioni negative sulle tecnologie digitali per la didattica a scuola, tra diversi tipi di insegnanti e i dirigenti, valori percentuali dei punteggi di accordo 4-5

Domanda: "Indichi quanto si trova d'accordo (da 1 a 5) con le seguenti affermazioni?"

	Docenti totale	Non staff	Staff	Dirigenti
Distraggono troppo gli studenti	14,6	16,3	12,2	11,7
Distolgono l'attenzione dall'apprendimento tradizionale	14,6	15,4	13,3	13,7
Fanno perdere agli studenti competenze di scrittura	34,7	35,2	34,2	21,6
Fanno perdere agli studenti competenze di lettura	29,2	28,5	30,2	18,8
Non abituanano alla fatica della concentrazione	30,9	31,3	30,1	18,0

Fonte: Survey docenti e survey dirigenti

Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, op.cit., p. 169

Nonostante quanto appena affermato, le percezioni sull'apprendimento sono entusiastiche: probabilmente, a nostro avviso, questo dato apparentemente contraddittorio rivela una certa intuizione delle potenzialità degli strumenti digitali, ma contemporaneamente una certa difficoltà nello sviluppare competenze di utilizzo ben calibrate:

Tabella V.4 Percezione dei docenti sul beneficio delle TIC per l'apprendimento di diversi tipi di alunni, valori percentuali

Domanda: "Secondo lei in che modo le tecnologie della comunicazione usate in classe possono influire sull'apprendimento dei seguenti tipi di studenti?"

	Alunni con un rendimento sopra la media	Alunni con un rendimento nella media	Alunni con difficoltà di apprendimento	Alunni con scarsa motivazione	Alunni con DSA	Alunni con disabilità	Alunni non madrelingua italiana
Peggiorano	0,7	0,9	1,1	2,6	0,5	0,4	0,8
Lasciano invariato	26,4	16,0	6,0	12,1	4,7	5,1	8,2
Migliorano un po'	39,4	58,9	49,3	42,1	43,3	43,1	47,3
Migliorano molto	33,6	24,2	43,6	43,2	51,5	51,4	43,7
Totale	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Survey docenti

Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, op.cit., p. 170

Per andare oltre le semplici percezioni, i ricercatori hanno identificato due fonti da utilizzare per un'analisi statistica incrociata: i dati annuali dell'Osservatorio Tecnologico del MIUR e quelli dei test SNV/INVALSI degli esami di stato della terza classe della secondaria di I grado, in quanto consentono di ricostruire una storia formativa di almeno quattro anni in modo da poter *stimare l'effetto dell'aumento dello stock di tecnologia sul cambiamento delle performance ai test INVALSI in italiano e matematica*.⁵²⁸ È stato quindi costruito un *dataset* unendo le informazioni derivanti dall'Osservatorio Tecnologico del MIUR e dai test SNV/INVALSI degli esami di terza della scuola secondaria di I grado per quanto riguarda l'italiano e la matematica (aa.ss. 2010-2011, 2011-2012 e 2013-2014) scorporati a livello di plesso⁵²⁹.

Come variabili indipendenti sono state invece individuate la percentuale di aule con LIM fissa (rapporto tra il totale delle aule e il totale delle LIM in aula nel plesso); la percentuale di aule coperte da wireless (rapporto tra il totale delle aule dedicate alle attività didattiche e il totale di aule coperte da wireless nel plesso) e, da ultimo, il numero di strumenti digitali mobili potenzialmente a disposizione degli alunni (purtroppo non è stato possibile utilizzare come variabile la presenza di pc a motivo di modalità raccolta dei dati da parte dell'Osservatorio Tecnologico mutate nel tempo).

Per quanto riguarda invece le variabili di controllo utilizzate queste erano: *il numero di alunni del plesso, la centralità geografica dell'area rispetto ai centri principali (area interna/centrale), la perifericità del plesso rispetto alla sede centrale (plesso dislocato in comune diverso rispetto a quello della sede centrale), la percentuale di femmine tra gli alunni del plesso, la percentuale di stranieri, la percentuale di studenti con percorso non regolare, l'importo dei finanziamenti FESR dei progetti conclusi e degli acquisti arrivati nell'anno (non riguardanti le tecnologie), l'importo dei finanziamenti FSE degli acquisti arrivati e dei progetti conclusi nell'anno, il numero di classi presenti nel plesso*.⁵³⁰

⁵²⁸ Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015, p.170

⁵²⁹ I ricercatori motivano la scelta del plesso come unità di analisi in quanto *legata alla sua confrontabilità nel tempo, a differenza degli istituti scolastici. Questi ultimi possono, infatti, essere stati accorpatisi in maniera diversa nel corso dei quattro anni presi in esame, mentre nella grande maggioranza dei casi i plessi rimangono identificabili e quindi confrontabili nel tempo. In particolare, INVALSI ha costruito dei codici identificativi che seguono ciascun plesso nel tempo, a prescindere dall'istituzione scolastica a cui appartiene e dal codice meccanografico con cui è identificato in ciascun anno scolastico*. Ivi, p.171.

⁵³⁰ Ivi, p.173

Si è rilevato come il passaggio da un tasso di copertura wifi posizionato tra il 25% al 49% (rispetto a restare a un livello di copertura inferiore al 25%) si associ a un aumento della performance INVALSI, rispetto alla media nazionale, tra gli alunni del plesso specifico di 0,4 punti in percentuale. È stato inoltre rilevato come i coefficienti aumentano di intensità parallelamente all'aumento della copertura con le LIM.⁵³¹ È quindi possibile ipotizzare che l'accesso ad una pluralità e ricchezza di risorse giochi un ruolo di fondamentale importanza a livello scolastico, ovviamente se utilizzate in modo strutturato ed intelligente.

Il report mette inoltre a confronto i risultati delle scuole del Mezzogiorno considerate nella ricerca con il resto dell'Italia, utilizzando gli stessi modelli in primo luogo su due gruppi di regioni dell'Italia settentrionale (Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli ed Emilia-Romagna) e meridionale (Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna). Viene rilevato come i risultati positivi si rafforzino addirittura al nord mentre scompaiano, diventando persino negativi al sud. La spiegazione fornita a questo fenomeno dai ricercatori risiede nell'ipotesi che nelle due diverse aree del paese sia presente una diversa *capacità di mettere a frutto l'arrivo di nuova tecnologia* legata a fattori contestuali non secondari: infatti nelle regioni settentrionali le scuole maggiormente equipaggiate e pronte sono quelle che partecipano o hanno partecipato a progetti ministeriali (come ad esempio CI@ssi 2.0) oppure scuole che hanno alle spalle già una storia di progettazione e di ricerca anche in collaborazione con privati. Nel Mezzogiorno d'Italia (e in modo particolare nelle quattro regioni dell'Obiettivo Convergenza) l'accesso ai finanziamenti è stato invece maggiormente diretto, facile e diffuso, in un certo senso "calato dall'alto", portando ad un livello di motivazione inferiore rispetto all'utilizzo delle TIC nelle scuole del Nord Italia, considerando anche il fatto che, nel caso delle scuole del primo ciclo, non sono presenti figure di riferimento/supporto tecnico ai docenti. Questo, aggiungiamo noi, può aver creato nelle scuole meno preparate (e che si sono trovate in breve tempo sommerse dalle tecnologie) problemi oggettivi di gestione, legati anche al fatto che la progettazione nelle scuole settentrionali era stata effettuata a seguito di un processo dove erano presenti figure competenti che hanno potuto continuare il supporto ai colleghi.

⁵³¹ Ivi, p.174

Ovviamente il report ricorda che i risultati emersi si riferiscono solamente alla scuola secondaria di I grado, non offrendo quindi un'immagine a 360° della scuola italiana.

Ci permettiamo di evidenziare come, a questo riguardo, anche la dimensione mista attuale dei libri di testo (cartacea+digitale) sia frutto della stessa logica, in quanto calata dall'alto, *ex-lege*, con la speranza (o la pia illusione) che, dopo anni di formazione all'utilizzo delle tecnologie digitali, i docenti si siano abituati ad una didattica di questo tipo, avendone compreso sia il valore pedagogico che le modalità di utilizzo: tale approccio, per quanto riguarda le tecnologie digitali, ha mostrato almeno in molte scuole del Sud Italia i suoi limiti.

A conclusione del report, gli autori non mettono affatto in discussione l'opportunità o meno di effettuare investimenti in tecnologie nella scuola, ma evidenziano come debbano esser oggetto di profonda riflessione (e revisione) gli obiettivi che devono guidare la loro introduzione oltre che le modalità stesse di gestione del processo⁵³², fornendo alcuni suggerimenti frutto delle analisi ma anche dal confronto, interno al gruppo di ricerca e con tutti gli stakeholders incontrati durante la ricerca stessa (dirigenti scolastici ma anche docenti)⁵³³.

Devono essere invece oggetto di particolare attenzione le altre caratteristiche di contesto che possono essere associate ad una positiva introduzione ed utilizzo delle TIC a scuola: *l'inserimento graduale della tecnologia* (legato ad una maggiore progettualità del Collegio dei docenti che consente maggior consapevolezza nelle scelte da effettuare e carichi di lavoro adeguati), *la presenza di gruppi di lavoro sulle TIC* (i docenti devono essere guidati ed adeguatamente supportati⁵³⁴), *la propensione allo svolgimento di progetti curricolari ed extracurricolari* (che fungono da stimolo per un utilizzo efficace, collaborativo e consapevole delle TIC)⁵³⁵.

Secondo il rapporto UVAL l'utilizzo delle TIC nella e per la didattica rappresenta ancora un'attività piuttosto discontinua e che riguarda solamente una parte dei docenti e

⁵³² Ivi, p.200.

⁵³³ I suggerimenti elencati dal report sono: insegnare l'uso consapevole e critico delle TIC a scuola; valorizzare i progetti didattici che prevedono l'uso delle TIC; tener conto della gradualità dell'inserimento delle TIC; rafforzare il ruolo dell'assistente tecnico e del docente Funzione strumentale; valorizzare l'autoformazione e la supervisione; prevedere forme di verifica e di certificazione delle competenze.

⁵³⁴ *In tutte le scuole del primo ciclo visitate dall'equipe di ricerca UVAL è emerso come l'assenza di personale tecnico dedicato rappresenti il principale ostacolo alla diffusione dell'utilizzo delle TIC nella scuola da parte dei docenti.* Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015, p.87

⁵³⁵ Ivi, pp. 197-199

prevede uno scarso coinvolgimento degli studenti stessi (al massimo vengono assegnate ricerche a casa). Le pratiche didattiche sono quindi poco interattive e centrate in molti casi sul docente, utilizzatore unico in classe della tecnologia e che coinvolgerebbe gli studenti facendoli venire alla LIM anziché alla classica lavagna di ardesia (cambiando quindi solamente la tipologia di lavagna ma non il setting didattico).

Un certo scostamento tra percezioni dei docenti in ordine a rilevanza, efficacia ed effettivo utilizzo parrebbe sollevare il dubbio che si si trovi di fronte, in alcuni casi, solamente ad una moda: parlare di TIC a scuola sarebbe in un certo senso *trendy*, offrendo una parvenza di efficienza, di innovazione e modernità di una scuola finalmente al passo coi tempi. Difficile, ovviamente, da contraddirne l'utilità, se intervistati a riguardo, a fronte di un battage mediatico che ne evidenzia, spesso in modo acritico, le potenzialità. Per quanto riguarda la situazione specifica della scuola primaria, il rapporto evidenzia come questa (rispetto alla secondaria), avendo in media più plessi, soffra di una certa parcellizzazione e dispersione delle risorse (es. LIM), per cui, se sul totale un Istituto potrebbe presentare un numero significativo di specifiche dotazioni tecnologiche, nella realtà dei fatti qualche plesso ne potrebbe essere escluso od incluso solo parzialmente (es. una LIM condivisa). Riguardo a questo specifico strumento (che, fra l'altro, è presente solamente nelle scuole e in nessun altro ambiente, né formativo né produttivo, a differenza del computer) la ricerca ne ha rilevato da un lato una forte attrattività per gli studenti ma, dall'altro, ha confermato alcuni rischi legati alla passività che si potrebbe ingenerare con un suo sottoutilizzo (se utilizzata, ad esempio, la classica modalità espositiva da uno a molti). Spesso viene infatti utilizzata per visualizzare presentazioni di slide che, in base alle evidenze di alcune ricerche⁵³⁶, offrirebbe dei risultati (anche nei termini della semplice memorizzazione) inferiori alle lezioni tradizionali in quanto, vista l'eccessiva semplificazione (e rapidità di visualizzazione), consentirebbe un tempo inferiore per la rielaborazione personale.

In conclusione ci permettiamo di ricordare come l'indagine UVAL si limiti ovviamente a considerare progetti ed attività *digitali* sviluppate solamente in alcune regioni,

⁵³⁶ Buchko A. A., Buchko K. J. e Meyer, J. M. (2012), *Is there power in PowerPoint? A field test of the efficacy of PowerPoint on memory and recall of religious sermons*, Computers in Human Behavior, vol. 28, n. 2, pp. 688-695; Klemm W. R. (2007), *Computer slide shows: A trap for bad teaching*, College Teaching, vol. 55, n. 3, pp. 121-124.

concentrate nel meridione italiano. Se, da un lato, questa puntualizzazione non intende rappresentare affatto una critica a quanto avvenuto tra colleghe e colleghi del sud Italia, è pur sempre vero che l'indagine stessa rappresenta un *unicum* nel suo genere, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo; inoltre si colloca al termine di un percorso di investimenti e di formazione dei docenti che segue (o che dovrebbe aver seguito) una serie di precedenti azioni ministeriali (tra cui il PSTD) i cui esiti, sommati a quanto riportato dal documento UVAL, dimostrano quanto meno di non aver raggiunto gli obiettivi previsti.

h) 7° tappa. L'ultima tappa evolutiva della genealogia della scuola digitale italiana coincide con la promulgazione della L. 107 del 13 luglio 2015 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), nota al pubblico e ai media come *La buona scuola*, che prevede, all'interno di un unico articolo, una sezione specifica riguarda il *Piano nazionale scuola digitale (PNSD)* di cui, al comma 58, ne vengono elencati gli obiettivi, tra cui: *realizzazione di attività volte allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali necessari a migliorare la formazione e i processi di innovazione delle istituzioni scolastiche; formazione dei docenti per l'innovazione didattica e sviluppo della cultura digitale per l'insegnamento, l'apprendimento e la formazione delle competenze lavorative, cognitive e sociali degli studenti; definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici.*

Questo piano nazionale prevedeva un corposo ed ambizioso numero di azioni⁵³⁷ (ben trentacinque!), tutte finanziate con specifici capitoli e che presentano un approccio a

⁵³⁷ **Azione #1** - Fibra per banda ultra-larga alla porta di ogni scuola. **Azione #2** - Cablaggio interno di tutti gli spazi delle scuole (LAN/W-Lan). **Azione #3** - Canone di connettività: il diritto a Internet parte a scuola. **Azione #4** - Ambienti per la didattica digitale integrata. **Azione #5** - *Challenge Prize* per la scuola digitale. **Azione #6** - Linee guida per politiche attive di BYOD (*Bring Your Own Device*). **Azione #7** - Piano per l'apprendimento pratico. **Azione #8** - Sistema di Autenticazione unica (*Single-Sign-On*). **Azione #9** - Un profilo digitale per ogni studente. **Azione #10** - Un profilo digitale per ogni docente. **Azione #11** - Digitalizzazione amministrativa della scuola. **Azione #12** - Registro elettronico. **Azione #13** - Strategia "Dati della scuola". **Azione #14** - Un framework comune per le competenze digitali degli studenti. **Azione #15** - Scenari innovativi per lo sviluppo di competenze digitali applicate. **Azione #16** - Una *research unit* per le Competenze del 21mo secolo. **Azione #17** - Portare il pensiero computazionale a tutta la scuola primaria. **Azione #18** - Aggiornare il curriculum di "Tecnologia" alla scuola secondaria di primo grado. **Azione #19** - Un curriculum per l'imprenditorialità (digitale). **Azione #20** - *Girls in Tech & Science*. **Azione #21** - Piano Carriere Digitali. **Azione #22** - Standard minimi e interoperabilità degli

360° alla scuola digitale, prevedendo sia acquisti che formazione, oltre che specifiche attività di supporto: controllare lo stato dell'arte attuale di ognuna di queste azioni ci porterebbe ben lontano dai nostri obiettivi di ricerca. Risulta invece significativo segnalare come, tra fondi nazionali e fondi europei, il documento dichiara un impegno di spesa presunta (da distribuire negli anni tra il 2015 e il 2020) di ben 1094,5 milioni di euro.

Per la prima volta nella scuola (se escludiamo i due precedenti progetti sperimentali, piuttosto limitati, di editoria digitale in precedenza descritti in questa genealogia) il documento del PNSD affronta, anche se in modo piuttosto sintetico, il rapporto tra la formazione digitale e i libri di testo. Da notare come fino a questo punto i due mondi (con le proprie potenzialità e problematiche) abbiano seguito percorsi paralleli ma, per restare nella metafora geometrica, sempre equidistanti e mai tangenti. Questo potrebbe aver ingenerato nella scuola la percezione che si trattasse quasi di due realtà del tutto diverse, incomprensibilmente fuse, ad un certo punto, all'interno di una norma di legge relativa alle adozioni dei libri per la scuola. Nello specifico la tematica viene affrontata⁵³⁸ a livello della scuola secondaria di primo e secondo grado, evidenziando la limitatezza delle adozioni esclusivamente digitali effettuate. Facendo infatti riferimento alla *Banca Dati delle adozioni dei libri di testo* il documento riporta come per l'a.s. 2015/2016 le tre tipologie di adozione previste dalla legge in vigore⁵³⁹, siano le seguenti:

- per la secondaria di II grado il 35% adotta il libro prevalentemente cartaceo con contenuti digitali integrativi, il 63,9% anche il libro digitale e l'1,1% solo materiali digitali;
- per la secondaria di primo grado le percentuali sono rispettivamente 33,2%, 66,1%, 0,7%.

ambienti on line per la didattica. **Azione #23** - Promozione delle Risorse Educative Aperte (OER) e linee guida su autoproduzione dei contenuti didattici. **Azione #24** - Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali. **Azione #25** - Formazione in servizio per l'innovazione didattica e organizzativa. **Azione #26** - Rafforzare la formazione iniziale sull'innovazione didattica. **Azione #27** - Assistenza tecnica per le scuole del primo ciclo. **Azione #28** - Un animatore digitale in ogni scuola. **Azione #29** - Accordi territoriali. **Azione #30** - *Stakeholders' Club* per la scuola digitale. **Azione #31** - Una galleria per la raccolta di pratiche. **Azione #32** - Dare alle reti innovative un ascolto permanente. **Azione #33** - Osservatorio per la Scuola Digitale. **Azione #34** - Un comitato Scientifico che allinei il Piano alle pratiche internazionali. **Azione #35** - Il monitoraggio dell'intero Piano.

⁵³⁸ MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, p. 19.

⁵³⁹ Il riferimento è al DM 781/2013.

Per quanto riguarda le altre formule di adozione ed utilizzo di materiali (es. l'autoproduzione), il documento evidenzia come la scuola secondaria di secondo grado presenta un 2% di questa tipologia di adozioni, mentre per la secondaria di primo grado l'1%.

Il documento-manifesto del PNSD affronta comunque la tematica a livello più generale, all'interno di una sezione denominata *Risorse per l'apprendimento*⁵⁴⁰:

Il libro di testo, nella sua forma cartacea o digitale, rappresenta uno tra i più riconoscibili strumenti didattici: dotato di una propria organizzazione narrativa e argomentativa, generalmente offre un percorso didattico curricolare e conforme alle indicazioni nazionali, con una validazione editoriale, scientifica e pedagogica dei contenuti. La transizione al digitale ne allarga le potenzialità espressive e interattive, e nel contempo suggerisce di prevedere un maggiore uso di contenuti di apprendimento integrativi: contenuti generalmente di carattere "molecolare", ossia relativi a singole unità formative o argomenti, capaci di dare ai testi "standardizzati" una declinazione e personalizzazione che risponda alle particolari esigenze dei protagonisti del dialogo formativo, dei contesti di apprendimento e del territorio.

Tuttavia, in un passaggio successivo⁵⁴¹ lo stesso testo ricorda che:

Il libro di testo è solo un'indicazione prevalente di come i contenuti curricolari possono essere organizzati, e deve oggi essere funzionale rispetto all'esigenza di un efficace affiancamento fra contenuti curricolari e contenuti integrativi. Il Piano intende affrontare per questo il tema delle architetture di produzione, distribuzione e fruizione dei contenuti di apprendimento, che permettano la massima circolazione di intelligenza e la migliore qualità delle pratiche formative, che risolvano efficacemente il rapporto tra produzione intellettuale "formale" e "informale", nonché l'esigenza di bilanciamento tra apertura, condivisione e protezione dei contenuti. In questo senso, specifica attenzione sarà dedicata alla promozione delle Risorse Educative Aperte (OER, Open Educational Resources), ossia alle pratiche di produzione e condivisione di risorse aperte per l'educazione.

Entrambi i passaggi citati sembrerebbero offrire una visione integrata di cartaceo a digitale, salvo non entrare successivamente nel merito di modelli o di esemplificazioni a supporto delle affermazioni stesse.

Coevo e collegato, in un certo senso, al PNSD è il **Programma Operativo Nazionale (PON) del MIUR**⁵⁴², denominato *Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento*, programma finanziato dai Fondi Strutturali Europei e che ha come obiettivo quello di incidere su di alcune priorità strategiche del settore istruzione lungo un arco settennale, cioè dal 2014 al 2020. Il budget complessivo a disposizione è di circa 3 miliardi di euro: **2,2 miliardi** circa stanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE)

⁵⁴⁰ MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, p. 94.

⁵⁴¹ Ivi, p. 95.

⁵⁴²Fonte: MIUR www.istruzione.it/pon/ (accesso in data 10.09.2018).

per la formazione di alunni, docenti e adulti e **800 milioni** dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (**FESR**) per laboratori, attrezzature digitali per la scuola e per interventi di edilizia. Si sviluppa su quattro assi, tra i quali spicca il secondo, *Infrastrutture per l'istruzione*, finalizzato a potenziare le infrastrutture scolastiche e le dotazioni tecnologiche, declinato a sua volta in *Laboratori didattici innovativi, edilizia scolastica, laboratori licei musicali, coreutici e sportivi, scuole polo in ospedale*.

All'interno di questo asse si segnala la presenza di alcuni PON terminati e particolarmente significativi: il PON *Ambienti Digitali*⁵⁴³, relativo all'anno 2015, che offriva alle istituzioni scolastiche del primo (scuola dell'infanzia inclusa) e del secondo ciclo, la possibilità di realizzare ambienti multimediali flessibili e dinamici: spazi alternativi per l'apprendimento, aule "aumentate" dalla tecnologia, laboratori mobili, postazioni informatiche; il PON *LAN-WLAN*⁵⁴⁴ finalizzato destinato alla realizzazione, all'ampliamento o all'adeguamento delle infrastrutture di rete lan/wlan delle scuole del primo e del secondo ciclo su tutto il territorio nazionale. I finanziamenti offrivano quindi la possibilità di trasformare aree e ambienti didattici in aree e ambienti didattici dotati di connessioni rete lan/wlan, portando la connettività senza fili in aree interne agli edifici scolastici per la fruizione di contenuti digitali e permettendo in questo modo, a studenti e docenti, di fruire di risorse digitali nella didattica in classe.

Alla data del 18 maggio 2018, secondo i dati MIUR⁵⁴⁵, risultavano autorizzati 27.055 progetti a livello nazionale che, distinti per tipologia di intervento, presentavano una percentuale del 25% relativa agli ambienti digitali (6.770 interventi) e il 22,2% (6.009 interventi) relativa al cablaggio LAN-WLAN.

Per quanto riguarda la localizzazione dei progetti, la regione Campania è al primo posto per assegnazioni (5.999 progetti), seguita dalla Sicilia (4.969), Puglia (4.087), Lombardia (3.336), Lazio (2.909), Calabria (2.376), Piemonte (2.053) e tutte le altre

⁵⁴³ Fonte: MIUR: www.miur.gov.it/documents/20182/706750/catalogo_asse-II_FESR_2014-2020_ambienti_digitali.pdf/90c20d59-382b-4bf5-9c56-560b7b56598e?pk_vid=2901db53936a15151526638080c87e55 (accesso in data 18.05.2018).

⁵⁴⁴ www.miur.gov.it/documents/20182/706750/catalogo_asse-II_FESR_2014-2020_lan_wlan.pdf/5ebba4f4-d833-4452-bc49-41f9bc641182?pk_vid=2901db53936a15151526638610c87e55 (accesso in data 18.05.2018).

⁵⁴⁵ <http://poninchiario.istruzione.it/poninchiario/ponincifre/progetti/> (accesso in data 18.05.2018).

regioni italiane a seguire. Da notare come nelle prime sei posizioni siano presenti le quattro regioni già beneficiarie di PON negli anni precedenti, come da report UVAL⁵⁴⁶. In quest'ultima fase, quella attuale, le case editrici hanno focalizzato (e stanno ancora focalizzando) la loro produzione su applicativi e risorse 2.0, tutte tecnologie tese cioè a rendere il più possibile attivo l'utente, nel nostro caso specifico gli alunni:

Materiali/attività digitali: focus	Produzioni delle case editrici
<i>Coding</i> <i>Robotica educativa</i> <i>LCMS</i> <i>Realtà aumentata</i> <i>Realtà virtuale/simulazioni</i> <i>Software per mappe concettuali</i> <i>Open Educational Resources (OER)</i>	<i>Siti web delle case editrici</i> <i>Piattaforme on line</i> <i>Learning objects</i> <i>Versioni digitali dei libri di testo</i> <i>Asset ed altre risorse digitali generiche (video, testi, animazioni ecc.)</i>

Nuove tecnologie?

Incrociano la genealogia della scuola digitale fino a questo punto narrata con gli esiti del *survey* UVAL emerge come la massiccia iniezione di digitale sia avvenuta nel tempo senza che le scuole, nella maggior parte dei casi, avessero avuto il tempo di comprenderne il funzionamento, di dividerne utilizzi fondati dal punto di vista pedagogico e didattico, individuando e sapendo gestire modelli formativi di cui le tecnologie sono potenzialmente portatrici. Quello che molto probabilmente è venuto a mancare non sono le tecnologie, ma le metodologie, dal momento che le prime avrebbero potuto rappresentare un'occasione per ripensare le modalità tradizionali di funzionamento, non tuttavia secondo una modalità di sovrapposizione/opzione forzata ma di effettiva ed efficace integrazione. Il rapporto UVAL segnala del resto come solamente il 7.4% dei plessi scolastici del sud Italia non abbia neppure, in un'aula, il minimo indispensabile per fare un'esperienza di didattica, seppur limitata, utilizzando le tecnologie digitali.

Questa genealogia testimonia anche, sia direttamente che indirettamente, la mole di risorse economiche investite in questi anni, finalizzate a creare quelle infrastrutture tecnologiche di base che rappresentano la *conditio sine qua non* per poter sviluppare ed

⁵⁴⁶ A livello di progettazione del PON 2014-20 Calabria, Campania, Sicilia, Puglia e Basilicata vengono considerate come le regioni meno sviluppate e quindi destinatarie del 70% dei finanziamenti.

attuare una didattica che preveda materiali e strumenti digitali⁵⁴⁷. Allo stesso tempo, il fatto che il punto di origine di tale processo sia individuabile nel 1997 conferma quanto sostenuto da Roberto Maragliano, il quale ricorda⁵⁴⁸ come non abbia più senso chiamare queste tecnologie “nuove”, dal momento che sono, di fatto, in circolazione da quasi trent'anni (basti pensare al computer, Internet ecc.).

Risulta evidente come all'interno di tutti i progetti, finanziamenti e monitoraggi che hanno di fatto bombardato la scuola durante tutti questi anni, il digitale corra il rischio di apparire come un'attività “altra”, concorrenziale rispetto al libro e a quanto accade normalmente nelle classi scolastiche, mentre con la versione mista dei libri di testo dovrebbe rappresentare una realtà del tutto strutturale ed integrata. Vi è dunque una mancanza di riflessioni, idee e proposte circa una possibile integrazione tra libri di testo e digitale, intreccio che il corrispettivo movimento di Avanguardie educative di INDIRE, come vedremo, si propone di esplorare.

5.2 Il digitale obbligatorio per i docenti⁵⁴⁹

La scuola italiana di questi ultimi anni, come abbiamo visto, si è caratterizzata anche per un massiccio e pervasivo processo di introduzione di tecnologie digitali, oltre che da un *battage* mediatico e formativo a supporto di questo processo: è sufficiente a questo riguardo pensare alla massiccia produzione bibliografica/giornalistica relativa e a tutti i corsi di aggiornamento istituiti *ad hoc* e documentati dalla nostra precedente *genealogia*. Quello che tuttavia spesso sfugge sono le motivazioni che dovrebbero guidare i docenti nell'utilizzo delle tecnologie digitali, motivazioni che nella maggior parte dei casi vengono relegate nella sfera delle ragioni di carattere personale (opinioni, motivazione, interessi specifici...). Ipotizziamo di effettuare un esperimento mentale di questo tipo:

⁵⁴⁷ Risultano autorizzati e finanziati 276 progetti di formazione del personale della scuola (1%) e 2 progetti (0%) di assistenza tecnica. Fonte: MIUR (PON in chiaro) <http://poninchiario.istruzione.it/poninchiario/ponincifre/progetti/> (accesso in data 18.05.2018)

⁵⁴⁸ Maragliano R., *Il perché della scuola nella società della comunicazione*, Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper numero 22 - febbraio 2010, pp.6-7.

⁵⁴⁹ Il titolo, come anche l'idea di fondo del paragrafo, è stato tratto da Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015.

- il docente *x* ha a sua disposizione sia le attrezzature che gli ambienti idonei per introdurre nelle proprie attività didattiche il digitale. Per quali motivi lo dovrebbe fare?
- la docente *y*, al contrario, non ha a disposizione strumenti ed ambienti digitali adatti nella propria scuola (oppure, se presenti, non risultano adeguati). In base a quali motivazioni sarebbe autorizzata a richiederli *ex-novo* oppure presentare una specifica richiesta per un loro adeguamento?

Non si deve sottovalutare, in ogni caso, una particolare interpretazione del contesto normativo vigente all'interno del quale gli insegnanti, di ogni ordine e grado, si trovano a svolgere la propria professione: da un lato, per quanto riguarda il metodo di insegnamento e gli strumenti utilizzati per svolgere tali attività, il DL 297/1994 (*Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*) all'art. 1 comma 1 (riprendendo il dettato costituzionale - art. 3, comma 1 *L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento*) garantisce pienamente la libertà di insegnamento *intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente*.

Dall'altro, lo stesso CCNL dei lavoratori della scuola⁵⁵⁰, all'art. 26 (funzione docente), comma 1, recita che *la funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione*.

Se ne deduce che il docente ha il preciso obbligo di lavorare in modo che tutti gli alunni a lui affidati raggiungano gli obiettivi previsti a livello nazionale ed elencati all'interno dei documenti ufficiali che ne forniscono le coordinate in termini di finalità e di obiettivi validi per tutti gli alunni. Questa indicazione contrattuale si collega in realtà ad una norma precedente che si colloca proprio, *in media res* (dal punto di vista cronologico), all'inizio dell'introduzione delle TIC nella scuola: il riferimento è infatti all'art. 4 comma 1 del DPR 275/99 (Regolamento autonomia istituzioni scolastiche)⁵⁵¹.

⁵⁵⁰ *L'ultimo Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per il personale dipendente dal comparto scuola* firmato in data 9 febbraio 2018 recepisce, per la parte giuridica, quanto previsto dal contratto del quadriennio giuridico e biennio economico 2006-2007 firmato il 29 novembre 2007.

⁵⁵¹ *Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita*

Attualmente gli “obiettivi nazionali”, vere e proprie coordinate di riferimento per i docenti ed indicati per la prima volta nella normativa riguardante l’autonomia scolastica, sono presenti all’interno delle *Indicazioni nazionali* promulgate nel 2012, documento che in realtà rappresenta solamente l’ultimo di una serie la cui promulgazione è iniziata nel 2004.

Analizzeremo questi ed altri dispositivi legislativi, secondo un approccio documentale curvato a livello storico, per individuare la presenza o meno di indicazioni specifiche per l’utilizzo delle TIC nella scuola primaria.

-La L. 28 marzo 2003, n.53 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*) già prevedeva all’art.1 comma 3 (punto c) interventi a sostegno dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell’alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall’informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti. L’art.2 comma 1 della stessa legge, al punto f, sembrerebbe in realtà relegare l’informatica ad un solo ordine di scuola, affermando che la *scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l’alfabetizzazione e l’approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità.*

- Nel successivo **Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59** (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*) si trovano alcune indicazioni specifiche negli allegati contenenti le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia*. Infatti, negli obiettivi specifici di apprendimento (*Fruizione e produzione di messaggi*) si fa direttamente riferimento a *sperimentare diverse forme di espressione artistica del mondo interno ed esterno attraverso l’uso di un’ampia varietà di strumenti e materiali, anche multimediali (audiovisivi, tv, cd-rom, computer), per produzioni singole e collettive*. Il digitale rappresenta quindi una realtà, a partire dagli alunni nella fascia d’età 3-6 anni.

educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

Negli Allegati sempre all'interno di questo decreto legislativo (allegati che contengono, di fatto, le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*) è presente una precisa indicazione, posta come incipit di ognuno di essi, nella quale si sottolinea come tali *Indicazioni esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole (dell'infanzia, Scuola primaria, Scuola secondaria di primo grado) del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità*. Anche nella scuola primaria, per ogni classe, è prevista la disciplina di *Tecnologia e informatica*, con indicazioni dettagliate circa conoscenze e abilità da considerare per costruire i piani di studio personalizzati per ogni alunno⁵⁵², che, ovviamente, rispecchiano la situazione e le disponibilità tecniche del periodo nel quale tali Indicazioni son state redatte.

Ma è soprattutto nell'allegato *d*, ovvero il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)* che si legge:

Strumenti culturali: (...) adoperare, per esprimersi e comunicare con gli altri, anche codici diversi dalla parola, come la fotografia, il cinema, Internet, il teatro, ecc (...) usare strumenti informatici per risolvere problemi attraverso documentazioni, grafici e tabelle comparative, riproduzione e riutilizzo di immagini, scrittura e archiviazione di dati, selezione di siti Internet e uso mirato di motori di ricerca. (...)

Gli strumenti informatici (strumenti “digitali” di quel periodo) rappresentavano secondo il legislatore dell'epoca degli strumenti che lo studente dovesse padroneggiare e, anche se sotteso, il processo di apprendimento relativo doveva svolgersi ovviamente a scuola, non durante altre attività extrascolastiche: se è pur vero che molti alunni possono apprendere le tecnologie digitali nell'extra-scuola, questo fatto non deve rappresentare un alibi per astenersi dall'intervenire dal punto di vista didattico.

Le successive *Indicazioni nazionali per il curriculum*, promulgate nel 2007 dal ministro Fioroni, ricordavano la diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione, insieme a grandi opportunità, introducesse il rischio di nuovi analfabetismi, penalizzando le possibilità di espressione di chi non aveva ancora accesso a tali

⁵⁵² **Classe prima:** utilizzare il computer per eseguire semplici giochi anche didattici, Accedere ad alcuni siti Internet (ad esempio quello della scuola). **Classe seconda/terza:** Accedere ad Internet per cercare informazioni (per esempio, siti meteo e siti per ragazzi). Scrivere semplici brani utilizzando la videoscrittura e un correttore ortografico e grammaticale. Disegnare a colori i modelli realizzati o altre immagini adoperando semplici programmi di grafica. Inserire nei testi le immagini realizzate. **Classe quarta/quinta:** Approfondire ed estendere l'impiego della videoscrittura. Utilizzare programmi didattici per l'insegnamento del calcolo e della geometria elementare. Creare semplici pagine personali o della classe da inserire sul sito web della scuola. Consultare opere multimediali.

tecnologie e creando, in questo modo, nuove categorie disagiate dal punto di vista culturale. Il documento segnalava come, a scuola, le relazioni con gli strumenti informatici fossero assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti⁵⁵³. La scuola, secondo questa nuova edizione delle Indicazioni nazionali, doveva invece saper promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento⁵⁵⁴.

Nel merito della progettazione delle attività didattiche e dei contenuti, sin dalla scuola dell'infanzia si sottolineava come i bambini fossero portati *a esprimere con immaginazione e creatività le loro emozioni e i loro pensieri: l'arte orienta questa propensione, educa al sentire estetico e al piacere del bello. Lo sforzo di esplorare i materiali, di interpretare e creare sono atteggiamenti che si manifestano nelle prime esperienze artistiche e che possono estendersi e appassionare ad altri apprendimenti. I bambini possono esprimersi in linguaggi differenti: con la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione e la trasformazione dei materiali più diversi, le esperienze grafico- pittoriche, i mass-media, ecc (...)* La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità, favorendo un contatto attivo con i media e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative⁵⁵⁵. Gli stessi *Traguardi per lo sviluppo della competenza* segnalavano, all'interno della sezione-campo di esperienza *Linguaggi, creatività, espressione - Gestualità, arte, musica, multimedialità (...)* *Esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse*⁵⁵⁶; per quanto riguarda i traguardi per lo sviluppo della competenza relativi al campo di esperienza *I discorsi e le parole - Comunicazione, lingua, cultura*) si legge *formula ipotesi sulla lingua scritta e sperimenta le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, anche utilizzando le tecnologie*⁵⁵⁷.

⁵⁵³ MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, 2007, p. 16.

⁵⁵⁴ Ivi, p. 21.

⁵⁵⁵ Ivi, pp. 34-35.

⁵⁵⁶ Ivi, p. 35.

⁵⁵⁷ Ivi, p. 37.

Per quanto riguarda la scuola primaria, le *Indicazioni* targate Fioroni fornivano alcune coordinate ben precise e, questo, all'interno di diverse discipline:

- **Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (Italiano- ascoltare e parlare** - *Comprendere le informazioni essenziali di un'esposizione, di istruzioni per l'esecuzione di compiti, di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini...)*⁵⁵⁸;
- **Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (Arte e immagine – Produrre)** - *Esprimere sensazioni, emozioni, pensieri in produzioni di vario tipo (grafiche, plastiche, multimediali...) utilizzando materiali e tecniche adeguate e integrando diversi linguaggi*⁵⁵⁹; *traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (Arte e immagine) - Utilizza le conoscenze sul linguaggio visuale per produrre e rielaborare in modo creativo le immagini attraverso molteplici tecniche, di materiali e di strumenti diversificati (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali)*⁵⁶⁰;
- **Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (Matematica -Spazio e figure)** - *Riprodurre una figura in base a una descrizione, utilizzando gli strumenti opportuni (carta a quadretti, riga e compasso, squadre, software di geometria)*⁵⁶¹.
- **Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (Tecnologia)**⁵⁶² - *Utilizzare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nel proprio lavoro*⁵⁶³; **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (Tecnologia)** - *È in grado di usare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per sviluppare il proprio lavoro in più discipline, per presentarne i risultati e anche per potenziare le proprie capacità comunicative. Utilizza strumenti informatici e di comunicazione in situazioni significative di gioco e di relazione con gli altri*⁵⁶⁴.

Anche le attuali *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate nel 2012 dal ministro Profumo, presentano delle coordinate specifiche relativamente alla dimensione digitale, a partire dalla parte introduttiva del documento⁵⁶⁵, all'interno della quale si riconosce come *il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza*

⁵⁵⁸ Ivi, p. 53.

⁵⁵⁹ Ivi, p. 70.

⁵⁶⁰ Ivi, p. 69.

⁵⁶¹ Ivi, p. 96.

⁵⁶² Interessante notare come scompare, dalla dizione della disciplina (rispetto alle precedenti *Indicazioni*), il termine Informatica, portando quindi ad una generalizzazione delle tecnologie.

⁵⁶³ MIUR, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, 2007, p. 109

⁵⁶⁴ Ivi, p. 110

⁵⁶⁵ Ivi, *Finalità generali – Scuola, Costituzione, Europa*

*digitale*⁵⁶⁶; 5) *imparare a imparare*; 6) *competenze sociali e civiche*; 7) *spirito di iniziativa e imprenditorialità*; 8) *consapevolezza ed espressione culturale*⁵⁶⁷. Esiste quindi, una competenza specifica che gli studenti devono maturare, in ordine al digitale: per la prima volta viene utilizzata, a livello ufficiale, questa espressione, che sostituisce, *ipso facto*, l'utilizzo di *(nuove) tecnologie/tecnologie dell'informazione e della comunicazione*.

Come conseguenza logica, il profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione prevede un alunno/a in uscita che *ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo*⁵⁶⁸. Non è previsto uno specifico insegnamento direttamente connesso al digitale in quanto tale (come, in precedenza, era accaduto per l'informatica) dal momento che si prevede l'utilizzo delle TIC all'interno delle pratiche didattiche delle diverse discipline, come di seguito è possibile rilevare, sino a partire dalla **scuola dell'infanzia**:

- **Campo di esperienza Immagini, suoni e colori**: *Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i "media" e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative*⁵⁶⁹.
- **Campo di esperienza I discorsi e le parole** (traguardi per lo sviluppo della competenza): *Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media*⁵⁷⁰.

Le Indicazioni nazionali del 2012, anche per **la scuola primaria**, contemplan la dimensione digitale come significativa in ordine all'apprendimento, per cui risulta necessario *valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi*

⁵⁶⁶ *La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.*

⁵⁶⁷ MIUR, *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p. 13

⁵⁶⁸ Ivi, p. 13.

⁵⁶⁹ Ivi, p. 27.

⁵⁷⁰ Ivi, p. 27.

disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando⁵⁷¹. Dal punto di vista disciplinare, l'attenzione alla dimensione del digitale è trasversale a tutte quante le discipline previste, aspetto che in molti casi contrasta con la realtà della didattica quotidiana, dal momento che in molti casi i docenti si ritrovano ancora a discutere circa a chi tocchi portare la classe in aula computer.

- **ITALIANO (lettura):** la consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti⁵⁷².
- **ITALIANO (scrittura):** (...) attraverso la produzione di testi fantastici (sia in prosa sia in versi), l'allievo sperimenta fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana e apprende come sia possibile intrecciare la lingua scritta con altri linguaggi, anche attraverso la produzione di testi multimediali⁵⁷³.
- **ITALIANO (Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo):** per l'apprendimento di un lessico sempre più preciso e specifico è fondamentale che gli allievi imparino, fin dalla scuola primaria, a consultare dizionari e repertori tradizionali e online⁵⁷⁴.
- **ITALIANO (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta):** rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura. Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali⁵⁷⁵.
- **STORIA (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria):** usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici. Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali⁵⁷⁶.
- **STORIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria- produzione scritta e orale):** rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali⁵⁷⁷.
- **STORIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria-produzione scritta e orale):** ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali.

⁵⁷¹ Ivi, p. 34.

⁵⁷² Ivi, p. 37.

⁵⁷³ Ivi, p. 38.

⁵⁷⁴ Ivi, p. 38.

⁵⁷⁵ Ivi, p. 42.

⁵⁷⁶ Ivi, p. 53.

⁵⁷⁷ Ivi, p. 54.

Elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, **anche** usando risorse digitali⁵⁷⁸.

- **GEOGRAFIA (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria):** (l'alunno) Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie)⁵⁷⁹.
- **GEOGRAFIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria – Orientamento):** estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.)⁵⁸⁰.
- **GEOGRAFIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria – Linguaggio della geo-graficità):** analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici⁵⁸¹.
- **MATEMATICA:** l'uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, ad esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare il mondo dei numeri e delle forme⁵⁸².
- **MATEMATICA (GEOMETRIA - Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria - Spazio e figure):** riprodurre una figura in base a una descrizione, utilizzando gli strumenti opportuni (carta a quadretti, riga e compasso, squadre, software di geometria)⁵⁸³.
- **SCIENZE (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria):** trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano⁵⁸⁴.
- **MUSICA (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria):** Articola combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari; le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica⁵⁸⁵.
- **MUSICA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria):** utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole, ampliando con gradualità le proprie capacità di invenzione e improvvisazione. Riconoscere gli usi, le funzioni e i contesti della musica e dei suoni nella realtà multimediale (cinema, televisione, computer)⁵⁸⁶.
- **ARTE E IMMAGINE:** il percorso formativo, attento all'importanza della soggettività degli allievi, dovrà riconoscere, valorizzare e ordinare conoscenze ed esperienze acquisite dall'alunno nel campo espressivo e multimediale anche fuori dalla scuola, come elementi utili al processo di formazione della capacità di riflessione critica⁵⁸⁷.
- **ARTE E IMMAGINE** Il percorso permette agli alunni di esprimersi e comunicare sperimentando attivamente le tecniche e i codici propri del linguaggio visivo e audiovisivo; di leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimediali; di comprendere le

⁵⁷⁸ Ivi, p. 54.

⁵⁷⁹ Ivi, p. 57.

⁵⁸⁰ Ivi, p. 57.

⁵⁸¹ Ivi, p. 57.

⁵⁸² Ivi, p. 60.

⁵⁸³ Ivi, p. 62.

⁵⁸⁴ Ivi, p. 67.

⁵⁸⁵ Ivi, p. 71.

⁵⁸⁶ Ivi, p. 72.

⁵⁸⁷ Ivi, p. 73.

opere d'arte; di conoscere e apprezzare i beni culturali e il patrimonio artistico (...) Per far sì che la disciplina contribuisca allo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità dell'alunno è necessario che il suo apprendimento sia realizzato attraverso l'integrazione dei suoi nuclei costitutivi: sensoriale (sviluppo delle dimensioni tattile, olfattiva, uditiva, visiva); linguistico-comunicativo (il messaggio visivo, i segni dei codici iconici e non iconici, le funzioni, ecc.); storico-culturale (l'arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di una specifica epoca); espressivo/comunicativa (produzione e sperimentazione di tecniche, codici e materiali diversificati, incluse le nuove tecnologie); patrimoniale (il museo, i beni culturali e ambientali presenti nel territorio)⁵⁸⁸.

- **ARTE E IMMAGINE (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria):** l'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali). È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.)⁵⁸⁹.
- **ARTE E IMMAGINE (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria - Esprimersi e comunicare):** sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali⁵⁹⁰.
- **TECNOLOGIA:** I nuovi strumenti e i nuovi linguaggi della multimedialità rappresentano ormai un elemento fondamentale di tutte le discipline, ma è precisamente attraverso la progettazione e la simulazione, tipici metodi della tecnologia, che le conoscenze teoriche e quelle pratiche si combinano e concorrono alla comprensione di sistemi complessi. Inoltre, per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e le tecnologie digitali, è necessario che oltre alla padronanza degli strumenti, spesso acquisita al di fuori dell'ambiente scolastico, si sviluppi un atteggiamento critico e una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti sociali e culturali della loro diffusione, al le conseguenze relazionali e psicologiche dei possibili modi d'impiego, alle ricadute di tipo ambientale o sanitario, compito educativo cruciale che andrà condiviso tra le diverse discipline. Quando possibile, gli alunni potranno essere introdotti ad alcuni linguaggi di programmazione particolarmente semplici e versatili che si prestano a sviluppare il gusto per l'ideazione e la realizzazione di progetti (siti web interattivi, esercizi, giochi, programmi di utilità) e per la comprensione del rapporto che c'è tra codice sorgente e risultato visibile⁵⁹¹.
- **TECNOLOGIA (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria):** Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali⁵⁹².
- **TECNOLOGIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria - Vedere e osservare):** riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica⁵⁹³.
- **TECNOLOGIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria - Prevedere e immaginare):** organizzare una gita o una visita ad un museo usando internet per reperire notizie e informazioni⁵⁹⁴.

⁵⁸⁸ Ivi, p. 73.

⁵⁸⁹ Ivi, p. 74.

⁵⁹⁰ Ivi, p. 74.

⁵⁹¹ Ivi, p. 79.

⁵⁹² Ivi, p. 80.

⁵⁹³ *Ibidem*.

- **TECNOLOGIA (Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria – Intervenire e trasformare):** cercare, selezionare, scaricare e installare sul computer un comune programma di utilità⁵⁹⁵.

Le *Indicazioni* vigenti segnalano quindi la necessità di una competenza digitale che gli alunni devono maturare e che, ovviamente, i docenti devono padroneggiare per poter supportare, competenza che deve essere maturata attraverso obiettivi e contenuti di apprendimento che coinvolgono tutte le discipline (e, quindi, tutti gli insegnanti). Gli affondi su tematiche ed argomenti specifici sono ovviamente piuttosto *light* e riferibili alle disponibilità tecnologiche del periodo che, a distanza di sei anni dalla promulgazione del documento, si sono decisamente evolute.

Se le *Indicazioni nazionali* possono essere considerate, per quanto riguarda il digitale nella scuola, la dimensione dei contenuti, non ci si deve dimenticare (come già precedentemente evidenziato) che a partire dalla **C.M. n.3 del 13 febbraio 2015** si inizia a parlare di una messa a regime della certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo: tale circolare ha infatti come oggetto l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione. Già nel primo modello, fornito alle scuole (primarie e secondarie di primo grado) per la sperimentazione, tra i profili delle competenze da certificare (che fa riferimento alle competenze chiave europee, vi sono le competenze digitali, profilate secondo la seguente descrizione: *usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi*⁵⁹⁶. Successivamente, in base agli esiti di un monitoraggio della sperimentazione, tale modello è stato modificato e presentato con **nota MIUR. AOODGOSV. REGISTRO UFFICIALE (U). 0002000. 23-02-2017** (*Adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo - CM n. 3/2015. Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni nell'anno scolastico 2016/17*). Per quanto riguarda le competenze digitali da certificare, sempre in riferimento alla corrispondente competenza chiave europea, la descrizione rimane immutata. Infine, con il **Decreto MIUR 03.10.2017**, prot. n. 742 (*Certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione*), al termine della scuola primaria il descrittore delle competenze digitali diviene *usa con*

⁵⁹⁴ *Ibidem.*

⁵⁹⁵ *Ibidem.*

⁵⁹⁶ Scheda di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria, allegata alla CM n. 3 del 13 febbraio 2015.

responsabilità le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare informazioni e per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi semplici.

Risulta quindi evidente come, al di là delle opinioni personali dei singoli docenti e delle sollecitazioni provenienti dal contesto socioculturale (la retorica ben nota dei *digital natives* in precedenza trattata), da tempo i docenti italiani sarebbero tenuti a utilizzare le tecnologie digitali nelle proprie attività di insegnamento, oltre ad insegnarne l'utilizzo. Ci si chiede ovviamente come sia possibile insegnare o supportare la maturazione di competenze specifiche se non si conosce né si padroneggia l'oggetto del contendere (il digitale). Come già più volte sottolineato, la competenza digitale (declinata al plurale nei modelli di certificazione) è una delle otto competenze chiave europee, recepite ufficialmente dalla scuola italiana per quanto riguarda le proprie finalità formative. Ovviamente (altro lato della medaglia) gli stessi docenti dovrebbero effettivamente disporre (aspetto che è tutto da verificare) di tali tecnologie all'interno dei propri istituti scolastici.

Il report UVAL in precedenza citato sembrerebbe rilevare invece (almeno per quanto riguarda le numerose scuole visitate), una conoscenza piuttosto limitata delle linee guida che si sono succedute nel tempo, oltre che delle *Indicazioni nazionali*⁵⁹⁷. Tuttavia, come abbiamo già fatto notare con la carrellata normativa precedente, il digitale nella scuola non rappresenta una pia esortazione ai docenti maggiormente volenterosi e disponibili, ma una specifica richiesta normata dalla legge e strettamente connessa al diritto allo studio di ogni alunno/a.

Le richieste formative sino ad ora evidenziate si intrecciano con una situazione italiana (sempre relativamente alla dimensione tecnologico-digitale) decisamente piuttosto complicata. Da un alto vi sono monitoraggi e studi specifici che mostrano l'arretratezza della nostra penisola a riguardo, come l'**Indice Desi 2018** (*Digital Economy and Society Index*) pubblicato dalla Commissione Europea⁵⁹⁸, che riporta come l'Italia sia agli ultimi posti per quanto riguarda lo sviluppo digitale (fanno peggio soltanto Grecia, Bulgaria e Romania). Da notare come tale *Indice* non consideri solamente le scelte e le

⁵⁹⁷ Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015, p.104.

⁵⁹⁸ Fonte: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi> (accesso in data 21.05.2018).

politiche nazionali della pubblica amministrazione in ordine al digitale, ma anche le *skills* individuali e l'utilizzo dei principali strumenti digitali in quanto tali.

Dall'altro, se la competenza digitale è da ritenersi strategica a livello formativo (al punto da essere individuata come elemento qualificante di una nuova alfabetizzazione di base e fondamentale anche a livello europeo), tutto questo battage normativo si scontra con alcune situazioni del tutto paradossali:

- se un docente si dovesse rifiutare di insegnare una qualsiasi disciplina (oppure commettesse gravi errori nel suo insegnamento) potrebbe incorrere in sanzioni disciplinari. Non risultano invece casi di docenti che siano incappati in tali sanzioni in quanto non-competenti nella didattica digitale;
- per insegnare una qualsiasi disciplina, oppure essere abilitati al suo insegnamento (es. percorsi di abilitazione per il sostegno), è necessario seguire un percorso di formazione obbligatorio, anche nel caso di un docente che sia già di ruolo. Non esiste, invece, obbligatorietà riguardo alla formazione per una didattica digitale.

I docenti sono quindi tenuti, a norma di legge, a certificare le competenze digitali e, dal momento che nel percorso di ogni certificazione è previsto un *assessor* (cioè una persona competente in materia), risulta come logica conseguenza che anche i docenti lo debbano essere. Tuttavia, come con l'abilitazione all'insegnamento si diventa in un certo senso *assessor* per quanto riguarda una o più discipline nella scuola, così sembrerebbe non essere per quanto riguarda la competenza digitale.

Il digitale corre quindi il rischio di rappresentare una strategia oppure una metodologia del tutto appannaggio della cosiddetta *libertà di insegnamento*, salvo poi scontrarsi con tutti i dispositivi normativi sopra elencati. In ogni caso permane un'evidenza inquietante, al netto dell'obbligatorietà o meno del digitale: nella scuola italiana essere un docente con competenze digitali oppure non esserlo è del tutto indifferente, nonostante sia anche obbligatoria, in caso di adozione, la versione mista dei libri di testo (cartaceo+digitale). L'incidente critico emerso nella ricerca sul campo (relativamente al non-utilizzo delle risorse digitali collegate al testo *Studia con me* da parte di più classi di un istituto, come in seguito riportato) conferma, anche se circostanziato, tale rischio.

Senza per questo voler incorrere in rivendicazioni simil-sindacali (che ci porterebbero ben lontani dal nostro ambito di ricerca), ci permettiamo tuttavia di sottolineare come

l'attuale profilo economico, contrattuale e giuridico dei docenti debba essere riconsiderato, superando una certa ambiguità attuale, caratterizzata da richieste innovative piuttosto esigenti (anche se del tutto poco convinte) da parte dell'amministrazione scolastica compensate, dall'altro, da stipendi tra i più bassi a livello europeo⁵⁹⁹.

5.3 Lo stato dell'arte della ricerca sui libri di testo: il progetto INDIRE Avanguardie educative – Integrazione CCD e libro di testo

Premessa

Gli elementi fino a questo punto evidenziati ed inerenti all'introduzione delle tecnologie e dei contenuti digitali in ambito scolastico hanno sollevato diverse criticità che rendono, di conseguenza, necessaria una prima esplorazione delle ricerche svolte, almeno in ambito italiano, relativamente al possibile rapporto tra libro di testo cartaceo e libro digitale. In effetti quest'ultimo, inteso anche come risorsa digitale generica, sembrerebbe affiancare il tradizionale libro di testo, assumendo tuttavia, di volta in volta, il valore di una possibilità opzionale oppure, al massimo, residuale e saltuaria. Esistono, a questo punto, delle *best practices* di integrazione oppure anche solo delle sperimentazioni che tentino di tenere unite, in qualche modo, queste due dimensioni?

Al di là della normativa scolastica che, ricordiamo, non fa altro che rilanciare principi e porre precisi paletti, l'assenza in precedenza segnalata di una formazione adeguata per i docenti in formazione *pre-service* e *in-service* rappresenta una sorta di *silenzio assordante*, da parte del Ministero, circa il rapporto tra libro di testo ed i contenuti digitali. Tale silenzio può avere due possibili significati:

- certificare un certo ritardo nella riflessione e nella ricerca riguardo l'utilizzo di tali tecnologie secondo un'ottica ecologica (perché/quando utilizzare i libri di testo e le TIC digitali?);

⁵⁹⁹ Può essere utile a questo riguardo la lettura di Soldavini Pierangelo, *La fotografia dell'OCSE - In Italia stipendi dei docenti in calo, insufficiente la spesa per studente*, *Il Sole24ore on line*, 11 settembre 2018, reperibile all'url http://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2018-09-10/in-italia-stipendi-docenti-calo-insufficiente-spesa-studente-183557.shtml?uuid=AEzpG2pF&refresh_ce=1 (accesso in data 13 settembre 2018).

- offrire alcune ipotesi di spiegazione circa i motivi di una certa tiepidezza degli addetti ai lavori (se non addirittura di una vera e propria difficoltà di accettazione e di gestione pratica) nei confronti della proposta di una *scuola digitale* avanzata in questi anni, dopo una vera e propria *era cartacea*, durata lustri, all'interno delle istituzioni scolastiche.

Rimarcando l'evidenza del fatto che tecnologie siano state introdotte secondo modalità piuttosto top-down dal *deus ex machina* ministeriale, appare dunque come del tutto possibile uno scenario all'interno del quale il Ministero, con i dispositivi normativi relativi alla digitalizzazione del libro di testo (anche nella scuola primaria) emanati in questi anni, abbia fatto un vero e proprio intervento a gamba tesa nei confronti dei docenti, ipotizzando che, dopo aver investito risorse economiche per anni nella formazione alle TIC digitali, questi fossero del tutto pronti a gestirle nel rapporto con le risorse cartacee, non eliminate per i motivi che andremo successivamente ad indagare.

Questa logica lineare, presente con ogni probabilità solamente nei desideri del Ministero, viene in un certo senso sconfessata dal fatto stesso che, a livello di integrazione tra risorse digitali e cartacee, si sia ancora in una fase iniziale di ricerca, come l'analisi di caso sulla ricerca-azione successivamente descritta suggerisce. Si tratta nello specifico di un'attività di sperimentazione a livello nazionale, volta ad esplorare proprio le possibili integrazioni dei libri di testo con la didattica digitale: il progetto *Integrazione CDD/libri di testo*, all'interno del movimento delle *Avanguardie educative* supportato da INDIRE, un movimento che sfugge, in quanto di tipo *bottom up*, alle dinamiche *top down* fino a questo punto elencate.

Le scuole del Movimento delle Avanguardie educative e la produzione dei nuovi testi

Avanguardie Educative è un movimento di innovazione nato dal basso, secondo quindi modalità bottom-up, nell'ottobre 2014 grazie all'iniziativa di 22 scuole fondatrici e il supporto dell'INDIRE⁶⁰⁰ (*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*), movimento aperto a tutte le scuole che intendono sperimentare processi di innovazione e trasformazione della scuola. Si tratta di un gruppo di scuole che avevano o stavano già sperimentando alcune idee innovative raccolte dal Movimento stesso: tali

⁶⁰⁰ *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.*

idee (dodici, per la precisione) riguardano esperienze e proposte contestuali di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola, secondo percorsi di innovazione sostenibili. La proposta di cambiamento delle scuole facenti capo ad *Avanguardie* si basa, in generale, proprio sull'utilizzo delle tecnologie digitali per trasformare l'ambiente didattico delle scuole italiane.⁶⁰¹ Infatti, se si analizzano le finalità del Movimento (definite in maniera suggestiva, nel Manifesto del programma, *orizzonti*) tale approccio risulta evidente: *trasformare il modello trasmissivo della scuola; sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare; creare nuovi spazi per l'apprendimento; riorganizzare il tempo del fare scuola; riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza; investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti; promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.*

Questi orizzonti trovano la loro realizzazione all'interno di alcune idee concretamente realizzate dalle scuole aderenti al Movimento: *Aule laboratorio disciplinari, Bocciato con credito, Compattazione del calendario scolastico, Debate (argomentare e dibattere), Spazio flessibile (aula 3.0), Spaced learning (apprendimento intervallato), TEAL (tecnologie per l'apprendimento attivo), dentro/fuori la scuola, didattica per scenari, ICT Lab, Flipped Classroom (la classe capovolta), Apprendimento differenziato, Oltre le discipline, Apprendimento autonomo e tutoring, Dentro e fuori la scuola – Service Learning* e, appunto, *Integrazione CDD⁶⁰²/libri di testo*, la tematica specifica attinente alla nostra ricerca.

Gli orizzonti di riferimento del Manifesto del Movimento ai quali, nello specifico, si richiama l'idea *Integrazione CDD/libri di testo* sono il n. 2 e il n. 5, ovvero *sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare e riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza.*

Tuttavia, appare anche evidente come tutte queste idee, sia a livello di connessioni logiche che a livello di coerenza/significatività dal punto di vista pedagogico/didattico, si intreccino profondamente fra di loro, con ovvi rimandi: a titolo di esemplificazione, dalla lettura delle esperienze di alcune scuole del Movimento impegnate nel progetto

⁶⁰¹ Fonte: Presentazione – Manifesto di Avanguardie Educative <http://avanguardieeducative.indire.it/> (il neretto è nostro – accesso in data 10.07.2018).

⁶⁰² *Contenuti Didattici Digitali.*

Integrazione CDD/libri di testo, risulta un approccio che prevede uno *Spazio flessibile (aula 3.0)* oltre che una dimensione laboratoriale fortemente connotata dall'utilizzo di tecnologie educative (*ICT Lab*).

Per quanto riguarda il progetto di nostro interesse, sono state elaborate⁶⁰³ delle *Linee guida per l'implementazione dell'idea di integrazione CDD/Libri di testo*⁶⁰⁴, nell'alveo delle novità introdotte dalla normativa scolastica riguardante le adozioni di cui, ricordiamo, la Nota protocollare MIUR n. 2581 del 9 aprile 2014, ha chiarito la dimensione di *non obbligatorietà dell'adozione*⁶⁰⁵. Del resto, non si deve dimenticare come il comma 1 dell'articolo 6 della legge n. 128/2013 preveda che le scuole possano produrre in proprio manuali di studio da destinare alle classi, oltre al fatto che *a decorrere dall'anno scolastico 2014-2015, gli istituti scolastici possano elaborare il materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento*; inoltre, il Decreto n° 781 del 27/09/2013 ha legittimato l'autoproduzione di risorse didattiche da parte delle scuole, risorse che, sotto forma di opera dell'ingegno, possono essere registrate e rese pubbliche, sostituendo in questo modo il classico manuale scolastico.

Si sono aperti a questo punto almeno due possibili scenari: l'utilizzo di risorse *open (Open Educational Resources)* che tratteremo in seguito) oppure di libri od altri sussidi autoprodotti. Ed è proprio questa la dimensione che le scuole che afferiscono ad *Avanguardie educative* stanno esplorando, cioè la produzione risorse digitali e di nuovi testi e, parallelamente, la loro sperimentazione all'interno del *progetto /idea Integrazione CDD/Libri di testo*, secondo tre diverse modalità di lavoro:

- 1) ***un'autoproduzione di contenuti digitali integrativi***. Le scuole che seguono questa linea di ricerca e sperimentazione non rifiutano l'adozione dei classici libri di testo proposti dalle case editrici ma le integrano con materiali autoprodotti in formato digitale;
- 2) ***un'adozione di risorse didattiche digitali prodotte sia dai docenti che dagli studenti stessi***, almeno per alcune discipline target;

⁶⁰³ In realtà, come si evince dalla presentazione iniziale, questo documento risulta essere sempre *in progress*.

⁶⁰⁴ Documento reperibile all'url http://pheegaro.indire.it/uploads/media/CDD-Linee_guida_completo.pdf (accesso in data 16 agosto 2018).

⁶⁰⁵ Le adozioni sono infatti facoltative e, se effettuate, devono essere in formato digitale oppure misto.

- 3) *un'adozione di libri di testo autoprodotti dai docenti*. Si tratta soprattutto di produzioni progettate e sviluppate da reti di scuole, produzioni che mirano a prodotti maggiormente curvati sulle esigenze reali di scuole e di studenti. In questo caso il focus è posto sulla collaborazione tra docenti della rete, con un laborioso lavoro di condivisione di idee, intenti e materiali, oltre che di produzione e di revisione incrociate.

Le Linee Guida per l'implementazione dell'idea (Integrazione CCD/Libri di testo)

È di fondamentale importanza premettere come il documento delle *Linee Guida* non rappresenti una sorta di ricettario oppure un manuale ad uso e consumo delle scuole per apprendere come integrare libri di testo e risorse digitali nelle classi italiane. Coerentemente con la complessità della tematica (ricordiamo che, del resto, in ambito educativo la logica delle FAQ lascia il tempo che trova...) e con la consapevolezza dell'unicità e della contestualità delle esperienze descritte (approccio coerente con la metodologia dello studio di caso), le *Linee Guida* offrono una narrazione guidata, con alcuni spunti di riflessione riguardanti le esperienze agite.

Il documento si basa infatti sulla riflessione collegata a 9 studi di caso che riportano le esperienze concrete delle scuole aderenti al progetto stesso, elencando e riflettendo sulle attività svolte evidenziando i vantaggi, le problematiche incontrate, una prima valutazione dell'esperienza, gli aspetti gestionali ed organizzativi da considerare e le tecnologie utilizzate. Dall'elenco di queste scuole emerge come una sola di queste sia una scuola primaria mentre le altre otto siano rispettivamente quattro scuole secondarie di primo grado e quattro di secondo grado. Se da un lato si tratta, come dagli intenti dichiarati dal progetto stesso, di un gruppo aperto ad altre scuole interessate, non sfugge il fatto che la partecipazione di scuole primarie al progetto sia minima.

Le *Linee guida*⁶⁰⁶ sono state costruite attraverso un'attività di osservazione svolta in classe, la somministrazione di un questionario (a risposte sia chiuse che aperte), un'intervista non strutturata, un lavoro on line sulla piattaforma INDIRE (EduLab – soprattutto con attività di supporto agli istituti) ed incontri con i referenti delle scuole capofila. Dalla sua lettura emerge un duplice aspetto: un nuovo modo di intendere il

⁶⁰⁶ INDIRE, *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Integrazione CDD / Libri di testo*, versione 1.0, Firenze 2015, reperibile all'url http://pheegaro.indire.it/uploads/media/CDD-Linee_guida_completo.pdf - accesso in data 20.08.2018.

libro di testo e lo studio. Per quanto riguarda il primo, l'intento è quello di voler superare la genericità, i vincoli e l'inadeguatezza del libro di testo stesso, per cui il libro viene concepito come una traccia di lavoro, un *fil rouge* che collega tra loro diversi argomenti, sicuramente un punto di riferimento ma non il fine, anzi, un punto di partenza verso esplorazioni ed approfondimento del sapere. Per le scuole che partecipano a questa sperimentazione di *Avanguardie*, il libro di testo autoprodotta diventa una sorta di canovaccio sempre *in progress*, migliorabile ed espandibile grazie al supporto digitale, oltre che integrabile da elementi di interattività.

Per quanto riguarda invece una nuova concezione di studio, il fatto che diversi di questi libri vengano co-costruiti con gli studenti evidenzia una concezione del tutto attiva non passivo/recettiva dell'apprendimento, concentrato in molti casi sull'analisi critica delle fonti, in attività collaborative curvate alle esigenze della classe e dei singoli. In questo modo, come emerge dalle esperienze descritte nelle Linee Guida e anche in altri documenti correlati, la possibilità di scrivere insieme con gli alunni, per esempio, alcune parti degli argomenti può contribuire al superamento di una didattica tradizionalmente trasmissiva, rendendo gli studenti maggiormente partecipi ed attivi all'interno del processo e potendo anche curvare gli interventi nell'ottica delle competenze (che rappresentano, come in precedenza trattato, una richiesta attuale fondata sia dal punto di vista pedagogico che didattico). Non secondaria, inoltre, è la possibilità di poter personalizzare ed attualizzare molti contenuti, tenendo in considerazione i bisogni e gli interessi della classe e/o dei singoli. Da ultimo, dal momento che il setting didattico prevede un massivo utilizzo del lavoro di gruppo, si ha l'occasione sia per un approccio critico all'informazione, agli strumenti digitali e ai media in generale, oltre che per un utilizzo consapevole delle fonti e dei linguaggi.

In effetti tra gli obiettivi dichiarati del progetto si indica la volontà di *superare un modo di intendere lo studio come mero apprendimento mnemonico di testi scritti, di favorire la pratica laboratoriale nei percorsi di formazione, favorire l'integrazione degli strumenti digitali con quelli tradizionali, sviluppare metodologie innovative di rappresentazione della conoscenza* e, da ultimo, *ridurre e ottimizzare la spesa destinata ai libri di testo spesso in larga parte inutilizzati*⁶⁰⁷. La costruzione del libro non rappresenta quindi un fine a sé stante, ma una sorta di occasione, di *pretesto per*

⁶⁰⁷ Vedere la presentazione del progetto disponibile all'url http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2016/04/AE_12_CCD.pdf (accesso in data 10.07.2018).

*sperimentare nuove pratiche di didattica attiva che utilizzino in maniera diversa spazi e tempi di apprendimento, attraverso un uso virtuoso di strumenti tecnologici e tradizionali e di apprendimenti formali e informali*⁶⁰⁸. Non emerge a questo riguardo, dalla lettura della documentazione, la presenza di velleità editoriali in senso stretto da parte delle scuole, probabilmente consapevoli della complessità dei percorsi di progettazione e realizzazione di un libro di testo da parte delle case editrici; in ogni caso i libri e tutto il materiale prodotto rappresentano il risultato di un lavoro di ricerca svolto da docenti ed alunni nelle classi, secondo un'ottica di tipo laboratoriale e di progettazione/costruzione della conoscenza. In questo modo *i libri di testo e i materiali didattici realizzati sono insieme strumento e prodotto dei percorsi di formazione* e le attività svolte rendono effettiva la possibilità di *sperimentare pratiche didattiche innovative, riconfigurare l'uso degli spazi e tempi della scuola, integrare apprendimenti formali e informali*⁶⁰⁹.

Le Scuole partecipanti

Il gruppo di progetto si presenta non come non ristretto e chiuso, ma si dichiara aperto ad altre scuole interessate sia alla tematica che a svolgere attività di ricerca e di collaborazione. All'atto della stesura di queste pagine era composto da: IC Cadeo e Pontenure di Rovereto di Cadeo (PC) – Scuola secondaria di primo grado; l'IISS Ettore Majorana di Brindisi - scuola secondaria di secondo grado; l'ISI Sandro Pertini di Lucca – scuola secondaria di secondo grado; l'ITE Enrico Tosi di Busto Arsizio (VA) – scuola secondaria di secondo grado; l'IISS Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro (PR) – scuola secondaria di secondo grado; l'IC Giannuario Solari di Loreto (AN) – scuola secondaria di primo grado; l'IC San Giorgio di Mantova -scuola secondaria di primo grado; l'IC Bruno da Osimo di Osimo (AN) - scuola secondaria di primo grado; l'IC Baccio da Montelupo Fiorentino (FI) – scuola primaria.

Pur nella specificità ed unicità delle diverse esperienze narrate, entriamo ora nel dettaglio nelle tre modalità di lavoro desumibili, quasi in filigrana, da elementi comuni e collaborazioni, come anticipato nei paragrafi precedenti.

⁶⁰⁸ *Ibidem*

⁶⁰⁹ *Ibidem*

a) L'autoproduzione di contenuti digitali integrativi

Questo approccio si fonda su di una base comune (libro cartaceo e digitale) con delle integrazioni che vanno oltre questo sapere condiviso, in modo da creare percorsi maggiormente personalizzati. Si tratta di una sperimentazione che, in linea teorica, potrebbe essere condotta anche da un singolo docente all'interno di una sola classe. Dal punto di vista tecnologico richiede per i ragazzi (a casa propria) la disponibilità di un pc connesso ad internet ed una casella di posta elettronica, l'accesso ad una piattaforma on line della scuola sulla quale scambiarsi, eventualmente, i materiali; una LIM in classe, uno spazio di archiviazione on line dei contenuti digitali prodotti in modo che siano anche fruibili e strumenti come pc e tablet, scanner, oltre che una connessione ad Internet veloce. La classe, come ambiente erogativo del sapere (banchi in file ordinate rivolte verso la cattedra del docente) deve essere superata, in un certo senso *scomposta* e la programmazione oraria deve essere flessibile. Dal punto di vista organizzativo è richiesta una suddivisione di compiti secondo una modalità di lavoro curvata alla progettualità e alla ricerca e, oltre a questo, necessita che siano fornite indicazioni previe per una navigazione sicura ed un reperimento di fonti autorevoli. Questa modalità di lavoro tende ad essere soprattutto di tipo interdisciplinare.

b) L'adozione di risorse didattiche digitali prodotte dai docenti e dagli studenti.

Secondo questo approccio vengono autoprodotti libri di testo solamente per alcune discipline⁶¹⁰, senza che i libri vengano considerati come l'obiettivo da raggiungere, dal momento che ci si focalizza maggiormente sul processo della loro costruzione, ritenendoli "uno strumento di lavoro da utilizzare in corso d'opera"⁶¹¹. La finalità non è quindi di tipo strumentale (produrre uno o più libri) quanto formativa (far partecipare gli studenti ad un processo di co-costruzione della conoscenza). I libri non rappresentano quindi delle entità statiche, definite, ma dinamiche, in quanto sempre in evoluzione ed

⁶¹⁰ Si ricorda a questo riguardo che il Decreto n° 781 del 27/09/2013 legittima l'autoproduzione di risorse didattiche da parte delle scuole, risorse che, sotto forma di opera dell'ingegno, possono essere registrate e rese pubbliche, sostituendo in questo modo il libro di testo.

⁶¹¹ INDIRE, *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Integrazione CDD / Libri di testo*, versione 1.0, Firenze 2015, p. 17.

oggetto di aggiornamento. In questo caso le *Linee Guida* sottolineano come la progettazione debba essere per forza condivisa, collegiale ed inserita nel PTOF, prevedendo anche una formazione specifica per i docenti coinvolti nel progetto. Le risorse economiche solitamente investite nell'acquisto dei libri di testo vengono investite in tecnologia. A questo riguardo, ci permettiamo di osservare, siamo di fronte ad una discriminante non di poco conto tra scuola primaria e secondaria: nella primaria infatti l'acquisto avviene senza alcuna spesa diretta da parte delle famiglie, per cui non sempre potrebbe essere richiesta la condivisione del progetto; nella secondaria la somma viene pagata direttamente dai genitori, di cui si deve avere quindi piena ed indiscussa compartecipazione. Trattandosi di un progetto specifico, devono prevedersi attività di monitoraggio e di valutazione, oltre che l'utilizzo di device a scuola, favorendo anche coloro che non ne possono disporre (prevedendo, ad esempio, il comodato d'uso di particolari *device*) dal momento che le risorse, passando sul digitale, devono poter essere fruite. Risulta ovviamente necessaria un'infrastruttura tecnologica di tutto rispetto a livello di scuola, con possibilità di controllo sia degli accessi che dei contenuti e una formazione a 360° gradi per i docenti. Dal punto di vista didattico un approccio simile si orienta verso una didattica attiva e laboratoriale, riconfigurando anche in questo caso sia gli spazi che i tempi delle lezioni.

c) L'adozione di libri di testo autoprodotti dai docenti

Si tratta del progetto maggiormente rappresentativo, quello animato in particolare dalla Rete di scuole *Book in progress*, un progetto che deve essere condiviso ed approvato dal collegio dei docenti e che presenta aspetti organizzativi, didattici e tecnologici di maggior complessità. Si parte infatti dall'esigenza della presenza di uno staff direttivo, dalla scelta delle classi da coinvolgere nella sperimentazione ed è richiesto, in parallelo, un patto con le famiglie. Il forte impatto della tecnologia deve prevedere, oltre risorse hardware e software, uno staff competente e motivato, da reperire all'interno sia per quanto riguarda lo sviluppo in classe che la manutenzione, il supporto e la manutenzione. Trattandosi di una Rete di scuole, risulta essere necessario e strategico il coordinamento fra gli istituti e all'interno di ogni scuola per la condivisione del percorso. La rete *Book in progress* si sta attualmente evolvendo verso una nuova modalità di strutturazione dei propri materiali, individuando una piattaforma costruita in

modo che i prodotti siano *spacchettati* ed articolati in UA brevi, maggiormente funzionali agli studenti.

La valutazione

Le scuole, soprattutto quelle aderenti alla Rete *Book in Progress* (su di un arco di tempo di alcuni anni di sperimentazione⁶¹²), hanno ricevuto feedback positivi dalle prove INVALSI sotto diversi aspetti: cognitivi, socio-relazionali, comunicativi, tecnodidattici, organizzativo-gestionali.

Emergono tuttavia dalla lettura dei diversi report (segno evidente di un loro corretto riconoscimento da parte dei protagonisti di queste sperimentazioni), alcune evidenze di criticità:

- possono subentrare effettivi problemi di gestione oraria e tecnologica. A questo riguardo si è rilevato quanto possa essere onerosa, ad esempio, la manutenzione e, di conseguenza (come spesso accade nella scuola in situazioni come queste), si segnalano delle resistenze da parte di alcuni docenti;
- da parte del docente si rileva oggettivamente un maggior impegno richiesto rispetto alla classica didattica frontale, anche solamente per le modalità di organizzazione della classe e del lavoro ben diverse da quella usuale (*flipped learning, classe scomposta ecc.*);
- subentra, all'interno di una dimensione collaborativa, l'importanza di un'attenta gestione dei conflitti. Eventuali problematiche legate alla collaborazione tra alunni non devono essere sottovalutate: il ragazzo o la ragazza "bravi" possono trovarsi in difficoltà nel lavoro di gruppo perché se la valutazione non è molto positiva, non sempre è colpa loro, mentre se lo è, ritengono di dover meritare quel voto in misura maggiore rispetto ai suoi compagni. Diviene a questo punto importante che tutti allora diano un minimo di contributo iniziale al lavoro;⁶¹³
- si deve andare ben oltre la creazione di classici documenti in formato *pdf* oppure di slide create utilizzando i diversi software di presentazione. Il focus si sposta su applicazioni web 2.0 (WebWare⁶¹⁴), sulla creazione di lezioni integrate con

⁶¹² Ivi p.56.

⁶¹³ Ivi, p. 63.

⁶¹⁴ Un interessante elenco disponibile all'url <https://www.icsbitti.it/risorse-e-software/webware> (accesso in data 13.07.2018).

l'utilizzo di Open Educational Resources (es. BBC Learning, TED, ESL Video, ego4you.com ecc.) e sulla creazione di classi virtuali con Edmodo o Moodle. I materiali vengono raccolti in dispense multimediali utilizzando software quali ePubEditor⁶¹⁵.

Tutto quanto appena descritto richiede ovviamente un training iniziale da parte di docenti e studenti non indifferente.

La ricaduta a livello nazionale

Le pratiche ed i contenuti fino a questo punto descritti evidenziano come tale idea/progetto di *Avanguardie educative* sembrerebbe rappresentare un fenomeno piuttosto limitato, quasi di *nicchia*, considerato anche il numero di scuole partecipanti, che appare immutato durante lo sviluppo del progetto stesso negli anni. In realtà, se si considera la sola Rete *Book in progress*, gli istituti scolastici partecipanti sono, a livello nazionale, ben 87⁶¹⁶, distribuiti nelle diverse regioni, con una crescita lenta ma significativa.

Il gruppo di ricerca sull'innovazione metodologica ed organizzativa di INDIRE ha predisposto, all'atto della stesura di questo documento, un questionario sull'utilizzo del libro di testo, rivolto ai docenti di tutta Italia, disponibile on line dal 13 giugno fino al 30 settembre 2018⁶¹⁷. Nell'introduzione al questionario stesso si dichiara: *l'indagine intende raccogliere informazioni utili ad alimentare la riflessione che il Movimento Avanguardie Educative sta portando avanti sugli strumenti, sulle metodologie e sull'organizzazione della scuola evidenziando l'idea di libro sostenuta dai docenti, l'utilizzo che di esso viene fatto all'interno delle classi e i criteri secondo i quali si procede alla scelta, al momento dell'adozione.*

Questa iniziativa rappresenta, a nostro avviso, un importante tentativo ed opportunità di coinvolgimento delle scuole a livello nazionale, in ordine sia ad una raccolta di dati e di informazioni ma, soprattutto, di un primo approccio riflessivo e strutturato alla tematica.

⁶¹⁵ Editor on line gratuito di ebook in formato epub disponibile all'url <https://www.epubeditor.it/home/home/> (accesso in data 15.09.2018).

⁶¹⁶ Fonte: sito istituzionale del progetto (<https://www.bookinprogress.org/index.php?s=1> – accesso in data 14.09.2018)

⁶¹⁷ All'url <http://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/indagine-sui-libri-di-testo/> (accesso in data 15.09.2018).

Non vengono purtroppo fornite indicazioni circa diffusione dei risultati e la tempistica relativa ma, al di là di quanto la presentazione sopra riportata segnala, è presente nel questionario una sezione (per la precisione la *E*) dal titolo *Carta e digitale*. Le domande attinenti sono solamente tre, finalizzate ad indagare l'effettivo utilizzo da parte dei docenti dei *Contenuti Didattici Digitali* come testo alternativo e la percezione del valore aggiunto del digitale stesso rispetto il classico libro cartaceo.

Per quanto riguarda quest'ultimo, il questionario propone di effettuare una sola opzione di scelta tra otto affermazioni che riportiamo di seguito, in quanto a nostro avviso significative:

- *facilitano un apprendimento significativo rispetto ai bisogni e alle aspirazioni degli studenti, pur sostenendo gli obiettivi curricolari;*
- *incoraggiano studenti e docenti a focalizzarsi su concetti generali da applicare nei contesti locali tenendo conto di bisogni ed interessi della comunità di riferimento;*
- *la leggibilità e l'organizzazione dei contenuti facilitano gli apprendimenti in relazione all'ordine e grado della classe degli studenti;*
- *permettono di differenziare contenuti e modalità di presentazione per assecondare le differenti abilità, stili di apprendimento, interessi;*
- *offrono agli studenti innumerevoli opportunità e supporti per confrontarsi con l'attualità, le nuove scoperte, l'esperienza quotidiana;*
- *propone un approccio centrato sullo studente, orientato alla partecipazione e alla didattica attiva, incoraggiando la creatività, il pensiero critico;*
- *favoriscono l'interdisciplinarietà e l'integrazione di diverse risorse di apprendimento;*
- *sono costantemente aggiornati in modo da riflettere le trasformazioni dei contesti di vita locale, nazionale ed internazionale.*

Si noti come non venga ovviamente specificato se tali contenuti siano compresi nell'adozione o siano da considerarsi come risorse esterne a quanto proposto dalle diverse case editrici, come del resto previsto dall'idea progettuale di *Avanguardie educative*. Il continuo riferimento al territorio e agli interessi degli alunni rappresenta un vero e proprio *discrimen* tra risorse digitali autoprodotte e quanto reso disponibile dagli editori, dal momento che non è del tutto pensabile (per ovvi motivi economico-editoriali) un libro di testo con risorse aggiuntive orientato alle diverse realtà locali, siano esse regionali e/o provinciali: rimanendo nello specifico di quanto considerato dalla nostra ricerca, la proposta di un'Unità di Apprendimento sulle vestigia romane presenti nel territorio dello studente potrebbe sortire esiti ben diversi a seconda della collocazione geografica dello stesso studente e dell'accessibilità delle vestigia stesse.

L'idea-guida *Integrazione CDD/Libri di testo* in quanto tale non considera, di fatto, le risorse degli editori, nonostante il progetto sia parallelo alla nuova normativa in fatto di

adozioni (tenendone anche conto e rilanciandone alcuni elementi). Da quanto emerge dalle *Linee Guida* e dagli altri documenti che accompagnano e descrivono il progetto, si ritiene che i nuovi testi non rappresentino, allo stato dell'arte attuale, un modello di riferimento definito ed innovativo dal punto di vista didattico, dal momento che questi non riuscirebbero ad individuare ed utilizzare le caratteristiche peculiari del testo digitale, nelle sue possibilità di editabilità, riscrittura, associazione ad altre forme espressive integrate (come immagini, animazioni, video), condivisione (*social reading* e *social writing*). Tale posizione non è, a nostro avviso, del tutto neutra: il rischio è infatti che, in questo modo, le risorse disponibili non vengano né valutate né utilizzate, rinforzando l'idea che la dimensione digitale sia *altro* rispetto a quanto previsto dal libro di testo.

La sesta affermazione rischia a nostro avviso, se non ben tematizzata, di incorrere in una sorta di pregiudizio storico piuttosto fuorviante: l'*approccio centrato sullo studente, orientato alla partecipazione e alla didattica attiva, incoraggiando la creatività, il pensiero critico* non rappresentano delle prerogative del tutto esclusive dei contenuti didattici digitali. In realtà, al netto della strumentazione tecnologica attualmente a disposizione delle scuole, non si tratta di un approccio del tutto nuovo: ricordiamo infatti come nella seconda metà degli anni Sessanta l'MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*), nelle figure di Mario Lodi e Bruno Ciari (tra i più noti, seguiti ed imitati da numerosi altri docenti, soprattutto della primaria), aveva con successo già sperimentato la riscrittura, la lettura e la scrittura corale dei testi utilizzando i dispositivi tecnologici dell'epoca quali il limografo, il ciclostile e, prima ancora, la stamperia. INDIRE, con il progetto DIA - *Immagini per la didattica*, riporta alcune fotografie d'epoca relative a queste esperienze⁶¹⁸: uno sguardo frettoloso potrebbe far incorrere chiunque nel considerare tali immagini come un puro e semplice ricordo vintage di una scuola che non c'è più mentre, se si considerano i processi attivati, pur nella lentezza dei tempi anche solamente inserire una lettera alla volta per formare una parola, creare i giusti spazi ecc. prima della stampa, poteva rappresentare una sorta di correttore ortografico ante litteram, soprattutto se svolto all'interno di un gruppo di lavoro.

⁶¹⁸ A questa pagina molte immagini interessanti riguardanti attività tipografiche svolte dagli alunni. [http://fotoeducatalogo.indire.it/fotoedu/index.php?dbnpath=/home/iride/fotoedu&ricerca=guidata&query=tipografia/\(10\)&formato=header](http://fotoeducatalogo.indire.it/fotoedu/index.php?dbnpath=/home/iride/fotoedu&ricerca=guidata&query=tipografia/(10)&formato=header) (accesso in data 23.08.2018).

Il valore e il significato del progetto

Il valore dell'analisi di questo progetto risiede nel fatto che riporta delle esperienze italiane di progettazione, scrittura ed utilizzo dei libri di testo/risorse digitali, rappresentando quindi, in concreto, una contestualizzazione degli obiettivi e delle nuove tematiche emergenti a questo riguardo a livello internazionale. Ovviamente, come riconosciuto dagli stessi partecipanti, non sono mancate e non mancano delle criticità: sono state infatti da un lato segnalate delle resistenze da parte di alcuni docenti ed anche problematiche legate al lavoro di gruppo.

Emerge inoltre con forza una seconda questione, quella relativa alle competenze (oppure anche solamente alle disponibilità) del docente medio della scuola italiana in ordine a quanto richiesto da progetti come quelli descritti, che prevedono un continuo monitoraggio del processo, una puntuale ed instancabile azione di supporto degli studenti, continui suggerimenti di link a materiali e risorse educative oltre che il controllo delle fonti utilizzate. Potrebbe a questo punto risultare più facile ed immediato utilizzare soltanto libro di testo adottato: la variabile costituita dal docente non è dunque secondaria a questo riguardo.

In ogni caso, la dimensione piuttosto residuale della partecipazione della scuola primaria a tale progetto, può essere legata a nostro avviso a due possibili motivazioni che, in entrambi i casi, necessiterebbero di ulteriori approfondimenti:

- esistono esperienze significative di integrazione libri di testo e CDD ma queste non emergono (ed a questo punto risulterebbe necessario individuare le motivazioni di tale scarsa visibilità);
- non esistono esperienze significative: anche in questo caso, porsi delle domande circa le cause di tale situazione sarebbe d'obbligo, soprattutto se si considerano il susseguirsi, in tutti questi anni, dei numerosi interventi normativi attinenti alla scuola digitale provenienti dal MIUR.

Con ogni probabilità siamo di fronte ad un problema di pura e semplice sostenibilità didattica: il riferimento riguarda infatti l'effettivo possesso, da parte degli alunni, delle strumentalità di base che consentono lo svolgimento di alcune operazioni piuttosto complesse quali, ad esempio, la riscrittura anche solo di parti di un libro di testo. È infatti del tutto impensabile che alunni non ancora alfabetizzati di prima e di seconda classe possano svolgere alcune attività, anche nel formato digitale, che comprendano in

forma massiva competenze di lettura e di scrittura specifiche. Di questo aspetto le case editrici sono pienamente consapevoli, per cui le risorse digitali proposte vengono in un certo senso centellate, al massimo implementate negli ultimi due anni (classi quarta e quinta).

Significativo a questo riguardo è il fatto che le tre classi della scuola primaria dell'IC Baccio da Montelupo (Montelupo Fiorentino – Firenze) partecipanti, all'interno del programma *Ardesiatech*⁶¹⁹, a questo progetto di *Avanguardie educative* siano classi terze: il loro prodotto è un interessante ricettario digitale, predisposto utilizzando sia la LIM che i netbook a disposizione della scuola. Questo prodotto, di fatto, rappresenta tuttavia una variante on line (cioè su sito web) degli ipertesti creati off line contemporaneamente e negli anni immediatamente successivi al PSTD (1997-2000). In ogni caso, questa interessante esperienza di prodotto finale e di utilizzo ben strutturato di tecnologie digitali (secondo logiche organizzative e metodologie cooperative) rilancia pur sempre l'idea dell'importanza non tanto dell'output finale e della tecnologia utilizzata, ma del processo riguardante la sua progettazione e creazione.

5.4 Gli antenati delle risorse digitali; i learning objects

Fino a questo punto diversi sono i riferimenti rilevati relativamente alle cosiddette *risorse digitali per l'apprendimento*, sia a livello di produzione legislativa scolastica che pedagogica. La genealogia della scuola digitale italiana ha mostrato come tali risorse digitali coprano un ampio panorama di possibilità, spaziando dai software/app *general purpose* (es. software di videoscrittura), passando per le piattaforme di *Learning Management System* (es. Moodle) sino alle app/software squisitamente didattiche (es. software per l'apprendimento delle lingue).

Il fatto che i libri scolastici attuali siano in forma mista (cioè prevedano una parte in digitale, fruibile soprattutto su piattaforme on line) spinge con forza, anche per quanto riguarda la scuola primaria, verso la direzione dell'e-learning, avendo come unica alternativa a riguardo il limitarsi a sfogliare il testo digitale sul tablet oppure alla LIM in classe.

⁶¹⁹ Per una descrizione del progetto vedere all'url www.istitutocomprensivomontelupo.it/progetti/142-ardesiatech.html (accesso in data 1.08.2018).

La realtà delle *risorse digitali per l'apprendimento* collegate al libro di testo risulta tuttavia essere del tutto specifica, in quanto, all'interno delle edizioni nel formato cosiddetto "misto", tali risorse sono (o dovrebbero essere) strettamente collegate al percorso/libro cartaceo, arricchendone i contenuti. Dalla ricognizione effettuata sulle piattaforme on line di alcune case editrici è emerso come tali risorse possano essere rappresentate dalla classica versione in pdf del libro di testo (arricchita/aumentata o meno, modificabile o chiusa), da video in streaming, mappe concettuali (modificabili o statiche), immagini, animazioni, simulazioni, registrazioni audio e ulteriori documenti di testo.

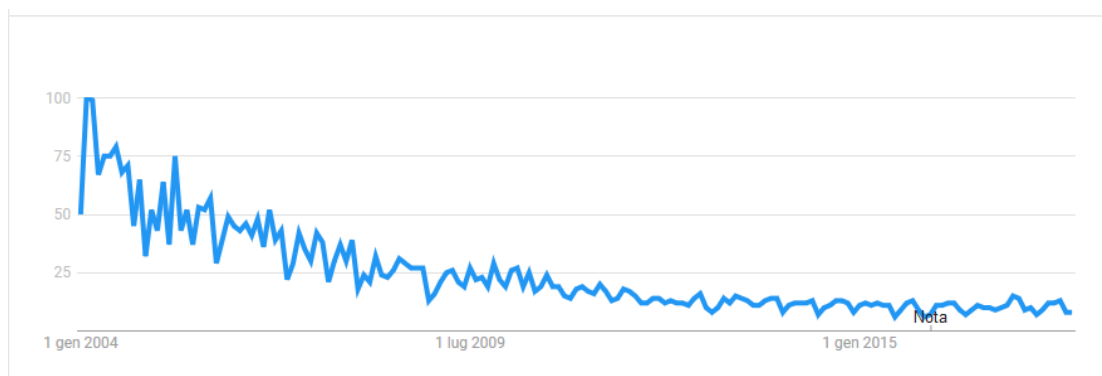
Si tratta dunque di verificare se tali risorse rispondano ad una *ratio* ben precisa oppure, in nome di una multimodalità generica, si limitano a fornire risorse grezze che il docente deve valutare ed eventualmente inserire all'interno della propria progettazione didattica, se attinenti. I docenti in alcuni casi sono già soliti integrare le risorse didattiche a disposizione (libri di testo compresi) con materiale reperito nel web: tuttavia, a fronte dell'aumento quotidiano ed esponenziale delle pagine internet, anche l'utilizzo dei motori di ricerca fornisce spesso output piuttosto generici, se non addirittura ritagliati in base agli stili di navigazione dell'utente.

Nell'ambito delle tecnologie digitali per l'apprendimento il primo riferimento storico, tecnologico e pedagogico da considerare, in risposta alle problematiche sopra riportate, è rappresentato dagli studi relativi ai *Learning Objects* (da ora in poi *LO*).

***Learning Object*: ascesa e decadenza di una definizione**

A partire dai primi anni del nuovo millennio ha fatto la sua apparizione anche in Italia l'espressione *Learning Objects*, espressione in realtà attualmente poco utilizzata in ambito educativo, salvo poi scoprire che diverse risorse digitali possono in realtà configurarsi come tali. In effetti, se si considera il feedback che ci restituisce Google Trends⁶²⁰ sulla tematica e rappresentato nell'immagine sotto riportata

⁶²⁰ In questo caso (consultazione effettuata in data 21/01/2018) è stata mantenuta l'espressione originale (*Learning Objects*).



è del tutto evidente un calo di interesse circa i *LO* nel corso dell'ultimo decennio: ovviamente il dato è significativo solamente in ordine al trend che suggerisce, non fornendo indicazioni in merito sulle cause di questo processo di perdita di interesse. Un'ulteriore informazione significativa riguarda l'area di interesse dell'utilizzo di questa espressione, che non coinvolge l'Europa, ma altre regioni geografiche:



Si tratta ovviamente di nazioni appartenenti all'area anglosassone. Come segnalano Fini e Vanni, la maggior diffusione dei *LO* in questi ambiti, oltre ad essere legata ad una maggiore diffusione delle ICT e dell'e-learning e da un migliore rapporto con la tecnologia da parte delle istituzioni educative ed accademiche, è dovuta anche al fatto che siano accomunate dall'Inglese (con un potenziale pubblico di utenti molto vasto) rappresenta sicuramente un valore aggiunto rispetto ad un'ipotetica produzione di *LO* in lingua italiana, anche solo dal punto di vista economico e di mercato⁶²¹.

Si rileva comunque come questa espressione, in ogni caso, faccia ancora qualche fugace apparizione all'interno del lessico utilizzato nell'affrontare temi educativi strettamente connessi alle tecnologie digitali e, in particolare, alla rete internet. A questo riguardo ogni possibile traduzione in lingua italiana sembra essere poco utilizzata, evidenziando

⁶²¹ Fini A., Vanni L., *Learning Object e metadati: quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento, 2004.

come lo studio dei *LO* rappresenti, in un certo senso, una realtà piuttosto di *nicchia*, collocabile cronologicamente nei primi anni del nuovo millennio. Alcuni articoli presenti sul sito istituzionale di INDIRE forniscono una sorta di adattamento/traduzione dell'espressione *LO*, resa con la locuzione *oggetto didattico*⁶²².

In realtà, al di là della presunta obsolescenza dell'argomento (pur sempre rivelativo del vorticoso succedersi di proposte tecnologiche di questi anni), le problematiche affrontate dai *LO* risultano essere del tutto attuali, al netto delle soluzioni prospettate all'epoca in cui gli studi relativi sono stati effettuati.

Genealogia dei *LO*

La nascita di tale espressione, basandosi su riscontri cronologici relativi a studi attinenti all'argomento, viene solitamente attribuita a Wayne Hodgins⁶²³ il quale, in un periodo dallo stesso autore non definito con precisione (ma in ogni caso antecedente al nuovo millennio⁶²⁴), osservando i figli mentre stavano giocando con le classiche costruzioni della Lego™, si trovò ad ipotizzare un sapere assemblabile paragonabile ai famosi mattoncini, in quanto riutilizzabili (e di fatto riutilizzati) secondo modalità altamente personalizzate sia dalla figlia (che amava costruire castelli) che dal figlio (le cui preferenze si concentravano sulle astronavi). Successivamente Wiley⁶²⁵ successivamente criticò tale metafora, non accettando il presupposto di Hodgins che i *LO* potessero avere le stesse proprietà dei noti mattoncini, proponendo invece la metafora dell'atomo, elemento base che si può ricomporre in altri elementi, formando

⁶²² Trigari M., *Oggetto didattico, questo sconosciuto. Viaggio all'interno di un oggetto didattico: come funziona, perché funziona*, 05 novembre 2004, www.indire.it; Panzavolta S., *Costruire oggetti didattici con le banche dati Indire*, 20 ottobre 2004, www.indire.it L'autrice in questo articolo suggerisce l'utilizzo di programmi come Adobe Flash o Microsoft Powerpoint per assemblare materiali (asset) provenienti dalle banche dati di INDIRE e creare in questo modo dei *LO*. Un'esemplificazione di *LO* è reperibile al link http://www.bdp.it/galleria/dia_mars/mars.html (accesso in data 18.08.2018).

⁶²³ L'autore di autodefinisce *the strategic futurist at Autodesk Inc. for over 20 years and now an Autodesk Fellow* (fonte: <http://waynehodgins.typepad.com/about.html> - accesso in data 21.09.2018).

⁶²⁴ Hodgins narra questo episodio, da lui definito come una sorta di "epifania", in un articolo del 2002 (Hodgins, H. W. (2002). *The future of learning objects. Proceedings of the 2002 eTEE Conference*, pp. 76-82. (<http://dc.engconfintl.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=etechnologies>) anche se, in realtà, questa sua particolare vision era già presente nel paper *Into the future. A vision paper*, American Society for Training & Development/ National Governors' Association, Commission on Technology & Adult Learning, February, 2000 reperibile all'url <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=810D8F3B9CA5F7071431F536C71F9468?doi=10.1.1.87.8864&rep=rep1&type=pdf> - accesso in data 21.09.2018).

⁶²⁵Wiley, D. A. (2000). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy* in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*, (<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc> - accesso in data 21.09.2018).

sempre qualcosa di nuovo. Tutto questo, secondo Wiley, avverrebbe secondo alcune strutture ben precise ma che necessitano, per il costruttore, di un certo *know how*. Dal punto di vista del contesto sia di nascita che di utilizzo, i *LO* vengono sviluppati in ambito formativo per soddisfare alcune esigenze dell'e-learning, nello specifico per superare una certa rigidità dei contenuti che, creati per uno o più corsi specifici, all'interno di un'economia di scala necessitano di poter essere riutilizzati in quanto riassembleabili all'interno di altri contesti. La piattaforma viene quindi distinta dai contenuti in quanto tali, portando ad una nuova concezione di software didattico.

Definizione ed utilizzo di un *LO*

Fornire una definizione non appare del tutto semplice, dal momento che, in riferimento a questa locuzione inglese, si possono in primo luogo trovare nella rete diverse risorse alle quali viene attribuita tale espressione, come immagini, schemi, mappe concettuali, tabelle e, persino, progettazioni didattiche. Tale locuzione apparirebbe dunque essere una sorta di termine ombrello sotto il quale si raccolgono diverse risorse. Di conseguenza si possono trovare anche diverse definizioni di *LO*, anche se la maggior parte di queste concordano su di alcune qualità del *LO* stesso, cioè sulla sua modularità, sulla necessità di una sua indicizzazione puntuale e, ovviamente, sulla sua finalità educativa. Un altro elemento che le accomuna è legato ad una sua particolare curvatura verso la dimensione digitale, anche, se tra le diverse definizioni di una certa significatività didattica, quella dell'*Institute of Electrical and Electronics Engineer's Learning Technology Standards Committee*, definisce il *LO* come "*any entity, digital or non-digital that can be used, re-used or referenced during technology supported learning*"⁶²⁶ ne ipotizzerebbe anche una dimensione non strettamente digitale.

Nel contesto italiano di particolare interesse è la definizione data da Garamond, in quanto unica casa editrice che in questi anni si è dichiarata e profilata come produttrice di *LO* e che, riprendendo la definizione adottata da Smith nell'ambito del New Media Consortium (NMC), definisce un *LO* come *ogni raccolta di materiali strutturata in maniera dotata di senso e collegata ad un obiettivo educativo*⁶²⁷. In ogni caso, è utile

⁶²⁶ IEEE/LOM Standard (2002): IEEE Draft Standard for Learning Object Metadata, Approved specifications of the IEEE, 1484, 12.1-2002, p. 44.

⁶²⁷ Smith R.S., *Guidelines for authors of learning objects*, The New Media Consortium, Austin TX, 2004 (tr.it. a cura di Quadrino A. – Tura S., *Linee guida per autori di Learning Object*, Garamond, Roma, 2006, pp. 4-5.

ribadire, quando Garamond parla di *LO* questi sono da intendersi come esclusivamente di tipo digitale ed interattivi. Sempre secondo questa definizione, la base minima di un *LO* sarebbe costituita da:

- contenuti, cioè da risorse (definiti *asset*), materiali che possono spaziare da immagini, testi, brani musicali, video, animazioni ecc.;
- interfaccia, cioè quella parte del *LO* con la quale lo studente/utente può interagire (attraverso dei controlli dedicati).

I *LO* digitali possono inoltre contenere dei metadati che consentono ad un motore di ricerca dedicato di identificarli in base a criteri definitivi precisi (es. argomento, fascia d'età consigliata/classe ecc.), fornendo anche informazioni relative all'autore e al copyright⁶²⁸. Si caratterizzano per **flessibilità** (offrono cioè la possibilità di apprendere i medesimi contenuti secondo modalità diversificate a seconda degli utenti) ed **economicità** (possono essere riutilizzate all'interno dello stesso corso, in quanto non soggetti ad usura, oltre che all'interno di altri corsi).

Il testo della Smith fornisce anche alcune utili indicazioni su come utilizzare i *LO*, all'interno di un percorso di apprendimento: solitamente un *LO* viene suggerito per affrontare/approfondire uno specifico argomento, attraverso un link al *LO* stesso; oppure viene suggerito un compito che include una serie di link a diversi "oggetti di apprendimento" da analizzare, correlati tra di loro, se non addirittura da correlare da parte dello stesso studente.

L'accesso ai *LO* può avvenire ovviamente nel web inteso come spazio generico, all'interno di un sito web ben definito, o all'interno di un LMS (*Learning Management System – Piattaforma per la gestione dell'apprendimento on line*) abilitato a contenere e a collegare tra loro i *LO*. Il loro utilizzo prevede anche una sorta di *debriefing*, che può consistere nelle classiche verifiche svolte sotto forma di test/questionari (i cui esiti possono venire inviati automaticamente dalla piattaforma al docente) oppure sotto forma di relazione/saggio breve da discutere in classe.

Sempre all'interno del testo proposto dalla Garamond relativo ai *LO* viene fatta una distinzione utile sia dal punto di vista epistemologico che pratico: esistono *LO aperti* e

⁶²⁸ Ivi, p. 5. Da notare come, secondo gli obiettivi della nostra ricerca, Garamond abbia deciso (addirittura contro i propri interessi) di diffondere una guida che stimoli i docenti alla produzione di *Lo*, in vista di una personalizzazione nei confronti dei propri alunni, rispettandone quindi sia la funzione in termini di professionisti della cultura spesso coinvolti nella necessità di risolvere dei problemi didattici unici.

chiusi. Un sito web ne rappresenta una versione *aperta*, dal momento che immagini e testi possono essere salvati dall'utente sul proprio pc, cosa che è difficile con un'animazione in formato *flv (flash)* oppure un file di Adobe *pdf* protetto, che sono necessariamente *chiusi*. Una metafora descrittiva dei *LO* potrebbe essere quindi quella molecolare, intesa come una composizione di elementi (immagini, testo ecc.) ed una loro scomposizione/riassembaggio. La riusabilità è legata ovviamente al formato del *LO*, che può essere adattato a diverse piattaforme software di utilizzo.

Una seconda definizione, in questo caso suggerita da Fini e Vanni, contribuisce a chiarire maggiormente l'identità di un *LO*, da intendersi come *un'unità di conoscenza autoconsistente, in formato digitale, generalmente di piccole dimensioni, che può essere usata in più contesti o ambienti di apprendimento con finalità didattiche. Esso è facilmente reperibile e può essere riutilizzato, dall'autore o da altri utenti, aggiornandolo o semplicemente modificandolo in funzione del nuovo contesto d'uso*⁶²⁹.

Gli stessi autori, entrando maggiormente nel dettaglio, forniscono alcune caratteristiche, evidenziando come questo debba 1) *avere un obiettivo formativo*, 2) *avere una dimensione ridotta (10 pagine web o alcuni minuti di video)* 3) *è riusabile* 4) *avere una certa autoconsistenza (non deve appoggiarsi al contenuto di un altro LO)* 5) *è facilmente reperibile* 6) *è portabile, nel senso che può essere utilizzato da ogni dispositivo e su ogni piattaforma*⁶³⁰.

LO: oltre la definizione

Il concetto di modularità a cui l'approccio all'utilizzo dei *LO* fa riferimento, è ben noto all'interno della scuola, nella fattispecie per quanto riguarda la didattica modulare, intesa come un insegnamento focalizzato su un solo argomento e basato su precisi obiettivi. Il background pedagogico di questa metodologia didattica è di tipo comportamentista, ricollegabile agli approcci curricolari degli anni '60 e presuppone che qualsiasi contenuto di apprendimento possa essere scomposto in unità semplici, sempre più disaggregate, in modo tale da rendere più facile la comprensione⁶³¹. È possibile affermare che una struttura modulare sia in un certo senso alla base anche dei

⁶²⁹ Fini A. – Vanni L., *Learning object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento, 2004, p.27.

⁶³⁰ Ivi, p.28-31.

⁶³¹ Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, Ets, 2001, pp. 17-18.

libri di testo o manuali scolastici, dal momento che questi organizzano il sapere in capitoli e successivi paragrafi.

In realtà dal punto di vista pedagogico un *LO* può far riferimento ad una didattica di tipo cognitivista se si considera l'uomo come ricettore/elaboratore di informazioni e l'oggetto come una realtà da ricostruire: il rischio è che concentrando attenzioni ed attività esclusivamente sui *LO* si potrebbe dimenticare che l'apprendimento non si caratterizza solamente da un'interazione del singolo con le informazioni, ma da altre dimensioni quali l'apprendistato cognitivo, l'apprendimento situato, la dimensione sociale di scambio di significati e la metariflessione. In effetti un *LO* può essere creato in realtà anche all'interno di una comunità di apprendimento, secondo una prospettiva in questo caso di tipo costruttivista basata sulla cooperazione.

Il fatto che, in quanto risorsa didattica, si proponga come riutilizzabile anche al di fuori del contesto in cui è stata creata rappresenta una sorta di paradosso pedagogico ed epistemologico, dal momento che ogni contenuto di apprendimento, nel momento stesso in cui nasce come orientato alla didattica, ha un preciso contesto di nascita e di riferimento. In effetti, i *LO* non possono essere considerati semplicemente come una somma di informazioni, dal momento che gli autori degli stessi, al momento della creazione del *LO*, hanno in mente specifici obiettivi didattici, target di alunni/e e, di conseguenza, il prodotto finale può ritenersi caratterizzato da un vero e proprio *dna* didattico che unisce metodologie e strategie riferibili all'autore o agli autori del *LO* stesso.

Un altro aspetto da non sottovalutare è il fatto che i *LO* vengano utilizzati soprattutto nell'e-learning, cioè nell'apprendimento a distanza dove non è solitamente previsto il supporto di un docente oppure l'assistenza di uno o più compagni di scuola/classe. Il rischio di una prospettiva ed una visione sempre erogativa (sebbene non in presenza ma a distanza) del processo di insegnamento-apprendimento è quindi del tutto reale e per ovviare a tale rischio ne consegue che tali risorse debbano essere necessariamente collocate all'interno di un percorso didattico che supporta e guida l'apprendimento: presentando sì dei contenuti ma anche proponendo delle attività, anche collaborative, che coinvolgano i discenti stessi.

Significativo, a questo riguardo, il fatto che Biondi, attualmente Presidente dell'INDIRE, sottolinei come le attività formative on line dell'Istituto rivolte ai docenti

(piattaforma PUNTOEDU) abbiano abbandonato la centralità dei *LO* a favore di quella del singolo discente, nella consapevolezza che *ogni corsista non è fruitore di contenuti erogati da una piattaforma, ma soggetto attivo di costruzione partecipata dell'ambiente formativo e delle sue risorse, attraverso un percorso orientato a tradurre il know how individuale in strumento formativo*⁶³².

Un *LO* come risorsa didattica: alla ricerca di uno standard

In sintesi, un *LO* rappresenta quindi una risorsa educativa finalizzata alla formazione o autoformazione, solitamente messa a disposizione in Rete, risorsa che rappresenta un blocco di apprendimento caratterizzato da autonomia, coerenza interna, unitarietà e riusabilità in ordine ad uno specifico obiettivo di apprendimento/insegnamento⁶³³. Affrontare la tematica dei *learning objects* significa trattare in realtà una problematica ben più vasta, legata alle risorse didattiche presenti in internet, argomento di cui si parla molto ma che, nella realtà dei fatti, corre il rischio di scoraggiare i docenti internauti, a fronte di un numero sempre maggiore di siti e pagine disponibili e di *tools* di ricerca (es. Google) che restituiscono, in base ad algoritmi di ricerca curvati sul singolo utente, risultati non sempre completi e significativi. Effettuando infatti una semplice ricerca utilizzando un qualsiasi motore come Google, è possibile esperire come trovare *LO* gratuitamente non sia cosa del tutto facile, rappresentando invece un lavoro piuttosto oneroso che, oltre ad un certo quantitativo di tempo, richiede anche competenze in ordine alla valutazione dell'oggetto stesso reperito in ordine al suo valore scientifico, alla sua utilità didattica e (aspetto non secondario) licenza di utilizzo. Siamo quindi di fronte ad una Rete che non mantiene sempre la propria fama di essere un grande contenitore di risorse gratuite, per cui tutti ne parlano ma non sempre si trova quanto desiderato nel *mare magnum* dei link disponibili. Al di là dall'essere una sorta di formalizzazione burocratica, la definizione di uno standard è attualmente fondamentale, a fronte del proliferare di corsi e piattaforme, sviluppati con diversi sistemi non sempre compatibili fra di loro. Questo comporta, sia per i docenti che per gli studenti, la complessità di dover apprendere l'utilizzo di più piattaforme (sulle quali utilizzare i *LO*) oppure poter integrare e collegare gli stessi in altri siti/piattaforme già esistenti, sebbene creati con altri software di *authoring*.

⁶³² Biondi G., *La dittatura dei Learning Object*, 16 dicembre 2004, www.indire.it.

⁶³³ Panzavolta S., *Learning Object, oggetti didattici per l'e-learning*, www.indire.it.

Il *LO* può quindi prevedere una descrizione sintetica (metadati) della tipologia, del creatore/produttore (che ne detiene il copyright), dei requisiti tecnici richiesti e degli output formativa previsti. Ma dal momento che sono deputati ad essere oggetti di apprendimento devono anche dichiarare quali obiettivi di apprendimento si pongono, cioè fornire informazioni circa il loro utilizzo come risorsa didattica. Diversamente, saremmo di fronte ad una risorsa che si limita a fornire semplici informazioni, pari ad una pagina di quotidiano on line.

Alcuni standard sono stati definiti da organizzazioni quali la *Learning Technology Standards Committee of the IEEE*⁶³⁴ oppure dalla IMS Global Learning Consortium⁶³⁵. Il sito inglese del CETIS, (*Center for Educational Technology and Interoperability Standards*) per diversi anni (le ultime pubblicazioni disponibili sono del 2014) ha supportato la riflessione, progettazione e diffusione di standard e di tecnologie educative per governi ed istituzioni pubbliche. Lo standard maggiormente noto è lo SCORM (acronimo di *Shareable Content Object Reference Model* cioè *Modello di riferimento per gli oggetti-contenuto condivisibili*), in realtà un insieme di standard e di protocolli finalizzati a far sì che un contenuto formativo sia catalogabile, tracciabile e riutilizzabile in diversi ambienti o piattaforme LMS per la formazione. Tale standard in uso è purtroppo piuttosto datato, in quanto risalente al 2004.

Un altro standard ancora in uso è *l'IEEE 1484.12.1 Standards for Learning Object Metadata*⁶³⁶, che prevede diverse sezioni relative a titolo, lingua, versione, autori, formato, grandezza, requisiti, obiettivi e caratteristiche educative, proprietà intellettuale e di utilizzo della risorsa e, da ultimo, possibili collegamenti con altri *LO*⁶³⁷.

Non ci si deve tuttavia dimenticare come i metadati non trattino in realtà il contenuto semantico di un *Learning Object*, per cui gli standard (es.SCORM) il più delle volte concentrano la loro attenzione più al contenitore che ai contenuti. Accade, in parole povere, come nelle biblioteche di un tempo, laddove la scheda bibliografica forniva indicazioni circa autore, casa editrice, numero di pagine, formato, ecc. senza fornire

⁶³⁴ Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc.3 Park Avenue, New York, NY, all'url https://biblio.educa.ch/sites/default/files/20130328/lom_1484_12_1_v1_final_draft_0.pdf (accesso in data 20/01/2018).

⁶³⁵ Documento disponibile all'url <http://www.imsglobal.org/metadata/index.html> (accesso in data 19/01/2018).

⁶³⁶ <https://standards.ieee.org/findstds/standard/1484.12.1-2002.html> accesso in data 19/01/2018).

⁶³⁷ Bianchi F., *Che cosa sono i learning objects*, tesi di laurea aa 2001/2002, Università degli studi di Torino.

alcuna indicazione circa il contenuto vero e proprio. Ci si chiede quindi se la semplice adesione ad uno standard sia sufficiente per validare un *LO*: in effetti, una volta reso disponibile, rimane il fatto che il *LO* debba essere catalogato in ordine alla sua funzionalità ed efficacia didattica, cosa che può essere fatto non da un singolo ma da una vera e propria comunità di pratica esperta, onde evitare il rischio di cadere in un'overdose di informazioni. Non è infatti del tutto scontato che, in modo lineare, un *LO* possa diventare da oggetto puramente informativo-multimediale uno strumento capace di favorire l'acquisizione di conoscenze significative, oltre che utile trampolino per lo sviluppo di abilità e/o competenze. Si deve quindi essere più che consapevoli della necessità di una vera e propria cornice pedagogica all'interno della quale collocare un *LO* come utile strumento per raggiungere precisi obiettivi didattici. Tale cornice pedagogica rilancia nuovamente l'importanza della figura del docente, anche in questo caso configurabile come regista dell'apprendimento, in modo da evitare un'ulteriore ricaduta nei rischi dell'istruzione programmata di matrice anglosassone del secolo scorso.

Un utile ed approfondito studio riguardante questi aspetti è stato effettuato da CanCore⁶³⁸, un'iniziativa fondata dall' *e-Learning Marketplace Strategy Group of Industry Canada's e-Learning Directorate* e sostenuta dalla *TeleUniversite and Athabasca University*. Tale iniziativa, rappresentata da un sito web vero e proprio, intende aiutare, nel rispetto degli standard *IEEE Learning Object Metadata* e *IMS Learning Resource Meta-data*, docenti ed educatori a cercare ed individuare specifiche risorse on line.

Le banche dati dei *learning objects*

L'iniziativa *CanCore* ricorda all'utente del web come la collocazione usuale dei *LO* sia all'interno di specifici siti web, definiti in termine tecnico *repository* (deposito) e che possono contenere i *LO* stessi e i metadati, oppure solamente i metadati che rimandano ad altre pagine web. Alcuni di questi repository dispongono anche di un motore di ricerca interno oppure si basano su di una semplice suddivisione in categorie/argomenti. I *LO* possono essere presenti anche all'interno di piattaforme di LCMS (*Learning Content Management System*), siti web che sfruttano l'efficacia dei contenuti

⁶³⁸ *CanCore Learning Resource Metadata Initiative* (<http://cancore.athabascau.ca/en/> - accesso in data 18.08.2018).

multimediali per supportare processi formativi., come nel caso della maggior parte delle case editrici, che da tempo hanno iniziato a proporre contenuti digitali in rete su piattaforme dedicate: si tratta ovviamente di materiali che non sono disponibili gratuitamente e liberamente ridistribuibili, dal momento che per potervi accedere è necessario aver in adozione un libro di testo cartaceo e sono, ovviamente, coperti da copyright.

Non ci si deve inoltre dimenticare di tutti i blog personali di docenti ed altri siti, gestiti da privati o da associazioni, che da diversi anni pubblicano on line materiali didattici digitali e di cui è difficile proporre un elenco, considerata una certa dinamicità del web in base alla quale i siti e le pagine possono nascere, cambiare e sparire in un arco di tempo anche breve.

Sono inoltre da considerare i cosiddetti *portali* che svolgono il compito di ricercare, raccogliere e rilanciare questo materiale a tutto il web sotto forma di raccolte di link⁶³⁹.

Ne segnaliamo di seguito alcuni:

- **DIA**⁶⁴⁰ è una banca dati di immagini provenienti diversi archivi fotografici, fondazioni, musei e altri enti, pubblici e privati che hanno autorizzato INDIRE (gestore del portale) a presentare le opere su Internet solo per uso didattico. Si tratta di una risorsa in continuo aggiornamento e che, al momento della stesura di queste pagine, contava circa 36.700 fotografie e riproduzioni. DIA non si limita tuttavia a fornire immagini di libero utilizzo, dal momento che ognuna di queste è accompagnata da una scheda contenente, oltre alle classiche voci di indicizzazione, informazioni storico-critiche;
- **GOLD**⁶⁴¹ è invece un archivio delle *best practices* italiane, nato nel 2009 grazie sempre ad INDIRE, contenente, oltre alla narrazione di prassi didattiche, dei *LO* creati in occasione delle pratiche stesse. Disponibile un'utile interfaccia di ricerca⁶⁴²: attualmente, essendo il progetto concluso, il sito non viene più aggiornato;

⁶³⁹ Alcuni esempi di LO: *Campionato di lettura* (<http://win.ovannini.it/campionato/index.html> – accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁰ <http://www.bdp.it/dia/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴¹ <http://gold.indire.it/gold2/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴² http://gold.bdp.it/nuovo/generale/ricerca_sel.php (accesso in data 29.06.2018).

- **INTERCULTURA**⁶⁴³ è sempre un portale progettato ed implementato ancora da INDIRE e riguardante l'educazione interculturale: disponibili liberamente prodotti, documentazione di esperienze educative e materiali didattici;
- **MUSIKNET**⁶⁴⁴ è invece un museo virtuale della musica, sempre curato da INDIRE, che raccoglie immagini, suoni e descrizioni degli strumenti musicali italiani;
- Anche il sito di **RAISCUOLA**⁶⁴⁵ si propone come una piattaforma dove è possibile reperire dei *LO*, oltre che creare delle lezioni attingendo al materiale della RAI;
- a livello europeo il progetto **CELEBRATE**⁶⁴⁶ si propone come un punto di riferimento per lo sviluppo di una pedagogia e la progettazione ed utilizzo di *LO* all'interno di ambienti di apprendimento integrati, mentre **Sloop2desc**⁶⁴⁷ (*Sharing Learning Objects in an Open Perspective to Develop European Skills and Competences*) rappresenta un progetto (concluso) nell'ambito del *Lifelong Learning Programme*;
- a livello invece internazionale **CAREO**⁶⁴⁸ (*Campus Alberta Repository of Educational Object*) è un punto di riferimento per quanto riguarda la nazione canadese, **MERLOT**⁶⁴⁹ appartiene all'ambito accademico statunitense (si tratta di un progetto della California State University), **WISCONLINE**⁶⁵⁰, sotto licenza Creative Commons, è curato dal Wisconsin's Technical Colleges. Da ultimo **iLUMINA**⁶⁵¹ (un progetto di risorse digitali per l'insegnamento delle scienze e della matematica) è creato e supportato da un network di università sempre statunitensi.

Da una navigazione anche superficiale di questi siti ci si può imbattere in risorse di diversa tipologia: simulazioni, animazioni in *flv* (Flash), testi, immagini, batterie di test.

⁶⁴³ <http://www.bdp.it/intercultura/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁴ <http://www.bdp.it/musiknet/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁵ <http://www.raiscuola.rai.it/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁶ http://celebrate.eun.org/eun.org2/eun/en/index_celebrate.cfm (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁷ <http://www.sloop2desc.eu/it/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁸ <http://www.careo.org/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁴⁹ <https://www.merlot.org/merlot/index.htm> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁵⁰ <https://www.wisc-online.com/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁵¹ <http://dl.uncw.edu/> (accesso in data 29.06.2018).

Emerge in molti casi come diverse risorse sempre riguardanti i *LO*, censite a livello accademico (da tesi, articoli ecc.), non funzionino più o rimandino ad altre pagine web del tutto non pertinenti, segno inequivocabile sia di un certo calo di interesse nei confronti della tematica che della volubilità/dinamicità del web in quanto tale già evidenziata.

Un ultimo esempio di progetto interessante ma abbandonato è **EDUTELLA**⁶⁵², la prima rete *Peer-To-Peer* i cui contenuti venivano catalogati tramite metadati (RDF), nato nel 2002 come progetto open-source principalmente per lo scambio di materiale didattico per corsi di e-Learning. Tale progetto, in passato considerato come avente le potenzialità di creare una vasta rete di "costruzione collaborativa della conoscenza", da tempo non è più attivo.

Creare *learning objects*

Esistono software specifici per la creazione di *LO*, che si suddividono ovviamente in commerciali e gratuiti. Tra i primi ricordiamo della famiglia Adobe [Adobe Acrobat Connect Professional Presenter](#), [Adobe AIR](#), [Adobe Captivate](#), [Adobe Contribute](#), [Adobe Director](#), [Adobe Dreamweaver](#), [Adobe E-learning Suite](#) e [Adobe Flash](#). Tra gli altri [Brainshark](#), [Cogentys Flash Authoring Tool](#), [Knowledge Direct](#), [Raptivity](#). Per quanto riguarda i software gratuiti ricordiamo eXeLearning⁶⁵³.

Il semplice ma significativo manuale tradotto e diffuso da Garamond e da noi citato evidenzia alcuni elementi di riflessione critica particolarmente significativi in ordine ai *LO*: se, da un lato (contro i propri interessi di editore) Garamond sottolinea l'importanza della creazione di *LO* da parte degli stessi docenti (fornendo suggerimenti e indicazioni molto puntuali), dall'altro i medesimi suggerimenti evidenziano, allo stesso tempo, la complessità tecnica (in ordine a competenze e risorse) della creazione di uno o più *LO* da inserire su repository on line, *LO* che vengano ovviamente incontro alle esigenze di avere risorse digitali di qualità, modulabili e catalogate grazie a precisi standard (metadati).

⁶⁵² <https://sourceforge.net/projects/edutella/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁵³ <http://exelearning.net/> (accesso in data 29.06.2018).

Tra ricerca ed erogazione dell'informazione

Le case editrici si trovano spesso nella situazione descritta in queste pagine relativamente ai *LO*: la creazione di oggetti del tutto chiusi non può far altro che creare una piattaforma di tipo puramente erogativo e le inevitabili esigenze economiche, puntando al riutilizzo di una risorsa, possono in realtà farne venir meno la significatività rispetto al contesto per il quale la risorsa era nata. I *LO* dovrebbero in realtà essere caratterizzati da una completa apertura, che potrebbe realizzarsi all'interno di una dimensione di *learning by doing* che superi tutti i rischi legati ad una concezione di apprendimento come mera trasmissione di informazioni.

La scuola ha vissuto a nostro avviso anni di multimedialità dove tecnologie digitali di ogni tipo si sono susseguite a ritmi incredibili, sostituendosi le une alle altre: basti pensare ad esempio a quanti cd rom didattici non possono più essere utilizzati in quanto incompatibili con i nuovi sistemi operativi; oppure a quanti siti, per non parlare delle app 2.0, rappresentano realtà meteoriche che durano al massimo qualche anno. La scuola ha invece bisogno di risorse la cui liquidità si declini in termini di flessibilità e non di precarietà. Come evidenziato, inoltre, la stessa produzione da parte dei docenti di *LO* appare piuttosto di difficile percorribilità e le risorse fornite anche in maniera puntuale dalle diverse case editrici rimangono legate alla proprietà delle stesse. Diviene quindi fondamentale riflettere su di una nuova dimensione delle risorse digitali: le *Open Educational Resources*.

5.5 Le risorse digitali gratuite (*Open Educational Resources*)

Nascita e panorama internazionale

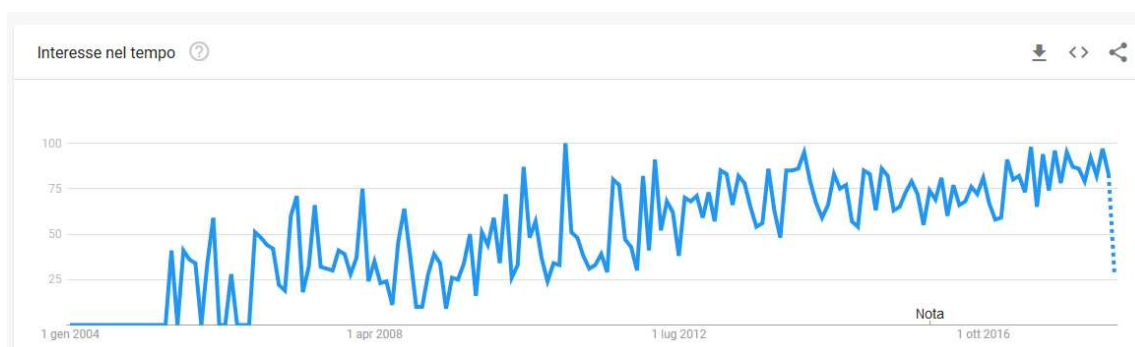
Il termine Risorse Didattiche Aperte (RDA – traduzione dall'inglese *Open Educational Resources* – OER - di seguito indicate proprio con *OER*) è stato coniato in occasione del Forum UNESCO sui *Contenuti Didattici Aperti* del 2002⁶⁵⁴, forum che era stato chiamato ad analizzare le potenzialità per i paesi in via di sviluppo dell'iniziativa del Massachusetts Institute of Technology (MIT) di mettere del materiale didattico on line disponibile per l'accesso gratuito e libero. Si era ovviamente nel campo dell'*Higher*

⁶⁵⁴ Il documento contenente il *Final Report* del Forum UNESCO citato è disponibile all'url <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> (accesso in data 7 agosto 2018)

Education e, del resto, tutto il mondo attuale dei *Mooc* (*Massive Open Online Courses* – si tratta di corsi universitari a libero accesso) si inserisce in questo filone, testimoniando una certa continuità rispetto al contesto di nascita iniziale di questa iniziativa⁶⁵⁵. La definizione originaria di *OER* emersa dal forum UNESCO 2002 era la seguente:

*The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes*⁶⁵⁶.

Nei periodi successivi sono seguite altre dichiarazioni e linee guida relativamente alle *Risorse Didattiche Aperte*, tra le quali ricordiamo la *Cape Town Open Education Declaration* del 2007⁶⁵⁷ e la *Paris Declaration on OER* del 2012⁶⁵⁸. Si tratta in ogni caso di una tematica che, attualmente, sembrerebbe non riscuotere molta attenzione a livello mediatico, come rilevato da una ricerca effettuata sempre su Google Trends:



L'andamento piuttosto altalenante nel tempo delle ricerche degli internauti sull'argomento (con trend negativo attuale) viene in ogni caso ristretto, dal punto di vista geografico, dall'applicazione di Google a sole sette nazioni in particolare: Usa, India, Germania, Regno Unito, Cina, Italia, Thailandia (in ordine di ricerca).

Nato ovviamente all'interno di un contesto universitario, tale concetto è stato quindi curvato sul supporto alle nazioni in via di sviluppo e solo successivamente esteso a tutti

⁶⁵⁵ Anche l'università italiana si è ora dotata della propria piattaforma **MOOC** (*Massive Open Online Courses*) aperta al pubblico: **Eduopen**, progetto sostenuto e finanziato dal MIUR e realizzato su **piattaforma open source** in collaborazione con **Cineca**, **GARR** e diverse università di tutta la Penisola. Eduopen ha l'obiettivo di diffondere l'alta formazione e la cultura a un pubblico più ampio possibile grazie alla possibilità di **fruire di insegnamenti a distanza di livello universitario: possibili fruitori possono essere utenti interessati ad un semplice** aggiornamento personale oppure, secondo una logica maggiormente formale, per ottenere certificazioni o crediti universitari.

⁶⁵⁶ UNESCO, *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries – Final report*, Paris, 1-3 July 2002, p.24.

⁶⁵⁷ <http://www.capetowndeclaration.org/> (accesso in data 29.06.2018).

⁶⁵⁸ Vd. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/oer_declaration_italian.pdf (accesso in data 29.06.2018).

i gradi scolastici e all'apprendimento in generale. Dall'analisi della letteratura disponibile a riguardo le *OER*, si rileva come una definizione maggiormente aggiornata possa essere la seguente:

*Open Educational Resources are digitalized materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and re-use for teaching, learning and research*⁶⁵⁹.

La stessa letteratura fornisce alcuni ulteriori chiarimenti a riguardo, indicando come le *risorse didattiche aperte* includano:

- *contenuti di apprendimento*: corsi completi, materiale didattico, contenuti modulari, *learning objects*, collezioni e pubblicazioni;
- *strumenti*: software per lo sviluppo, la distribuzione, l'utilizzo e il miglioramento di contenuti didattici aperti, inclusi ricerca e organizzazione di contenuti, sistemi per la gestione dei contenuti e dell'apprendimento, strumenti per lo sviluppo di contenuti e comunità di apprendimento online;
- *risorse per l'applicazione*: licenze per la proprietà intellettuale per la promozione dell'editoria aperta di materiali, principi di progettazione e localizzazione dei contenuti⁶⁶⁰.

Qualora si volesse creare una sorta di tassonomia delle risorse oggetto di analisi e di discussione, Downes⁶⁶¹ ne suggerisce una bipartita, suddivisa cioè tra tipologia di risorse e risorse multimediali: al primo gruppo appartengono il software (LMS compresi), riviste e saggi, corsi, contatti on line e *mentoring*, animazioni, dimostrazioni, simulazioni e giochi. Le risorse multimediali sono invece rappresentate da pagine web e servizi internet, videoconferenze, cd-rom, materiali cartacei, radio, tv satellitare ed altro. Si tratta quindi di un mondo piuttosto variegato e di complessa delimitazione per poter fornire una definizione univoca e condivisa tra gli addetti ai lavori, come già evidenziato per i *learning objects*.

⁶⁵⁹ Hylén J., *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*, OECD's Centre for Educational Research and Innovation, Paris, France, 2006.

⁶⁶⁰ *Ibidem*.

⁶⁶¹ Downes S., *Models for Sustainable Open Educational Resources*, National Research Council Canada, 2006.

Le OER e l'UE

A livello europeo di particolare interesse è la comunicazione *Opening Up Education* del 2013⁶⁶², che individua nelle nuove tecnologie e nelle risorse didattiche aperte delle opportunità per ridefinire l'istruzione all'interno dell'Unione europea, proponendo *azioni volte ad aprire maggiormente i contesti di apprendimento ai fini di un'istruzione di migliore qualità ed efficacia, contribuendo in tal modo alla realizzazione degli obiettivi della strategia Europa 2020 di promuovere la competitività e la crescita dell'UE attraverso una manodopera più qualificata e maggiore occupazione. Essa contribuisce al conseguimento degli obiettivi principali dell'UE relativi alla riduzione dell'abbandono scolastico e all'aumento del tasso di completamento dell'istruzione terziaria o equivalente e si basa sulle recenti iniziative "Ripensare l'istruzione", "L'istruzione superiore europea nel mondo" nonché sull'iniziativa faro "Agenda digitale"*⁶⁶³.

Ovviamente, l'interesse principale dell'UE in ordine a tali tematiche è da ritenersi pedagogico solamente in seconda battuta, dal momento che la preoccupazione principale, di tipo economico, riguarda *il rischio di rimanere in ritardo rispetto ad altre regioni del mondo. Gli Stati Uniti e alcuni paesi asiatici investono in strategie basate sulle TIC per ridefinire l'istruzione e la formazione. I loro sistemi di istruzione vengono trasformati, modernizzati e internazionalizzati con ripercussioni tangibili nelle scuole e nelle università per quanto riguarda l'accesso all'istruzione e i relativi costi, i metodi didattici nonché la loro reputazione o il loro "branding" su scala mondiale. Nella fattispecie, gran parte dei contenuti digitali è fornita da soggetti al di fuori dell'Europa, in particolare da istituti di istruzione che propongono i corsi a livello mondiale tramite i corsi online aperti e di massa (MOOC). E, ancora, le tecnologie aperte offrono all'Europa la possibilità di attrarre nuovi talenti, dotare i cittadini delle competenze*

⁶⁶² <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/opening-education-making-21th-century-classroom-reality> (accesso in data 7 agosto 2018).

⁶⁶³ Commissione europea, *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*, SWD (2013) 341 final, p.2. Questo documento è disponibile all'url <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN> (accesso in data 7 agosto 2018).

*pertinenti, promuovere la scienza e la ricerca e potenziare l'innovazione, la produttività, l'occupazione e la crescita*⁶⁶⁴.

Il *report* descrive in maniera dettagliata lo stato dell'arte e, soprattutto, le problematiche legate alla diffusione e all'utilizzo delle *OER*. In *primis* viene rimarcata una situazione in un certo senso paradossale: negli ultimi 10 anni, a fronte di un'offerta cresciuta in maniera esponenziale a livello mondiale, le *OER* sono quasi prevalentemente in lingua inglese, coprendo soprattutto l'istruzione superiore ed alcuni ambiti disciplinari specifici (es. matematica, scienze, TIC...) ⁶⁶⁵.

Un secondo elemento di criticità viene individuato negli insegnanti: se il 70% dei docenti UE riconosce l'importanza strategica di una formazione riguardante l'utilizzo degli strumenti e delle risorse digitali nei processi di insegnamento e di apprendimento, è stato rilevato come solamente il 20-25% degli studenti abbia degli insegnanti realmente motivati ed anche competenti a livello digitale. Se, da un lato, i dati rivelano che la maggior parte degli insegnanti fa effettivamente uso di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), questo avviene soprattutto per quanto riguarda la preparazione delle attività didattiche, ponendo in secondo piano l'utilizzo diretto, durante le attività didattiche, delle stesse tecnologie con gli alunni⁶⁶⁶. La formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe quindi focalizzarsi anche sulle metodologie didattiche che prevedano l'utilizzo di una didattica digitale, dal momento che a livello europeo un'indagine congiunta CE-OCSE dimostra come ben sei insegnanti su dieci non abbiano seguito una formazione relativa all'utilizzo delle tecnologie digitali nelle loro classi⁶⁶⁷. Considerate queste premesse, anche la situazione sul lato studenti non è del tutto rosea, dal momento che *essere nati in un'era digitale non è una condizione sufficiente per essere competenti a livello digitale*. Il *report* riferisce di studi che dimostrerebbero come, in media, solamente il 30% degli studenti dell'UE possa essere considerato competente a livello digitale e come il 28% non abbia accesso alle TIC né a scuola né a casa⁶⁶⁸ e, sempre a livello europeo, tra il 50% e l'80% degli

⁶⁶⁴ Ivi, p. 3.

⁶⁶⁵ Ivi, p. 9.

⁶⁶⁶ Ivi, p.2. Tale risultanza conferma quanto rilevato, a livello italiano, dall'indagine UVAL citata nei capitoli precedenti.

⁶⁶⁷ Ivi, p.6.

⁶⁶⁸ *Ibidem*.

studenti dell'Unione non utilizzi mai libri di testo digitali, software con esercizi, trasmissioni/podcast, simulazioni, giochi didattici oppure altre risorse digitali⁶⁶⁹.

Per quanto riguarda gli alunni della fascia della scuola primaria, uno studio del 2013 riguardante lo stato della digitalizzazione nelle scuole dell'Unione europea ha mostrato come ben il 63% degli alunni di nove anni frequentino istituzioni scolastiche definibili come scarsamente digitalizzate, in quanto mancanti in attrezzature, banda larga veloce e connettività⁶⁷⁰.

Esistono tuttavia delle difficoltà oggettive che frenano gli insegnanti nell'utilizzo delle *OER*, in primo luogo l'assenza di catalogazione, selezione e disponibilità di adeguate risorse di qualità che rischia di far perdere risorse di tempo nella ricerca di materiali adatti⁶⁷¹, replicando quindi quanto già avvenuto e segnalato per i *LO*. Di fatto esisterebbero già dei *repository* di risorse digitali disponibili per i docenti (anche in italiani): si tratta delle diverse piattaforme predisposte dalle case editrici. Tuttavia, l'attuale aliquota dell'imposta sul valore aggiunto (IVA) applicata ai libri di testo (scolastici) digitali (superiore a quella applicata ai libri di testo scolastici cartacei nella maggior parte dei paesi dell'UE) può rappresentare un problema e dovrà essere affrontata in un futuro molto prossimo, per favorire lo sviluppo e l'utilizzo di tali risorse⁶⁷². Si auspica inoltre un approccio europeo comune all'interno del quale si finanzino con risorse pubbliche la creazione di risorse digitali aperte, garantendo che le stesse siano successivamente accessibili per tutti coloro che desiderano utilizzarli, docenti e discenti: infatti non sempre le istituzioni scolastiche hanno dispositivi tecnologici aggiornati e la banda larga che, sebbene raggiunga oramai quasi tutte le scuole, non sempre è presente nelle classi in maniera efficiente⁶⁷³.

Il *report* evidenzia in seconda battuta le potenzialità insite nell'utilizzo delle *OER*, in termini di efficienza ed equità: la rivoluzione digitale consente, di fatto, ad ogni discente di accedere a nuove fonti di istruzione (al di là anche dell'orario scolastico e della competenza dei propri docenti) in maniera del tutto gratuita, potendo condividere anche idee e risorse, sia tra studenti che tra insegnanti della stessa nazione o di nazioni diverse.

⁶⁶⁹ Ivi, p. 2.

⁶⁷⁰ European Schoolnet, *Survey of Schools: ICT in Education – Final report*, Belgium, 2013. Documento disponibile all'url http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=1800 (accesso in data 7 agosto 2018).

⁶⁷¹ Ivi, p.9.

⁶⁷² Ivi, p. 9.

⁶⁷³ Ivi, p. 11.

*Le tecnologie aperte consentono a tutti di imparare, ovunque, in qualsiasi momento, su qualsiasi dispositivo, con il sostegno di chiunque*⁶⁷⁴.

Vengono inoltre proposte all'interno del documento delle azioni comuni a livello europeo per aiutare le scuole, i docenti e gli stessi alunni a maturare competenze e metodi di apprendimento digitali, oltre che a supportare lo sviluppo e la disponibilità di risorse didattiche aperte e ad introdurre dispositivi e contenuti digitali all'interno delle classi. Una certa attenzione viene anche rivolta alla dimensione culturale legata alla tecnologia, rilevando la necessità che tutte le parti coinvolte nel processo formativo (insegnanti, discenti, famiglie, partner economici e sociali) debbano modificare il ruolo delle tecnologie digitali negli istituti di istruzione.

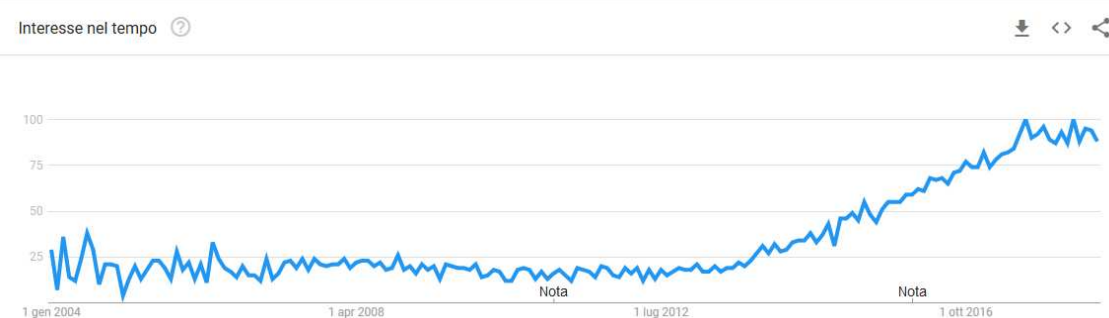
In conclusione, la comunicazione europea auspica che gli istituti di istruzione e formazione rivedano le proprie strategie organizzative (stimolando pratiche di apprendimento innovativo sotto forma di *blended learning* o apprendimento misto), che gli insegnanti abbiano la possibilità di sviluppare competenze digitali elevate, che si possano collegare a forti comunità di pratica⁶⁷⁵ ed essere premiati per i metodi didattici innovativi.

Le OER in Italia

Se si considera che la prima definizione di *OER* risale al 2002, non può non sfuggire il fatto che proprio in questo periodo in Italia il fenomeno Internet stava iniziando la propria crescita dopo che altre nazioni ne avevano già sperimentato l'efficacia. Google Trends, per quanto riguarda questa tematica nel Belpaese, ne certifica un trend del tutto diverso ed in controtendenza rispetto al panorama internazionale:

⁶⁷⁴ Ivi, p.3.

⁶⁷⁵ Il report evidenzia a questo riguardo come le comunità di professionisti a livello europeo si siano rivelate nel tempo delle interessanti e solide soluzioni per lo scambio di buone pratiche e di sostegno *inter pares*, citando a questo riguardo la piattaforma *eTwinning* (<https://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>), con oltre 200 000 utenti registrati, oltre a SCIENTIX (<http://www.scientix.eu/web/guest>), una community online per l'educazione scientifica in Europa, oltre all'*Open Discovery Space* (<http://www.opendiscoveryspace.eu/en-> che informa le comunità di pratica sull'utilizzo delle OER - accesso in data 7 agosto 2018).



Il primo riferimento ufficiale alle *OER* nel mondo dell'istruzione italiana Il MIUR, all'interno del cosiddetto Decreto Libri digitali, del 27 settembre 2013 (allegato 1), segnalava: *è importante osservare che il campo dei contenuti digitali integrativi non comprende solo contenuti editoriali forniti a complemento del libro di testo (anche se tali contenuti costituiscono una risorsa importante), ma anche contenuti acquisiti indipendentemente o reperibili in rete o prodotti attraverso il lavoro individuale o collaborativo dei docenti, eventualmente anche attraverso il coinvolgimento dei discenti. Un ruolo particolarmente importante hanno in questo campo le risorse educative aperte (Open Educational Resources - OER), delle quali si intende promuovere l'uso e la produzione*".

Su questa linea, il successivo PNSD (Piano nazionale Scuola Digitale) del 2015 ha previsto a questo riguardo un'azione specifica, #23 - *Promozione delle Risorse Educative Aperte e linee guida su autoproduzione dei contenuti didattici digitali*, che prevedeva un tavolo tecnico per *assicurare alle scuole delle linee guida con dei criteri chiari per valutare l'efficacia e l'utilizzabilità tecnica delle risorse di apprendimento digitali utilizzate nelle occasioni di formazione formale*⁶⁷⁶.

In realtà le precedenti prese di posizione ufficiali citate rappresentano in un certo senso il punto di arrivo di alcune attività di sperimentazione che, superando la dimensione piuttosto esclusiva ed elitaria dell'università, hanno coinvolto alcune scuole italiane e che possono essere riconducibili al movimento *OER*, quali, ad esempio:

- **il progetto SLOOP** (*Sharing Learning Objects in an Open Perspective*) e il già citato **Sloop2desc**, finanziati dalla Comunità Europea ed attuati rispettivamente nei periodi 2005-2007 e 2009-2011, secondo modalità di strategie collaborative

⁶⁷⁶ MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, pp. 98-99. All'atto della stesura di queste pagine tali linee guida non sono ancora state promulgate.

nella produzione di risorse educative aperte per la scuola secondaria di secondo grado;

- *il progetto Innovascuola-AMELIS*⁶⁷⁷, basato su fondi MIUR, svolto nel 2008-2010 ed ha impegnato una rete di dieci scuole nella sperimentazione di risorse educative aperte da utilizzare con la lavagna interattiva multimediale (LIM), coinvolgendo i docenti nel processo di produzione multimediale. In questo caso le protagoniste del progetto sono state delle classi di scuola primaria.

OER: un approccio critico

Se proviamo ad affiancare questa la definizione di *OER* data dal forum UNESCO del 2002 a quella da noi scelta in precedenza per descrivere *i Learning Objects* (secondo quanto suggerito da Fini e Vanni, non possono sfuggire alcune similitudini e (poche) differenze:

<i>The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes</i> ⁶⁷⁸ .	<i>Un'unità di conoscenza autoconsistente, in formato digitale, generalmente di piccole dimensioni, che può essere usata in più contesti o ambienti di apprendimento con finalità didattiche. Esso è facilmente reperibile e può essere riutilizzato, dall'autore o da altri utenti, aggiornandolo o semplicemente modificandolo in funzione del nuovo contesto d'uso</i> ⁶⁷⁹ .
--	--

Le uniche differenze tra *LO* e *OER* potrebbero essere identificate nell'essere (per le prime) gratuite mentre (per le seconde) autoconsistenti. In realtà un *LO* potrebbe essere rilasciato gratuitamente e una *OER* essere autoconsistente. Significativo il fatto che, in letteratura⁶⁸⁰, alcune segnalazioni di *repositories di risorse educative aperte*⁶⁸¹ facciano

⁶⁷⁷ Amelis (sito del progetto - <http://amelis.fupress.net/>) è un acronimo per *Ambienti Multimediali per l'Educazione Linguistica e Interculturale nella Scuola primaria*. Altre risorse sviluppate all'interno di questo progetto possono essere reperite ai seguenti url: <https://sites.google.com/site/ilpozzodellesperienze/home/progetto-amelis-2008-2010> (accesso in data 26.07.2017).

⁶⁷⁸ UNESCO, *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries – Final report*, Paris, 1-3 July 2002, p.24.

⁶⁷⁹ Fini A. – Vanni L., *Learning object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento, 2004, p.27.

⁶⁸⁰ A questo riguardo, si veda per esempio Vivanet G., *Open Educational Resources: strategie di ricerca e selezione*, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, Firenze University Press, Numero 1, Volume 14, anno 2014, pp. 71-85.

⁶⁸¹ Quali *Europeana* (<https://www.europeana.eu/portal/it>), National Science Digital Library (<https://nsdl.oercommons.org/>), TED-Ed (<https://ed.ted.com/>), World Digital Library (<https://www.wdl.org/en/>) (accesso in data 13.08.2018).

riferimento anche ad alcune nostre “vecchie conoscenze” (in quanto segnalate come specifiche per i *LO*): è il caso di MERLOT⁶⁸².

Si è dunque deciso di analizzare alcune *OER* predisposte dalle scuole all'interno del progetto AMELIS, scaricandole direttamente dal sito web del progetto⁶⁸³. È necessario premettere che ognuna di questa risorsa è accompagnata da una scheda metodologico-didattica (che presenta contenuti, target alunni, obiettivi, strategie e guida *step by step* di utilizzo) e una scheda di valutazione (che ne evidenzia potenzialità e criticità). Il sito del progetto rende disponibili al download libero (quindi si tratta di risorse digitali *open*) dodici risorse didattiche: di queste otto sono state create con Microsoft Powerpoint, tre con il software di *authoring* per la lavagna interattiva multimediale *Interwrite Workspace* ed una in linguaggio html (non è indicato l'editor/software utilizzato).

Si nota sin da subito come di facile manipolazione/riutilizzo/modifica sia il primo tipo di risorsa, quella predisposta con un software di presentazione, oramai molto diffuso. Tuttavia, ricordiamo che la proposta di utilizzo didattico di tale software (nel caso delle presentazioni del progetto Amelis si tratta di ipertesti con collegamenti interni) risale già agli albori dell'introduzione delle tecnologie digitali in classe, nello specifico all'epoca del PSTD (fine anni Novanta). Dal punto di vista quantitativo, il 66% delle risorse presenti nel sito sono proprio di questo tipo. Per quanto riguarda il riutilizzo/modifica delle altre tipologie di risorse, queste prevedono un software specifico (editor della Einstruction⁶⁸⁴) oppure un editor html (da reperire). Anche nel caso delle risorse predisposte con il software LIM Interwrite, gli output sono in qualche caso molto simili agli ipertesti prodotti con gli alunni sempre negli ultimi anni Novanta grazie a software quali *Amico* della Garamond o simili. Antonio Fini, sulla rivista on line *Bricks*⁶⁸⁵, sottolinea come in molti casi *LO* e *OER* si possano distinguere solamente dal punto di vista lessicale, non in quanto a forma e contenuti e lo stesso Downes⁶⁸⁶ equipara *OER* ai *LO*: in breve, a nostro avviso, è possibile affermare di trovarsi di fronte ad

⁶⁸² <https://www.merlot.org/merlot/index.htm> (accesso in data 13.08.2018).

⁶⁸³ <http://amelis.fupress.net/risorse.html> (accesso in data 13.08.2018).

⁶⁸⁴ Sito del progetto/software citato: <https://www.turningtechnologies.com/downloads/> (accesso in data 15.08.2018).

⁶⁸⁵ Fini Antonio, *Ieri Learning Objects, oggi “risorse”: dove reperirli e come (ri)usarli*, 16 agosto 2017 - http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/16_Fini-1.pdf (accesso in data 15.08.2018).

⁶⁸⁶ Downes S., *Models for Sustainable Open Educational Resources*, National Research Council Canada, 2006.

un'evoluzione più lessicale che non sostanziale, al netto degli strumenti tecnologici utilizzati (in qualche caso diversi negli anni).

La fine del secolo scorso e gli inizi di quello attuale sono del resto stati caratterizzati da una ricca produzione e proposta alle scuole di software didattici, molti dei quali (non più aggiornati), non funzionarono più con i nuovi sistemi operativi. Inoltre, diversi insegnanti, veri e propri pionieri, si sono addirittura cimentati in quel periodo nella produzione di software didattico freeware, cioè distribuito gratuitamente alle scuole (con le medesime problematiche di compatibilità prima evidenziate). Altri ancora avevano pubblicato (e pubblicano ancora) su pagine web personali o blog di categorie professionali risorse autoprodotte di diverso tipo, secondo una logica di condivisione di *open learning*. È quindi possibile affermare che la produzione di risorse digitali sia già una realtà, tuttavia poco diffusa tra la categoria: il sito *EsseDiQuadro*⁶⁸⁷ testimonia questa evoluzione nel tempo, essendo passato da una mission di catalogazione di software didattico liberamente scaricabile ad un vero e proprio repository di risorse digitali (tra le quali non mancano le recenti *app* Android).

Creare OER: croce e delizia degli insegnanti

Sempre Downes analizza, a questo riguardo, la problematica della sostenibilità⁶⁸⁸ in ordine alla creazione di *OER*, che richiedono ovviamente delle infrastrutture tecnologiche (ma non solo) per poter essere progettati e prodotti, aspetti in molti casi sottostimati: hardware e software possibilmente standard, una connessione veloce ed affidabile, delle competenze tecniche (che, in molti casi, richiedono una formazione specifica e puntuale) e delle precise e chiare linee di indirizzo (*policy*). L'autore individua diversi modelli di finanziamento a riguardo per la creazione di *OER*: *Membership Model* (diverse organizzazioni che contribuiscono), *Donations Model* (donazioni volontarie), *Sponsorship Model* (pubblicità degli sponsor), *Institutional Model* (è l'istituzione stessa che si mette in gioco come scuola o università),

⁶⁸⁷ Si tratta della pagina istituzionale del Servizio per la documentazione e l'orientamento sul software didattico e altre risorse digitali per l'apprendimento, realizzato dall'Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche in collaborazione con MIUR e INDIRE. (<https://sd2.itd.cnr.it/> - accesso in data 15.08.2018).

⁶⁸⁸ Downes S., *Models for Sustainable Open Educational Resources*, National Research Council Canada, 2006.

Governmental Model (finanziamenti pubblici) e *Partnerships and Exchanges* (alleanze progettuali tra diverse istituzioni)⁶⁸⁹.

Non è quindi del tutto sufficiente un certo livello di idealismo e di altruismo per creare *OER*, soprattutto all'interno della scuola italiana, ove gran parte del tempo e delle risorse vengono spese per affrontare problematiche di tipo sindacale e docenti altamente competenti dal punto di vista tecnologico digitale, come Ivana Sacchi⁶⁹⁰, sono considerati allo stesso modo di colleghi del tutto tecnofobici.

Significativo il fatto che il documento europeo da cui la nostra analisi ha preso l'incipit, attribuisca agli Stati membri dell'unione un compito ben preciso a riguardo:

incoraggiare le reti di insegnanti, comunità digitali ed esperti di TIC volontari ad avviare iniziative (quali corsi di codifica o programmi di reinserimento scolastico) e ad istituire premi destinati agli insegnanti per il buon uso didattico delle TIC in tutti i settori dell'istruzione⁶⁹¹.

5.6 Protocollo di ricerca per l'analisi dei libri di testo digitali

a) Il contesto

A partire dal 2008 e precisamente con la **L. 6 agosto n. 133/2008** la scuola italiana ha assistito ad una svolta nell'ambito delle adozioni dei libri di testo, richiedendo specificatamente che *a partire dall'anno scolastico 2008-2009 (...) i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet. (...) e che a decorrere dall'anno scolastico 2008-2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione, di cui al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e per gli istituti di istruzione di secondo grado sono prodotti nelle versioni a stampa, on line scaricabile da internet, e mista. Successivamente la L. n. 221 del 17 dicembre 2012 prevede che il collegio dei docenti adottati per l'anno scolastico 2014-2015 e successivi, esclusivamente libri nella versione digitale a norma della legge 9 gennaio 2004, n. 4, o mista, costituita da: un testo in formato cartaceo e da contenuti digitali integrativi, oppure da una combinazione di contenuti digitali e digitali integrativi accessibili o acquistabili in rete anche in modo disgiunto.*

⁶⁸⁹ Downes S., *Models for Sustainable Open Educational Resources*, National Research Council Canada, 2006.

⁶⁹⁰ www.ivana.it.

⁶⁹¹ Commissione europea, *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*, SWD (2013) 341 final, p.13.

È stata in questo modo introdotta all'interno della scuola, per quanto riguarda le adozioni dei libri di testo, un'ulteriore variabile che, in molti casi, rappresenta anche un elemento di complessità da non sottovalutare: infatti, se i docenti per anni hanno discusso, riflettuto e vagliato testi di tipo cartaceo, l'analisi e la valutazione delle risorse digitali ha rappresentato (e rappresenta anche ora) una dimensione del tutto inesplorata.

b) Lo strumento⁶⁹²

Per rispondere a queste nuove esigenze di valutazione dell'accessibilità di un libro di testo (nella sua parte digitale, anche on line) si è adottato il modello UDL⁶⁹³, opportunamente curvato sulla risorsa/strumento da analizzare, secondo la griglia di seguito allegata da noi predisposta. Ad ogni singola voce, come indicato, è stato assegnato un valore numerico pari a 1 (risorsa presente), 0 (risorsa assente), 0,5 (risorsa in parte presente); ad ogni macro-descrittore in questo modo viene attribuito un punteggio nella codifica che, in un'ottica comparativa tra diversi libri di testo, determina potenzialità e limiti in ordine all'accessibilità da parte di un maggior numero di alunni sotto forma di *valore assoluto* (punteggio finale come somma dei valori degli indicatori presenti) e *proporzionale* (punteggio finale in rapporto al massimo punteggio attribuibile).

Si è scelto in questa fase un approccio meramente quantitativo/descrittivo, limitato a registrare la pura e semplice presenza o meno di una possibilità/potenzialità offerta all'alunno/a utente; l'unica eccezione riguarda la presenza di alcuni elementi che potrebbero rendere difficoltoso, di partenza, l'accesso stesso (es. più livelli di registrazione o di login per accedere alla risorsa): in questi casi è stato attribuito uno o più valori graduati, anche negativi.

Anche in questo caso, in ordine ad esigenze di sostenibilità della ricerca, la priorità per quanto riguarda l'esplorazione e l'analisi delle risorse on line ha riguardato in prima battuta l'argomento filtro già oggetto di analisi (la storia dell'antica Roma e dei romani) e, solamente in un secondo momento, le risorse digitali considerate nella loro totalità.

⁶⁹² Vedere in Appendici l'allegato n°7.

⁶⁹³ CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano, versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.

c) L'analisi: prima fase del digitale

L'utilizzo di questo strumento, all'apparenza completo e del tutto congruente ad un approccio *UDL based* alla tematica, non ha affatto raggiunto i risultati auspicati, in quanto si è rivelato essere del tutto sovradimensionato rispetto a quanto reso disponibile, confermando in parte quella dimensione di separatezza tra cartaceo e digitale segnalata nell'ultima aggregazione precedentemente riportata, quella relativa alla presenza (in quel caso *assenza*) di link a risorse accessibili. La presenza di risorse del tutto parcellizzate (tre video, un'animazione...) non ha consentito una raccolta dati significativa ai fini della nostra ricerca.

Per quanto riguarda le edizioni immediatamente successive alle novità normative del 2008 già segnalate, le risorse on line si sono rivelate essere (almeno per quanto riguarda i testi analizzati) limitate ad alcuni giochi interattivi, alcune schede in pdf, la versione sfogliabile e/o in pdf del testo stesso da scaricare. Si sono verificate anche difficoltà di accesso alle risorse stesse, causate da crash o problematiche informatiche di diversa tipologia e non sempre risolvibili, a motivo di una oggettiva difficoltà nell'individuare le cause⁶⁹⁴. L'impossibilità di poter accedere ad alcune di queste risorse (ad esempio la versione "parlante" del libro) in quanto non più disponibile e/o supportata rivela quanto breve sia il ciclo di vita di un libro di testo, in poco tempo sostituito da una successiva novità editoriale. Siamo ovviamente di fronte a legittime scelte attuate dalle case editrici che, è bene non dimenticarsi, rappresentano pur sempre delle imprese orientate a giusti margini di profitto e con dipendenti ed una filiera da proteggere.

Tutto questo susseguirsi non aiuta tuttavia gli insegnanti perché, appena terminato di sperimentare il libro all'interno delle classi (di fatto, in un ciclo, una volta...), si trovano spesso con l'esigenza (in quanto il testo non è più pubblicato) o con il "suggerimento" di cambiare testo in adozione a favore di uno maggiormente aggiornato e "nuovo".

d) L'analisi: seconda fase del digitale – primo incidente critico.

Dopo quella che era, con buona probabilità, una sperimentazione non molto convinta dei contenuti digitali integrativi (gli editori dovettero adeguarsi in un tempo piuttosto ristretto a questa novità), è possibile individuare una seconda generazione di testi con integrazioni digitali nel periodo successivo alle novità normative del 2012 in precedenza

⁶⁹⁴ In alcuni casi i feedback che segnalano l'errore di malfunzionamento sono rappresentati da messaggi in inglese con codici alfanumerici di non chiara comprensione.

segnalate. L'analisi (o, meglio, il tentativo di analisi) del testo della Pearson *Studia con me – classe quinta* (2015) si è fermata ai codici che dovevano essere presenti sulla copertina del libro di testo e che davano accesso alla versione studente dei prodotti digitali, codici che sono risultati essere del tutto assenti non solo per la studentessa *donatrice* del libro ma per tutti i compagni della sua classe e delle altre due sezioni parallele. Risalire alle possibili cause di questo problema esula ovviamente dall'ambito della nostra ricerca ma il fatto in sé conduce a due evidenze indiscutibili: circa 75 alunni di scuola elementare non hanno, di fatto, mai utilizzato alcuna risorsa digitale collegata al loro libro di testo e i loro stessi docenti non si sono posti il problema. Tutto questo nonostante il testo dichiara la presenza di un progetto digitale che prevede la versione audiolibro del testo di classe, video ed animazioni di approfondimento sulle discipline, slideshow, mappe, cartine e immagini interattive ed altre risorse.

e) L'analisi: seconda fase digitale – secondo incidente critico.

L'ultima fase dell'analisi riguarda due corsi, afferenti a due diverse case editrici, che verranno utilizzati la prima volta proprio nell'anno scolastico appena iniziato all'atto della stesura di queste pagine, l'a.s. 2018-19. Si tratta di due corsi che presentano entrambi un ricco corredo di risorse digitali pur nelle specificità delle due diverse scelte editoriali.

- **AA.VV, *Favolosi saperi – classe 5° (storia e geografia)*, La Scuola, Brescia, 2018.**

La versione digitale del testo si installa dal dvd rom allegato (basato su piattaforma ScuolaBook) selezionando le discipline (storia/geografia; matematica, scienze e tecnologia). L'installazione è semplice e tutti i codec necessari vengono installati automaticamente. La registrazione è aperta, semplice e intuitiva (necessario solo inserimento codice ISBN della guida) e le risorse digitali sono condivise tra docenti e studenti. Il cd rom presenta una versione sfogliabile del testo su cui è possibile accedere alle risorse digitali aggiuntive (video, giochi interattivi, audio, slideshow, ricostruzioni in 3D) oltre che effettuare semplici operazioni di inserimento appunti, evidenziazione e lettura con sintesi vocale. Tutte le risorse sono scaricabili e, quindi, manipolabili e riutilizzabili da parte di docenti e studenti.

- **AA.VV, *Il tempo delle idee – classe quinta (storia e geografia)*, Giunti, Firenze, 2018**

La procedura di registrazione non è molto intuitiva, in quanto si deve richiedere un codice per poi entrare nel proprio profilo, attivare il libro e in seguito lanciarlo nell'applicazione dbook Giunti scuola (da scaricare). Esiste un sito dedicato (www.iltempodelleidee.it) che riporta il libro digitale (ed anche i quaderni/atlane che fanno parte sempre del corso adottato. Questo libro può essere letto dal sintetizzatore vocale di default sui computer più recenti e per ogni pagina può essere visualizzato il contenuto digitale scelto, con il testo che può essere copiato, appuntato e sottolineato. Presenti mappe concettuali, linee del tempo, tabelle di sintesi, schede facilitate in word o pdf per alunni non italofofoni, giochi, video (questi ultimi sono in streaming e non possono essere scaricati). Alcune pagine sono potenziate, cioè adattate in modo che possano essere lette da uno studente con DSA (lette da un sintetizzatore vocale), il testo (e le immagini entrambi semplificati) possono essere copiati. Le risorse correlate sono disponibili nell'aula *Dcampus* da cui è possibile gestire il proprio account Dropbox e Google drive (si possono creare gruppi classi on line su invito).

Da queste descrizioni emerge una ricchezza ed una varietà di opzioni e di materiali che si scontra tuttavia con un problema non indifferente, che ha generato un incidente critico: il libro digitale analizzato era in entrambi i casi di classe quarta, non essendo ancora disponibile il prodotto per la classe quinta in entrambi i casi (rispettivamente il dvd rom allegato e la versione on line da attivare sul sito dedicato). In realtà, la prima casa editrice mette a disposizione le risorse digitali allegate anche per la classe quinta, per cui, cercando con attenzione, è possibile individuarle ed analizzarle.

Tutto questo porta a due considerazioni: i docenti, in questo modo, non vengono di fatto messi in grado di analizzare il corso nella sua completezza. Il fatto che, invece, tutto il cartaceo sia disponibile, ci porta ad ipotizzare una forma di riconoscimento, tacito ma condiviso anche con i docenti, che l'essenziale sia pur sempre il libro nella sua dimensione materiale, mentre il digitale rappresenti una risorsa aggiuntiva opzionale.

Nell'ottica *UDL based* ci permettiamo di evidenziare la presenza di soluzioni veramente interessanti: per il primo testo sono disponibili ricostruzioni in 3D e video di ottima qualità, per il secondo video veramente efficaci (intervista doppia a personaggi

storici⁶⁹⁵) e mappe concettuali. Tuttavia, queste non sono presenti per tutti gli argomenti, rappresentando delle risorse sì utilissime ma parcellizzate, spalmate indistintamente su tutti i contenuti formativi proposti secondo una logica sommativa e non strutturata.

L'idea di proporre tali risorse digitali come se fossero, di fatto, degli *asset*, cioè materiali multimediali generici e grezzi da utilizzare, offre ai docenti delle possibilità decisamente positive, a patto di saperle integrare all'interno del percorso di insegnamento ed apprendimento: ma è proprio su questo aspetto che tutte le evidenze raccolte sino a questo punto pongono dei precisi interrogativi circa sia la fattibilità che la reale comprensione e padronanza di tale *integrazione* da parte dei docenti stessi.

⁶⁹⁵ Secondo il noto format della trasmissione televisiva *Le Iene*.

6.1 L'approccio critico ai manuali scolastici nella storia: tra detrattori ed utilizzatori critici

Premessa

Trattare di pedagogie del libro di testo significa, senza per questo prevedere necessariamente un filone pubblicistico *ad hoc*, individuare a livello mediale e sociale indizi ed evidenze attestanti un certo livello di attenzione e di dibattito riguardanti questa tematica, facendo riferimento in particolare ad evidenze quali pubblicazioni, normativa specifica o altro, tutte risorse dalle quali è possibile trarre proposte, percorsi e riflessioni. La sola presenza o assenza di tali testimonianze (passate o presenti) è sicuramente indice di una certa tensione ed attenzione alla tematica. Nello sviluppo della nostra ricerca è emerso, in diverse occasioni e su diversi versanti, un vero e proprio silenzio assordante nei confronti del libro di testo scolastico e, come abbiamo già evidenziato, questo sembrerebbe divenire oggetto di attenzione solamente quando assurge agli onori della cronaca per questioni che esulano del tutto dalla dimensione didattica e pedagogica. La ricerca storica evidenzia come nel passato vi fosse invece un'attenzione maggiore (e di conseguenza una tensione pedagogica) nei confronti della tematica: esiste infatti una produzione monografica specifica, riguardante cioè l'analisi e la scelta del libro di testo, che nasce agli albori dello scorso secolo per poi, gradualmente, sfumare e scomparire del tutto ai nostri giorni. Dall'analisi di alcune di queste monografie, che rappresentano delle vere e proprie evidenze storico-bibliografiche, emergono alcuni aspetti decisamente interessanti.

Per motivi di sostenibilità limiteremo il campo di indagine a partire dagli inizi del secolo scorso e, coerentemente con le modalità di analisi applicate nel quadro generale della nostra ricerca, seguiremo una periodizzazione scandita dalle date di pubblicazione dei diversi programmi riguardanti la scuola elementare. Per ognuno di questi periodi individueremo ed analizzeremo alcune monografie ritenute significative; anche la scelta di concentrare la nostra attenzione sulle monografie (con considerando, ad esempio, gli articoli o i saggi brevi in riviste specializzate) risponde sempre a tali criteri di

sostenibilità, tenuto conto anche del fatto che la pubblicazione di un libro (a volte in varie edizioni successive) rappresenta sia un investimento ed una sensibilità da parte delle case editrici ma, anche di riflesso, un prezioso indizio di una certa attenzione dei lettori alla tematica stessa che acquistano il testo stesso.

1° periodo: i Programmi del 1905

Il ministro Baccelli con il D.M. 17 agosto 1881 istituì una Commissione Centrale avente come compito ben definito quello di individuare i criteri per la scelta dei libri di testo, proponendo anche un elenco di quelli “adottabili” sia per la scuola primaria che per la secondaria⁶⁹⁶. Dopo un periodo convulso caratterizzato anche dal succedersi di diversi ministri, il 3 settembre 1898 fu comunicato l’elenco generale dei libri di testo approvati: 142 sillabari, 97 compimenti al sillabario, 70 libri di lettura per la seconda, 51 per la terza, 29 per la quarta, 21 per la quinta; 14 grammatiche, 27 manuali di storia, 25 aritmetiche. Le esigenze di scelta furono ovviamente determinate dal ricco numero di testi presenti sul mercato, a seguito di un processo di unificazione che voleva, comprensibilmente, uniformare i sistemi scolastici preesistenti. Significativo il fatto che gli elenchi successivi aggiornarono questa lista aumentando il numero dei testi ritenuti validi. Se con i programmi del 1905 la Commissione Centrale venne inizialmente abolita (subentrarono infatti delle commissioni provinciali), questa tornò nuovamente in auge con il DL 17 giugno 1915. Questa Commissione si sarebbe dovuta riunire presso il Ministero della pubblica istruzione ma questo non avvenne per cui sino al 1922 ogni docente si limitava a notificare all’Ispettore scolastico l’adozione di libri pubblicati ma non approvati dalle precedenti Commissioni, secondo una prassi che oggi sarebbe definita come *silenzio-assenso*⁶⁹⁷.

La monografia analizzata di seguito è datata 1914, un riferimento cronologico che spinge ad ipotizzare una piena diffusione dei programmi del 1905 e dello spirito pedagogico-didattico che li caratterizzava. In *Quattro chiacchiere didattico-pedagogiche*

⁶⁹⁶ Relazione sui lavori compiuti nell’Ufficio della Commissione Centrale per i libri di testo scolastici, in MPIBU, anno IX, Roma, settembre 1883, p.748, cit. in Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L’educazione popolare nei libri di scuola dall’Unità d’Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p. 19.

⁶⁹⁷ Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L’educazione popolare nei libri di scuola dall’Unità d’Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pp. 19-22.

a proposito della scelta dei libri di testo⁶⁹⁸ Portoghese (insegnante di scuola elementare) rivolgendosi direttamente ad un'ideale collega, la introduce ad una collana di libri di testo redatta da lei stessa (*Pagine scelte – corso di letture educative in conformità dei vigenti programmi didattici governativi e delle istruzioni ministeriali*, Casa Editrice Biondo, Palermo, 1911⁶⁹⁹) ed afferma:

*(...) Ciò, però, non è tutto, e il libro che risponda interamente alle esigenze dell'insegnamento nella scuola elementare, è ancora di là a venire. Chi di noi, che viviamo nella scuola, non sa per lunga, quotidiana esperienza, che novantanove per cento dei fanciulli e delle fanciulle, nei primi giorni che frequentano la seconda classe, leggono ancora assai stentatamente, compitando, senza capire il senso della più parte di ciò che a stento riescono a leggere? Ebbene, prendete a caso uno qualsiasi dei libri di lettura che valorosi letterati e pedagogisti dedicano ai fanciulli e alle fanciulle della seconda classe, e ditemi se potete riconoscere, specie nei primi capitoli, qualche cosa che i nostri scolaretti e le nostre scolarelle siano in grado di ben leggere e di ben comprendere. Quanto quegli Autori sieno distanti dalla realtà della scuola elementare, noi soltanto sappiamo!*⁷⁰⁰

Per ovviare a questi problemi, l'idea seguita dall'autrice è quella di prendere il meglio disponibile, da cui l'idea di *Pagine scelte*. Interessante è la descrizione della progettazione della collana, che ha tenuto in considerazione diversi aspetti:

*Nella compilazione di questi libri, a moltissime altre cose ho dovuto badare, senza perder peraltro di mira i suesposti precetti: e cioè alla disposizione in ordine cronologico degli avvenimenti cui si riferiscono le narrazioni, alle norme imposte dai programmi governativi, al diverso sesso degli alunni, cui i libri stessi sono destinati, agli usi e ai costumi dei protagonisti dei racconti, al luogo in cui le narrazioni si svolgono, talchè esse potessero del pari giovare ai figli del sud, del centro e del nord d'Italia, dato che il cittadino italiano deve ricevere ovunque la stessa educazione*⁷⁰¹.

Vi è quindi il tentativo, da parte di Portoghese, di tenere unite diverse dimensioni: locale, nazionale, oltre che all'età e al sesso degli alunni. Una sorta di atteggiamento inclusivo ante litteram, tra finalità ovviamente educative ma anche legate all'ovvio successo editoriale del lavoro dell'autrice. In effetti, si ha come l'impressione di trovarsi

⁶⁹⁸ Portoghese M.C., *Quattro chiacchiere didattico-pedagogiche a proposito della scelta dei libri di testo*, Ed. Biondo, Palermo, 1914. Esiste, in realtà, una precedente edizione del 1912.

⁶⁹⁹ La collana si rivolgeva alle scuole elementari urbane, suburbane e rurali, maschili e femminili, uniche e miste. Era strutturato in un sillabario per la prima classe (unito a un *Compimento al sillabario*, sempre per la classe prima, un vero e proprio libro di lettura), un volume per le singole classi (2° e 3° - anche unite; 4° classe e 5°-6° classe unite). Struttura che rispettava la normativa e l'organizzazione scolastica del periodo.

⁷⁰⁰ Portoghese M.C., *Quattro chiacchiere didattico-pedagogiche a proposito della scelta dei libri di testo*, Ed. Biondo, Palermo, 1914, p.9.

⁷⁰¹ Ivi, p.15.

in presenza di una sorta di opuscolo pubblicitario⁷⁰², impressione alimentata dalla presenza, nella sezione conclusiva di questa monografia, di nove pagine⁷⁰³ di giudizi relativi all'opera (tutti positivi da parte di docenti); l'autrice stessa non nasconde, anzi, riconosce con modestia, una certa genialità dell'opera. Un ulteriore elemento di interesse che evidenziamo è presente proprio nelle "recensioni" di due maestre:

Ho letto pagine scelte che gentilmente mi mandaste in omaggio, le ho presentate ai miei scolaretti a cui feci gustare alcuni dei quei racconti scritti con tanta freschezza d'idee e delicatezza di sentimenti, e dovetti persuadermi d'aver infine trovato il libro adatto alla mia scuola. (l'ha provato prima di farlo adottare...) (Lina Fornara)⁷⁰⁴.

Ne ho letto, alle mie alunne di 4°, alcune pagine, le più belle, e le ho viste commuoversi e alcune perfino piangere...(Rosa Cafiero)⁷⁰⁵

Si noti come in entrambi i casi le insegnanti abbiano espresso la propria opinione dopo l'utilizzo in classe del libro di testo in oggetto. Apparentemente questo fatto potrebbe sembrare del tutto insignificante se non fosse per un piccolo particolare: *Pagine scelte* era stato loro inviato in saggio, non si trattava di un'adozione. Questa opzione didattica di due maestre del secolo scorso meriterebbe con ogni probabilità un approfondimento, indagando quanti docenti, attualmente, abbiano la possibilità di sperimentare in classe parti di un libro di testo (o concretamente lo facciano) prima di adottarlo definitivamente.

2° Periodo: i programmi del 1923 e del 1934

L'intervallo cronologico considerato comprende un periodo piuttosto esteso, (ben ventidue anni), dal momento che i successivi programmi furono emanati nel 1945, al termine del periodo bellico. L'assenza di evidenze bibliografiche⁷⁰⁶ censite e riguardanti la tematica dell'analisi del libro di testo non deve tuttavia trarre in inganno, in quanto tale mancanza riguarda solamente la produzione monografica. Continua, infatti (anzi, cresce di importanza), il ruolo e l'azione del Centro ministeriale attraverso una specifica Commissione deputata all'analisi dei libri di testo. Decisamente rilevante a questo

⁷⁰² In realtà dieci anni prima l'autrice aveva pubblicato una precedente monografia ancora attinente alla tematica della scelta del libro di testo: Portoghese, M. C., *La scelta del libro di testo: Appunti di critica Didattica*, Palermo, S. Biondo, 1910.

⁷⁰³ Da pagina 23 a 32.

⁷⁰⁴ Portoghese M.C., *Quattro chiacchiere didattico-pedagogiche a proposito della scelta dei libri di testo*, Ed. Biondo, Palermo, 1914, p.23.

⁷⁰⁵ Ivi, p.29.

⁷⁰⁶ Come da ricerca bibliografica su OPAC nazionale.

riguardo la pubblicazione curata da Ascenzi e Sani, dell'Università di Macerata, *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*⁷⁰⁷. Questo testo fondamentale in realtà non rappresenta un caso del tutto isolato ma fa parte di un vero e proprio *trattico* (ci si passi questa licenza lessicale volta a rendere l'idea di uno sguardo d'insieme)⁷⁰⁸ finalizzato a raccogliere e in maniera critica e strutturata le fonti normative e documentarie riguardanti i libri di scuola e le relazioni della Commissione centrale istituita nel 1923. I testi citati rappresentano l'esito di diverse attività di ricerca svolte dal *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università degli Studi di Macerata. Quello che ad uno sguardo superficiale potrebbe apparire come una semplice raccolta di norme e di relazioni ormai datate, in realtà rappresenta una risorsa preziosissima, costituendo, infatti, *la conditio sine qua non* di ogni ricerca sull'argomento, ora possibile grazie ad una raccolta puntuale delle fonti. Emergono da questa mole immensa di documentazione gli orientamenti politici ma, in controluce, anche pedagogici che hanno attraversato la scuola italiana a cavallo tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del secolo scorso.

Con il Regio Decreto 11 marzo 1923, n. 737⁷⁰⁹ l'allora ministro Gentile mise infatti ordine nel settore delle adozioni scolastiche, prevedendo che i testi scolastici fossero sottoposti all'esame di una Commissione regionale e approvati dal Provveditore. Tuttavia, in via transitoria, venne istituita una Commissione Centrale (nominata direttamente dal ministro) con il compito di approvare gli elenchi per gli anni scolastici 1923-24 e 1924-25. A fronte di una vasta e, in un certo senso, eterogenea produzione, l'opera in prima battuta di Lombardo Radice coniugava tali esigenze di chiarezza adozionale con le innovazioni che la riforma scolastica gentiliana intendeva introdurre nella scuola italiana. Ricordiamo infatti che la Riforma Gentile, avendo modificato la struttura del sistema scolastico (programmi inclusi), richiedeva di conseguenza una

⁷⁰⁷ Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

⁷⁰⁸ Gli altri due testi riguardano rispettivamente il periodo 1861-1922 e 1923-1945 e sono, nello specifico: Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La Normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica, Macerata, 2009; Barausse A. (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, (2 vol), Alfabetica, Macerata, 2008.

⁷⁰⁹ Contenuto in BUMPI, L, n.18, 3 maggio 1923, pp. 1404-1407.

nuova configurazione dei libri di testo necessari: sillabario e piccole letture di prima, compimento del sillabario e prime letture di seconda, un libro di lettura per le ultime tre classi, un libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto, un libro sussidiario per la cultura regionale e le nozioni varie, brevi letture per religione, un albo geografico e letture di geografia, un albo di scienze, un libro di letture di storia, una raccolta di esercizi e problemi per l'aritmetica, un volumetto di nozioni di diritto e economia, un libro di modelli per i lavori donneschi (classi femminili)⁷¹⁰.

L'attenzione della Commissione centrale non si limitò, almeno inizialmente, a considerare esclusivamente i contenuti, ma soppesò anche il linguaggio, gli elementi tipografici (illustrazioni comprese) e la psicologia di fondo del testo stesso, intesa come capacità di coinvolgimento ed attrattività da parte dell'alunno, in quanto corrispondente alla propria psicologia⁷¹¹. Al termine del lavoro di analisi, durato 14 mesi (ricordiamo che la presiedeva il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice), nell'agosto del 1924 vennero pubblicati gli esiti, con diverse opere del tutto respinte, altre accettate in toto oppure con il vincolo di una rielaborazione o con difetti da correggere⁷¹².

Accettare o scartare un libro di testo poteva avere una duplice valenza: da un lato fare ordine ma, soprattutto, orientare la produzione (editori) e la fruizione dei libri di testo di scuola (da parte dei docenti deputati alla scelta) verso scelte ben definite dal punto di vista pedagogico e didattico⁷¹³.

Le Commissioni regionali previste dalla normativa, di fatto, non vennero mai istituite, anzi, tale compito fu assegnato ex-lege ad una rinnovata Commissione centrale nel 1926⁷¹⁴, costituita da sette persone scelte tra funzionari amministrativi del ministero, insegnanti di ogni ordine e grado (tra i quali docenti di scuola elementare), dipendenti

⁷¹⁰ Ordinanza ministeriale 11 novembre 1923, *Libri di testo prescritti o consentiti per le singole classi*, in BUMPI, L, n.51, cit. in Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.152.

⁷¹¹ Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, pp.7-8.

⁷¹² Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pp. 153-154.

⁷¹³ Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p.7.

⁷¹⁴ Regio Decreto-Legge 7 gennaio 1926, n. 209, Disposizioni sui libri di testo ed altri provvedimenti per l'istruzione elementare, in MPIBU, LII, n. 8, 23 febbraio 1926, p. 595, cit. in Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.161.

dal ministero, ispettori scolastici e direttori didattici.⁷¹⁵ Successivamente, nel 1927, la composizione venne modificata, con la designazione di uno dei cinque commissari previsti da parte del presidente dell'Opera Nazionale Balilla.⁷¹⁶ Come è facilmente intuibile, la Commissione si trasformò, oltre che nella struttura anche nel merito del lavoro da svolgere, curvando la propria azione non tanto su dimensioni culturali e pedagogiche quanto su aspetti di tipo burocratico-amministrativo. In totale le Commissioni che si succedettero in quegli anni furono cinque: 1923 (presidente Giuseppe Lombardo Radice), 1925 (Giovanni Vidari), 1926 (Giuliano), 1927 (Michele Romano), 1928 (Alessandro Melchiori). Tutte queste commissioni in un certo senso fallirono dal punto di vista politico, dal momento che non riuscirono a fornire alla scuola un modello accettabile di libro fascista⁷¹⁷, aprendo in questo modo la strada alla nascita dell'idea e all'introduzione nella scuola italiana (in base alla legge L. n.5 del 7 gennaio 1929) del testo unico di Stato a partire dall'anno scolastico 1930-31⁷¹⁸. Agli autori venne lasciata una certa libertà nella progettazione e creazione dei testi che venivano proposti alla Commissione centrale e che dovevano rispondere a tre requisiti ben precisi: *la piena e non artificiale aderenza del contenuto allo spirito fascista; la efficacia nel formare e perfezionare l'italiano nuovo; la forza fascinatrice sull'animo dei fanciulli ai quali i testi singoli sono destinati*⁷¹⁹. I criteri di scelta fondanti passarono quindi in prevalenza da una dimensione pedagogico-didattica ad una di tipo maggiormente ideologico-politica.

Ascenzi e Sani evidenziano come la scelta di istituire una Commissione centrale di fatto abbia posto le premesse per attribuire al governo un controllo diretto sull'editoria scolastica che, successivamente, sfocerà nell'esperienza del libro di testo di stato. Dal

⁷¹⁵ Ordinanza 16 febbraio 1926, Scelta dei libri di testo da adottarsi nella scuola elementare (ministro Fedele), in MPIBU, LIII, n. 8, 23 febbraio 1926, p. 760. cit. in Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.161.

⁷¹⁶ Regio Decreto 22 maggio 1927, n. 850. Disposizioni per la scelta dei libri di testo per le scuole elementari, in MPIBU, LIV, n. 25, 21 giugno 1927, p. 2282 cit. in Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.161

⁷¹⁷ Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.163.

⁷¹⁸ Ivi, p.165.

⁷¹⁹ D.M. 21 dicembre 1934 - XII *Concorsi per la compilazione di testi da adottarsi quali testi di Stato nelle Scuole elementari del Regno*, in MENBU, LXII, n. 13, 15 gennaio 1935, p. 197, cit. in Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.195.

punto di vista degli insegnanti, aggiungiamo noi, questa soluzione comportò in un certo senso una delega esterna all'attività di analisi/scelta di uno strumento didattico fondamentale nella scuola: infatti, anche se è pur vero che i docenti potevano all'epoca scegliere tra i diversi libri di testo licenziati dalla commissione, la mancata socializzazione delle motivazioni legate alla scelta/rifiuto dei testi approvati portava inevitabilmente ad allontanare l'analisi dei libri scolastici dal proprio bagaglio professionale. Una scelta che, sottolineano ancora gli autori, tendeva ad imporre in un certo senso una pedagogia ed una didattica attraverso l'azione legislativa dello Stato⁷²⁰. Tra il 1943 e il 1945 la penisola italiana fu divisa in due parti, ciascuna con una propria legislazione anche per quanto riguarda il settore istruzione: nella Repubblica Sociale continuò l'esperienza del testo unico di stato, mentre nel resto d'Italia si cercavano alternative. È facilmente intuibile come in tale contesto, segnato dalla guerra, l'analisi e la scelta di un libro di testo passasse decisamente in secondo piano.

3° periodo: i Programmi del 1945

A partire dal 1948 non esiste più in Italia una Commissione centrale per la scelta dei libri di testo e, con essa, l'esperienza del libro unico di stato viene superata, nonostante gli inizi della nuova scuola elementare fossero segnati (ricordiamo che la guerra aveva sconvolto anche le strutture editoriali) da libri di testo del periodo fascista "censurati" delle parti che potevano ricordare il regime appena depresso. Con la rinascita sociale, economica e culturale italiana, anche la produzione editoriale riprese la propria forza propulsiva e, con essa (dopo un periodo limbo legato al testo unico di stato scelto dalla Commissione centrale) la necessità di riflettere e scegliere tra diverse proposte delle case editrici.

Il periodo compreso tra la stesura e la diffusione dei programmi del 1945 e del 1955 presenta in effetti una discreta produzione di opere monografiche riguardanti l'analisi e la scelta dei libri di testo, fra i quali ricordiamo (secondo una rigida successione cronologica, oltre a quelli analizzati in seguito): Armando Armando, *Il libro di testo* (Viola, Milano, 1951); Armando Armando, *Concorsi magistrali ed esame critico dei*

⁷²⁰ Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, pp.31-32.

libri di testo (Avio, Roma, 1952); Api Frisoni Paolo, *Didattica per la scelta del libro di testo* (Bologna, Diana scolastica, 1952); Dal Piaz Riccardo e Bitelli Giovanni, *Esame e scelta del libro di testo nella scuola elementare: valutazione critica* (Torino, Paravia e C., 1952 - 2° edizione 1953); Fulco Amedeo, *L' esame del libro di testo nel concorso Magistrale* (Napoli, D. Conte, 1953); De Seta Oreste, *Guida all'esame del libro di testo* (Firenze, La Nuova Italia, 1954); Viotto Piero e Spinardi Aldo, *L' esame del libro di testo per le scuole elementari* (Rovigo, Ed. Tip. Ipag, Ist. Padano di Arti Grafiche, 1954).

Assumiamo come *exemplum* di questo periodo la monografia di Monchieri⁷²¹ che nel 1953 sottolineava le indebite pressioni pubblicitarie alle quali poteva essere sottoposto il maestro durante il periodo delle adozioni e il rischio di scegliere un testo non adeguato che, secondo l'autore, non poteva far altro che portare guai

Prima di tutto all'imprudente che l'ha scelto con leggerezza, reso schiavo di un testo che non risponde ai requisiti più elementari di un interesse durevole. Poi al suo insegnamento, ancorato a principi manualistici che appesantiscono la scuola e asfissiano gli alunni. Quindi, e in modo ben più grave, agli alunni, innocentemente afflitti da un testo arido, ammuffito, che non convince neppure i più diligenti. Infine, alla scuola stessa, offesa nel suo continuo necessario ascendere in virtù delle nuove conquiste didattiche, costretta invece a segnare il passo davanti a un testo che viola le leggi della dinamica educativa⁷²².

Vengono in primo luogo fornite delle indicazioni generali riguardanti le finalità dello strumento didattico-libro di testo:

“I testi scolastici, invece, non devono mirare a fare del ragazzo un uomo anzitempo e andare, in tal modo, contro natura⁷²³. Né devono pretendere che il ragazzo sappia tutto e venga informato di tutto ciò che avviene nella vita degli adulti. (...) Nei libri scolastici il nostro alunno deve trovare l'incontro tra il suo reale mondo, l'intimità familiare e la serenità della scuola, se vuol sortire quel compimento e quel completamento della sua anima ansiosa di conoscere e amare un mondo ricco di bontà e di buone promesse”⁷²⁴.

L'autore quindi si sofferma sull'importanza dell'analisi che deve precedere la scelta del libro: *il maestro deve esaminare, profondamente, attentamente, coscientemente, come*

⁷²¹ Monchieri L., *Come giudico e scelgo un libro di testo*, Organizzazione Scuola Nord, Milano, 1953.

⁷²² Ivi, p.6.

⁷²³ Anche se l'autore non cita direttamente Rousseau, l'affermazione di Monchieri non può che riferirsi al concetto di educazione naturale progressiva del Ginevrino.

⁷²⁴ Monchieri L., *Come giudico e scelgo un libro di testo*, Organizzazione Scuola Nord, Milano, 1953, p.7.

*un collaudatore al banco di prova, che esamina un motore o uno sterzo e dal cui giudizio dipenderà la vita di una o molte persone*⁷²⁵.

Del resto, continua Monchieri, *non altrimenti avrà pensato la commissione incaricata di preparare i nuovi programmi per i concorsi magistrali inserendo, nella prova di didattica, l'esame di un libro di testo*⁷²⁶. Si tratta di un riferimento molto importante, che nei decenni si è perso (anche solo come consapevolezza storica) tra i docenti italiani: nel programma d'esame per i concorsi di accesso all'insegnamento nella scuola elementare era prevista una prova specifica di analisi di un libro di testo. Rimandiamo a questo riguardo una breve trattazione nelle conclusioni di questo capitolo.

Monchieri fornisce anche ulteriori indicazioni circa *i principi* e *i metodi* da considerare per la scelta di un libro di testo, che *deve attenersi rigorosamente alla precisione scientifica e alla verità per sé stessa – che non semini dubbi negli animi degli alunni e amarezze in quelle del maestro. – Quanto ai metodi, invece, un buon libro non può prescindere da alcuni criteri di giudizio che fanno capo ai seguenti requisiti: attivismo (...), concretezza (...), scientificità (...), elementarità (...) e unità (...)*⁷²⁷.

L'autore prosegue in maniera dettagliata analizzando il testo di lettura, il libro per la prima classe (sillabario), il libro di lettura (dalla seconda classe alla quinta), i sussidiari per le varie classi, entrando nel dettaglio delle discipline e disegnando, allo stesso tempo, il quadro adozionale del periodo: religione (classi terza, quarta e quinta), storia e geografia (classi terza, quarta e quinta), Grammatica e lingua italiana (classi terza, quarta e quinta), aritmetica e geometria (classi terza, quarta e quinta), scienze e igiene (classi terza, quarta e quinta). Considerato il fatto che il focus della nostra ricerca riguarda i sussidiari delle discipline, troviamo alcune pagine dedicate proprio a questa tipologia di libro di testo:

Dunque nel sussidiario è richiesta la qualità, non la quantità, l'essenziale, non il voluminoso, l'avviamento alla ricerca, non l'enunciazione sostitutiva del maestro. Al contrario, tale genere di testo deve essere un promemoria agile e svelto, piacevole nell'esposizione dei suggerimenti, abbondante negli esercizi graduati, organico nella sua chiarezza, unitario nell'esposizione della materia, cui si addirà una esattezza scientifica entro sobri limiti. Senza dire che dovrà essere esatto nell'espressione, semplice nella forma espositiva. Con l'immagine e la parola deve soddisfare l'aprirsi dell'intelligenza del ragazzo. Gli esercizi, dal canto loro, o saranno basati sull'esperienza degli alunni in modo da stimolare in loro lo spirito di

⁷²⁵ Ivi, p.10.

⁷²⁶ Ivi, pp.12-13.

*osservazione e di ricerca o, viceversa, costituiranno un inutile e dannoso appesantimento*⁷²⁸.

Come possiamo giudicare un buon sussidiario secondo l'autore? Vengono forniti alcuni criteri:

- *aderenza ai programmi scolastici;*
- *rispetto rigoroso per l'età psicologica dell'alunno;*
- *equilibrata esposizione della materia;*
- *principi e metodi della migliore tradizione scolastica integrati dai contributi della didattica moderna;*
- *presenza di buoni ed abbondanti esercizi, graduati e capaci di interessare;*
- *ricchezza di efficaci ricerche attive e di essenziali richiami;*
- *illustrazioni decorose, tavole, cartine e grafici funzionali;*
- *pagine ariose, caratteri chiari, stampa nitida, carta resistente, copertina robusta;*
- *ampia possibilità di utilizzare il testo, posto che riesca per la sua semplicità a innestare il contenuto delle singole materie sulle esigenze psicologiche del fanciullo, senza deflettere dai canoni della rigosità scientifica.*

I difetti più gravi dei sussidiari si possono riassumere, secondo Monchieri, in:

- *scarsa aderenza ai programmi e disinvolta interpretazione delle avvertenze;*
- *tendenza a strafare, mirando a sostituirsi all'insegnante ed a sovraccaricare con definizioni, regole e concetti difficili l'alunno;*
- *ignoranza dell'età psicologica dell'alunno;*
- *inadeguatezza alla vita reale e ai reali interessi del ragazzo;*
- *esposizione affrettata o confusa o irta di difficoltà;*
- *scarsità di esercizi;*
- *esercizi banali, puerili o difficili e irreali;*
- *mancanza di ricerche e stimoli alla partecipazione diretta dell'alunno;*
- *insufficienza di illustrazioni documentarie, specie in geografia, scienze e storia, o illustrazioni non aderenti al testo, soprattutto nei particolari;*
- *pesantezza di pagine troppo cariche o difficili;*
- *presentazione scialba, trascurata o, al contrario, chiassosa;*

⁷²⁸ Ivi, pp.33-34.

- mole assolutamente inadeguata⁷²⁹.

Il libro di testo deve, da ultimo, favorire la collaborazione tra studente ed insegnante, per cui *non dunque un testo miniera dove vi sia tutto, ma un testo che offra motivi validi per una collaborazione tra maestro e alunni, frutto di un lavoro concorde di ricerca e di scoperta, un testo che giovi concretamente al progresso della scuola. (...) Peraltro, ripetiamo, il nostro Lombardo Radice auspicò testi che offrissero motivi attivistici, esplorazioni, ma soprattutto che costituissero un avviamento al lavoro individuale, tali da indurre il maestro a severi esami di coscienza intorno alla propria opera educativa. Diremmo, quasi, che i testi dovrebbero offrire schede da compilarsi dagli alunni alla fine di ogni capitolo e di ogni materia, schede che indicassero al maestro un vero e proprio modo di individualizzare l'insegnamento*⁷³⁰.

4° Periodo: i Programmi del 1955

La ricerca bibliografica relativa al periodo compreso tra i Programmi del 1955 e quelli del 1985 rappresenta un periodo esteso dal punto di vista cronologico e presenta un numero ancora significativo di opere e di autori che affrontano la tematica.

Ricordiamo, oltre alle monografie di seguito analizzate: Bajocco Alfredo, *Come esaminare un libro di testo per le scuole elementari: con numerosi esempi di Relazioni critiche su testi per tutte le classi* (Milano; Roma; Palermo, Ed. Biondani, 1955 – 2° edizione 1966 riveduta e aggiornata); Armando Armando, *Esame critico dei libri di testo*, (4° edizione ampliata - Avio A. Armando, Roma, 1955); Armando Armando, *Il libro di testo* (Avio Armando, Roma, 1959 – altre edizioni: 1962, 1966, 1970, 1972); Ganzaroli Walter, *L' esame del libro di testo per le scuole elementari* (Rovigo, Tip. IPAG, 1961); Armando Armando, *Il libro di testo: letture, sussidiari, illustrazioni, lessico* (A. Armando, Roma, 1962); Spezzaferro Virginia, *L' esame del libro di testo* (Firenze, La nuova Italia, 1964); Procopio Luigi, *Criteri per esaminare il libro di testo per la scuola elementare* (Napoli, Ist. editoriale del Mezzogiorno, 1965);

Il primo testo da noi analizzato nel dettaglio, *Esame e scelta del libro di testo per la scuola elementare (Valutazione e critica)*, edito nel 1959, ha come autori Riccardo del

⁷²⁹ Ivi, pp.36-37.

⁷³⁰ Ivi, p.58.

Piaz e Bitelli Giovanni⁷³¹. Nell'introduzione gli autori segnalano come la loro opera abbia tra le finalità principali quella di preparare *i giovani maestri ad affrontare gli esami di concorso a posti di insegnante nelle scuole elementari*. Il percorso proposto dagli autori esordisce con un primo capitolo dedicato alla storia del libro di testo, a partire dal *Giannetto* di Luigi Alessandro Parravicini che nel 1833 vinse un concorso per un libro di testo, procedendo anche in parallelo con i programmi e con la normativa attinente relativa ai libri di testo. La sua funzione, come la funzione di un qualsiasi altro sussidio didattico cui ricorra il maestro, non può essere che *eccitatrice delle facoltà intellettive e morali dell'alunno; ossia quella di allargare la sfera dell'esperienza del bambino, rappresentandogli in forma perspicua soprattutto i problemi della vita morale, che lo stesso bambino intravede*⁷³². L'esame di un libro di testo deve tener conto delle esigenze psicologiche dell'infanzia e della fanciullezza, in quanto il manuale scolastico *deve partire dall'oggi vissuto, seguendo il ragazzo che poggia i piedi sulla terra per raggiungere le sfere di un impossibile, che egli rende immediatamente possibile attraverso l'attiva elaborazione della mente e dello spirito*⁷³³.

Le funzioni generali comuni ad ogni libro di testo individuate dagli autori sono quattro: estetica, letteraria, morale e culturale. Se la prima funzione riguarda, in un certo senso, la promozione del bello, quella letteraria è finalizzata a far amare la lettura da parte degli alunni. La funzione morale, come si può intuire dalla stessa espressione, riguarda lo sviluppo di una coscienza morale dell'alunno, mentre quella culturale (ci permettiamo di usare un linguaggio attuale) il piacere e il desiderio di apprendere⁷³⁴.

Il testo fornisce riflessioni e conseguenti suggerimenti per quanto riguarda la scelta del sillabario, il libro di lettura per la classe prima, per le classi successive, oltre che per il sussidiario. Per quanto riguarda quest'ultimo:

A parer nostro, fermo restando il principio di negare la approvazione di preferenza a qualsiasi sussidiario che non guidi lo scolare di terza classe e gli adolescenti di quarta e quinta alla riflessione su ciò che si è appreso e non stimoli alla ricerca, all'esperimento individuale e collettivo, all'azione indagatrice di nuovi elementi di sapere, cioè all'attivismo scolastico, il miglior sussidiario non sarà mai il mastodontico imbellettato, ma il concettoso di stile e sobrio di colori. E diciamo subito il perché. Il sussidiario non deve sostituire l'insegnante nel lavoro di guida dei discenti i

⁷³¹ Del Piaz Riccardo – Bitelli Giovanni, *Esame e scelta del libro di testo per la scuola elementare (Valutazione e critica)*, Paravia, Torino, 1959.

⁷³² Ivi, p.8.

⁷³³ Ivi, p.10.

⁷³⁴ Ivi, p.15.

*quali marciano, di classe in classe progredendo, alla conquista delle "fondamentali cognizioni scientifiche". "Da qui derivano: - dice chiaramente la Premessa ai Programmi di insegnamento per la Scuola primaria del 1955, - la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia e sentimento"*⁷³⁵.

Nella *Premessa* gli autori sembrerebbero addirittura quasi escludere l'uso di un "sussidiario", in quanto esaltano l'attività viva della scolaresca, lanciata alla conquista del sapere, sotto la guida accorta del maestro⁷³⁶. Viene riportato inoltre il pensiero di Gabrielli⁷³⁷, secondo il quale *al metodo fin oggi prevalente di offrire agli scolari il sapere già sistemato sotto forma di nozioni, regole, definizioni, paradigmi, si deve sostituire quello di offrire in un primo tempo tutte le possibilità affinché il fanciullo osservi il mondo della realtà esterna e di quella interna, estendendo così la sua esperienza, dalla quale grado a grado nascerà la problematica insite nelle cose stesse e nello stesso mondo interno il bisogno di una logica e di un sistema, che risolverà tutti gli interessi, le curiosità in alcune essenziali precipitazioni culturali. L'episodio, il caso, l'occasione di ogni esperienza deve costituire il punto di partenza nella prima fase della scuola elementare; ma va anche chiarito che esso è un momento iniziale, nel quale non si rimane permanentemente, perché anzi si tende ad avviare il fanciullo oltre la frammentarietà, verso il sistema, l'ordine, la cultura in un grado superiore*⁷³⁸. E, inoltre: *oggi i sussidiari, allontanandosi dai sistemi prevalenti del passato, dovranno offrire larga copia di spunti all'iniziativa dello scolaro, di stimoli al suo lavoro di ricerca e problemi pratici per le esercitazioni individuali e per gruppi, a scuola e più ancora a casa*⁷³⁹.

Ruolo centrale sarà quindi giocato dal maestro che è *per il legislatore e per quanti si occupano di problemi scolastici con spirito modernamente costruttivo, l'artefice del procedimento educativo nel clima della libertà attivistica: dell'autoeducazione*⁷⁴⁰.

Ben nove pagine sono dedicate alla veste tipografica, evidenziando come le illustrazioni non si debbano limitare ad *adornare* il libro di testo, rendendolo, sgargiante e quindi attraente: avendo anch'esse una funzione pedagogica, didattica ed estetica, devono

⁷³⁵ Ivi, pp.30-31.

⁷³⁶ Ivi, p.32.

⁷³⁷ Gabrielli G., *I Programmi di insegnamento per la Scuola primaria del 1955. Osservazioni e note*, Paravia, Torino, 1955.

⁷³⁸ Del Piazz Riccardo – Bitelli Giovanni, *Esame e scelta del libro di testo per la scuola elementare (Valutazione e critica)*, Paravia, Torino, 1959, p.33.

⁷³⁹ Ivi, p.34.

⁷⁴⁰ Ivi, pp.34-35.

quindi essere funzionali ai contenuti ed evitare di essere troppo particolareggiate. In generale il libro deve essere gradevole per gli alunni, deve invitarli a sfogliarlo. Risalta, tra le diverse indicazioni fornite, una certa attenzione alla leggibilità/accessibilità visiva⁷⁴¹:

“I caratteri tipografici devono risaltare nettamente, non su di una pagina accentuatamente bianco-lucida, ma leggermente gialla. Un avorio pallido. Assolutamente sconsigliabile la carta di colore tendente al grigio. Inoltre la carta non deve essere leggera e trasparente, per evitare un inconveniente che, purtroppo, molte volte si verifica: la stampa della parte opposta della pagina che il bambino legge, affiora sulla pagina che l’occhio scorre, in modo da creare sovrapposizioni, ombreggiamenti che turbano la retta visione. Di qui sforzo e stanchezza dell’occhio e, come conclusione, tensione nervosa siffatta da provocare irrequietezza, indisciplina e perfino dei capogiri. (...) I caratteri che l’occhio meglio subitamente afferra sono i caratteri tipografici detti quelli elzeviri⁷⁴².

Gli autori ricordano inoltre le avvertenze presenti nell’allegato B ai Programmi ministeriali del 24 maggio 1945 che stabilivano per i testi per le prime due classi un carattere non inferiore ai 3 millimetri, ai 2,5 mm per la terza classe e 2 mm per le classi quarta e quinta.

Dopo una breve analisi della normativa in vigore all’epoca per quanto riguarda la scelta dei libri di testo, gli autori si soffermano sulla situazione conseguente a tali norme, soprattutto alle conseguenze della libertà di produzione di testi scolastici⁷⁴³ *senza bisogno di alcuna preventiva approvazione – che in passato serviva di freno – ha sollecitato una vera massa di persone, in ogni campo sociale, anche fra scrittori autorevoli che conoscevano la scuola elementare solo attraverso la sfumatura dei ricordi della prima infanzia, a tentare il miraggio di una imprevista fortuna, purché avessero trovato un editore disposto a pubblicare i loro libri. Piovvero così sul mercato librario e negli uffici delle Direzioni didattiche parecchie centinaia di testi scolastici per ogni classe elementare in quantità impressionante, mai vista in passato⁷⁴⁴.* Rilevata

⁷⁴¹ Ivi, p.73.

⁷⁴² Si tratta di una tipologia di font/carattere di stampa facilmente leggibile.

⁷⁴³ Gli autori fanno riferimento, citando direttamente i dispositivi legislativi, al Decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato del 16 ottobre 1947, n. 1497 e al Decreto del Presidente della Repubblica 28 gennaio 1948 n. 175 che avevano abolito la Commissione ministeriale per l’esame e l’approvazione preventiva dei libri di testo, con il solo obbligo, da parte degli editori, di farne denuncia al Ministero della Pubblica Istruzione allegando cinque esemplari del testo pubblicato (ricordiamo che, in ogni caso, era facoltà del Ministero quella di vietare la diffusione di testi non coerenti con le esigenze educative e didattiche, anche per quanto riguardava i contenuti).

⁷⁴⁴ Ivi, pp.82-83.

questa situazione, ne scaturisce l'importanza di una scelta ragionata da parte dei docenti:

Dobbiamo anzitutto convincerci – se siamo educatori veramente maturi per la libertà - che la scelta dei libri di testo è una cosa seria, tremendamente seria e impegnativa dal lato morale e culturale, che investe il prestigio e l'onore nostro personale e quello di tutta la classe magistrale di fronte alla nostra coscienza, alle autorità e al pubblico. È soltanto nostra la responsabilità di un atto che viene ad avere un enorme importanza per le sue buone o cattive conseguenze, nell'educazione dei nostri fanciulli e nella vita e nel progresso della scuola! Dobbiamo pertanto accingerci a tale atto con idee ben chiare e precise dei fini educativi e didattici che col libro di testo vogliamo e dobbiamo raggiungere⁷⁴⁵.

Tra gli autori di questo periodo, quello maggiormente rappresentativo sia per numero di opere che per la longevità (riedizioni) delle stesse è sicuramente Armando Armando, di cui analizzeremo *Avvio all'esame del libro di testo*⁷⁴⁶. Il testo, in molte sue parti, è contenuto anche nel libro AA.VV., *Il libro di testo. Scritti di: Armando Armando, Carlo Bascetta, Virgilio Guzzi, Luigi Volpicelli*, Armando, Roma, 1972 (settima edizione) che analizzeremo in seguito.

Ci limitiamo a citare un paragrafo particolarmente significativo ed originale di questo testo che riguarda il rapporto tra sussidiari e biblioteche di classe:

Quanto all'uso della biblioteca di classe, essenziale strumento educativo di un libero gioco o di una spontanea attività che integra il lavoro svolto in classe (...) è da notare che soltanto se verrà resa obbligatoria, come in altri tempi (e non a spese dell'insegnante) si potranno evitare empiriche compilazioni di sussidiari che pretendano di dare "Tutto" (è un titolo di già diffuso libro) o che pretendano di condensare in poche pagine ogni motivo di educazione religiosa, familiare, civile, civica, nazionale, internazionale, cosmopolitica. Sussidiari, lettura compresa, e biblioteca di classe, proprio nel diverso uso, giuoco o lavoro, si integrano e si potenziano: e mentre i primi impegneranno in immediate ricerche e riflessioni facilitando la via alle prime trasformazioni del gioco in lavoro, vale a dire alla maggiore comprensione dei libri della biblioteca; questi ultimi, a loro volta, suscitando spontanei interessi, ampliando contenutistici orizzonti e arricchendo il lessico, renderanno meno faticoso il lavoro in classe.⁷⁴⁷

Ricordiamo come a partire proprio dai primi anni Sessanta l'MCE (il Movimento di Cooperazione Educativa che tratteremo a parte come studio di caso) avesse già ricercato ed elaborato proposte alternative all'utilizzo del libro di testo, individuando proprio nella biblioteca di classe (chiamata *biblioteca di lavoro*) un utile strumento.

⁷⁴⁵ Ivi, p.86.

⁷⁴⁶ Avio A. Armando, Roma, 1959.

⁷⁴⁷ Armando A., *Avvio all'esame del libro di testo*, Avio A. Armando, Roma, 1959, pp.27-28.

Diversi anni dopo, nel 1961, veniva pubblicata la prima edizione del testo di Spini⁷⁴⁸ *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, una monografia che venne riveduta ed ampliata sino al 1971, giungendo a ben otto ristampe. Dall'*Introduzione*, per affermazione diretta dello stesso autore, si evince che i destinatari dell'opera sono i maestri che si accingono ad affrontare le prove del concorso magistrale⁷⁴⁹. Fino dunque i primi anni Settanta era quindi prevista una prova ad hoc per gli aspiranti docenti della scuola elementare. L'autore evidenzia sin da subito alcune dimensioni problematiche del libro di testo in quanto tale:

Il puerocentrismo, che vuole un insegnamento (meglio: un apprendimento) individualizzato e valorizza al massimo le attività pratico-manuali, ha scarse simpatie per un testo prefabbricato e comune a tutta la scolaresca, in quanto esso livella gli alunni e determina in loro un atteggiamento passivo, favorendo il verbalismo mnemonistico. A ciò si aggiunga che il potere di attrazione e la capacità di interessare lo scolaro sono assai oggi diminuiti nel libro di testo, nonostante i lodevoli sforzi di autori ed editori, per l'insorgere di molteplici cause: la sempre più larga diffusione degli apparecchi audiovisivi, l'intensa produzione della stampa periodica e della letteratura infantile, il contatto diretto con il mondo degli adulti e con paesi e popoli – prima sconosciuti, facilitato dai rapidi mezzi di comunicazione e dal turismo, i numerosi stimoli alla distrazione e alla pigrizia mentale. Quindi, sostiene l'attivismo puerocentrico, se proprio si vuole un testo per la scuola, esso venga compilato dagli alunni, individualmente o per gruppi, sotto la guida del maestro, in relazione ai propri bisogni e interessi (v. Claparède), in vitale e consapevole rapporto con l'ambiente cosmico-sociale⁷⁵⁰.

Spini evidenzia come la concezione della natura e della funzione del libro di testo è strettamente legata alla visione del fanciullo e della scuola, all'antropologia e alla teleologia pedagogica. Queste ci consentiranno adunque di rispondere al quesito: "Può accordarsi il libro di testo con una scuola autenticamente attiva?"⁷⁵¹ Viene quindi effettuata una scelta di campo ben precisa: quella dell'attivismo pedagogico, per cui *lo scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita⁷⁵², indubbiamente l'osservazione e la ricerca personale dell'alunno sono momenti e aspetti necessari dell'attività scolastica⁷⁵³*. L'autore non cade tuttavia nella trappola e nei rischi di un certo spontaneismo, affermando in un successivo passaggio: *ma l'esplorazione*

⁷⁴⁸ Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969 (l'edizione da noi analizzata è l'VII).

⁷⁴⁹ Ivi, p. 5.

⁷⁵⁰ Ivi, p. 9.

⁷⁵¹ Ivi, p. 9.

⁷⁵² L'autore fa riferimento alla Premessa agli allora vigenti programmi didattici della scuola elementare.

⁷⁵³ Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969, p. 10.

*superficiale e rapsodica dell'ambiente, l'intuizione diretta della realtà (le cose care al Rousseau!), costituiscono soltanto la prima tappa dell'arduo processo attraverso il quale l'alunno "fa" la scienza*⁷⁵⁴. Facendo riferimento ad un precedente articolo apparso su *Scuola Italiana Moderna*⁷⁵⁵, Spini fornisce delle indicazioni dettagliate riguardanti i tre momenti della lezione attiva, vera cellula di una scuola ispirata all'attivismo integrale⁷⁵⁶:

1. *Orientamento iniziale, momento globale o sincretico. È un momento essenziale intuitivo ed emotivo: o per il tramite dell'arte letteraria e figurativa (orientamento estetico); o per l'osservazione diretta e la descrizione della realtà naturale e sociale (orientamento rappresentativo-sensoriale); o per l'indagine della propria esperienza precedente (orientamento psicologico).*
2. *Collaborazione, momento della ricerca o analitico. È un momento essenzialmente inventivo ("inventio" guidata), della ricerca a cui tutta la classe collabora: o mediante incarichi per gruppi specializzati (gruppo dei piccoli storici, gruppo dei disegnatori, dei costruttori, dei collezionisti, degli esploratori, degli artisti, ecc.), oppure mediante compiti spontaneamente scelti, secondo le possibilità oggettive di ricerca e secondo le individuali tendenze, gusti, predilezioni (lavoro libero).*
3. *Raccolta del materiale, momento del riepilogo o sistematico. È un momento essenzialmente sistematico, avente quale protagonista il docente, per sussidio il trattato, per risultato la scienza ("dottrina")⁷⁵⁷.*

Il libro di testo non viene tuttavia rifiutato in toto, a patto che questo offra *stimoli e integrazioni all'osservazione, alla riflessione e alle attività espressive della scolaresca, se il maestro sa vivificarlo e chiarirlo avendo ben presente la mutevole singolarità degli alunni*⁷⁵⁸. Una particolare attenzione viene riservata ad ipotesi alternative all'adozione:

Resta da chiedersi se l'efficacia educativa del testo non sia maggiore quando esso venga compilato, in armonica collaborazione, dagli alunni e dal maestro, oppure quando esso venga sostituito da una bibliotechina di classe costituita con tanta ricchezza e varietà e usata con tanta sapienza didattica da promuovere la cultura degli alunni pur nel rispetto dei loro interessi e ritmi di maturazione individuale. La risposta è, a nostro avviso, affermativa, se nel maestro ad una solida, aggiornata e multilaterale cultura si uniscono una profonda preparazione psico-pedagogica e una ricca esperienza scolastica; è negativa ove manchino queste condizioni. Il testo dà scarso incremento al progresso spirituale degli alunni, o addirittura può ostacolarlo, quando è l'unico libro o sussidio usato dal maestro e dagli alunni. Conferisce invece efficacia e unità al lavoro scolastico se "fa corpo con al vita della scuola": se, in altri termini, viene integrato dalla bibliotechina di classe, dai mezzi audiovisivi, dalle pubblicazioni periodiche intese a dare vivacità e concretezza all'apprendimento, dalla consultazione

⁷⁵⁴ *Ibidem.*

⁷⁵⁵ L'autore fa riferimento (citando direttamente la fonte) alla rivista *Scuola Italiana Moderna*, n° 4 dell'1-XI-1959.

⁷⁵⁶ Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969, pp. 10-11.

⁷⁵⁷ Si tratta della consultazione di un libro di testo che può confermare/ampliare quanto appreso dall'esperienza.

⁷⁵⁸ *Ivi*, p. 11.

*di enciclopedie, dall'uso intelligente delle schede, dal lavoro autonomo scolastico ed extrascolastico*⁷⁵⁹.

Spini pone attenzione in un'altra sezione ai vantaggi e agli inconvenienti del libro di Stato, analizzando in maniera critica (nel reale senso etimologico del termine) i possibili background pedagogici attribuibili a questa passata esperienza storica di cui, con buona probabilità, si ipotizzava il ritorno a motivo della enorme produzione di libri di testo (e conseguente confusione tra i docenti)⁷⁶⁰:

*Il libro di Stato, in genere, assicura una più ampia e salda coerenza fra il testo e i programmi ministeriali, considerati nello spirito e nella lettera, nei principi pedagogici e nel contenuto delle varie materie di insegnamento; esso garantisce meglio la continuità didattica quando l'alunno deve mutare sede o maestro; esso, infine, presenta pregi metodologici, valore culturale e precisione scientifica che in molti "libercoli" gettati sul mercato dalla libera produzione purtroppo non si trovano. Inconvenienti. Ma il libro di Stato è in netto contrasto con uno dei canoni fondamentali della pedagogia moderna la scuola (e quindi il testo, che in essa svolge un importante funzione) è autenticamente educativa soltanto se è "su misura del fanciullo", del suo ambiente cosmico-sociale e del maestro, che dev'essere il mediatore tra l'alunno, l'ambiente e i valori spirituali. Tale contrasto diviene stridente se i programmi didattici, come quelli vigenti, sono eminentemente indicativi e lasciano la più ampia libertà "all'insegnante in base alle accertate possibilità dei singoli alunni, di formulare un suo personale piano di lavoro, distribuito nel tempo, che egli potrà eventualmente aggiornare alla luce di una sempre più approfondita conoscenza della scolaresca"*⁷⁶¹.

Si entra anche nel merito dei possibili pregi e difetti legati all'approvazione preventiva dei libri di testo da parte di commissioni centrali o simili:

*L'esame "a priori" dei libri di testo da parte di Commissioni centrali o periferiche appare a prima vista la soluzione migliore, perché riesce a conciliare opposte esigenze, in quanto elimina subito la produzione scientificamente e didatticamente meno valida, induce editori ed autori a un più serio impegno culturale e pedagogico, pur consentendo ai maestri un'ampia facoltà di scegliere i testi più consoni ai loro principi metodologici e alle possibilità dei propri alunni. Difetti. (...) soltanto l'uso consente di saggiare veramente i pregi e i difetti del libro adottato; la selezione preventiva delle Commissioni favorisce la fretta e la superficialità della scelta nei maestri meno scrupolosi, perché essi si sentono - sia pure a torto - più tranquilli, in quanto altre persone hanno già operato un vaglio che si suppone accurato, intelligente e severo*⁷⁶².

Questo passaggio rimarca una precisa consapevolezza didattica (e pedagogica) che informa la quotidianità di tutti i docenti che utilizzano un libro di testo in classe e di cui sembrerebbe non esserci soluzione: i punti di forza e di debolezza di un libro si

⁷⁵⁹ Ivi, pp. 13-14.

⁷⁶⁰ Ivi, pp. 17-18.

⁷⁶¹ Si tratta ancora di una citazione della *Premessa* ai Programmi ministeriali.

⁷⁶² Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969, p.19.

scoprono solamente durante l'utilizzo del testo stesso. A ben vedere, il medesimo processo veniva individuato, indirettamente, nella monografia della Portoghese, analizzata in questo capitolo, già nel 1914. In effetti anche attualmente le scelte adozionali possono rappresentare una sorta di *appuntamento al buio* della didattica, considerato il continuo rincorrersi di novità editoriali che rendono obsoleti (anche solo per la mancata ristampa) i testi nell'arco di pochi anni. Le motivazioni riguardanti questo ciclo di vita piuttosto breve dei libri di scuola non sono solamente di mercato: in effetti, il mondo della scuola è stato in questi ultimi anni un continuo susseguirsi di riforme, controriforme, ritocchi ed aggiustamenti normativi che rendono anche la scuola una realtà *liquida*, per usare un'espressione cara a Bauman.

Nella scelta dei libri di testo deve essere anche analizzata la selezione ufficiale a posteriori (in base alla normativa allora vigente⁷⁶³), cioè gli aspetti positivi e negativi della libera scelta da parte dei docenti:

Aspetti positivi. (...) Da questo consegue che al maestro compete la piena libertà e responsabilità di uno strumento di lavoro tanto delicato ed importante; egli deve sentirsi personalmente impegnato in una valutazione critica a cui è direttamente interessato. (...) Aspetti negativi. (...) Essendo il libro una merce soggetta alle leggi della concorrenza e l'editore un industriale-commerciante, accanto a testi pregevoli sotto ogni aspetto in questi ultimi anni si sono in larga misura stampati e adottati libri scientificamente e didatticamente scadenti, sfruttando le debolezze umane e le imperfezioni delle norme vigenti. Poiché alle operazioni di scelta si procede nell'ultima decade del periodo di lezione (...) questi (gli insegnanti) si trovano nella pratica impossibilità di valutare con calma e la ponderazione indispensabili la profluvie di libri offerti in visione; né d'altro canto le preoccupazioni e la stanchezza di fine d'anno favoriscono certo una valutazione autenticamente critica⁷⁶⁴.

Spini riferisce, tra i diversi elementi oggetto di critica, anche di una tradizione/usanza dell'epoca che ritroviamo anche ai giorni nostri: *ciò spiega, in parte, perché gli editori puntino soprattutto sulle copertine sgargianti, sulle illustrazioni, sui titoli, e, più ancora, sui propagandisti, i quali forniscono al maestro...affaticato persino le relazioni dattiloscritte o stampate sull'esame critico (?!) dei testi adottati⁷⁶⁵*. Si tratta dei modelli di relazione di adozione che vengono forniti per ogni libro di testo dalle Case editrici che, se da un lato possono rappresentare una sorta di *dichiarazione didattica* degli autori del testo stesso (circa metodologie specifiche, orientamenti didattici od altri aspetti),

⁷⁶³ D.L.C.P.S. 16 ottobre 1947, all'epoca ancora in vigore.

⁷⁶⁴ Ivi, pp.20-21.

⁷⁶⁵ Ivi, p.22.

dall'altro rischiano di oscurare una necessaria analisi del testo stesso da parte dei docenti.

L'autore fa quindi alcune proposte decisamente interessanti (ricordiamo che siamo a fine anni Sessanta...), scartando ovviamente l'ipotesi di un ritorno al libro di Stato:

I libri dovrebbero pertanto restare in deposito presso le Direzioni per parecchi mesi, per consentire un esame e un confronto accurato da parte dei maestri; i direttori didattici, le riviste magistrali, gli enti che operano per il progresso della scuola primaria dovrebbero nei modi più opportuni illuminare i maestri sui termini, sull'importanza e sulle migliori soluzioni del problema; (...) negli esami di concorso la valutazione critica del libro di lettura e del sussidiario dovrebbe costituire la parte fondamentale della prova di didattica⁷⁶⁶.

Oltre alla necessaria formazione a riguardo, la possibilità di avere per più tempo un testo consentirebbe la sua effettiva sperimentazione all'interno della classe in vista di una scelta decisamente più consapevole e funzionale. Questo comporterebbe una rimodulazione sia del modo (e di una cultura) di far scuola (curvandola maggiormente verso la ricerca/sperimentazione), che dei tempi e di alcuni aspetti della produzione editoriale, che dovrebbe essere funzionale alla scuola e non viceversa.

Oltre al suggerimento di rendere disponibili i testi per più tempo ai docenti, l'autore effettua un'altra proposta interessante, rivolta indirettamente agli editori: *pure la stampa di sussidiari staccati potrebbe migliorare la situazione, in quanto non costringerebbe il maestro (...) a sopportare quelli mal fatti soltanto perché uniti nello stesso volume a quelli validi⁷⁶⁷*. In sintesi, Spini propone una certa flessibilità adozionale avendo la possibilità, concreta, di poter scegliere al meglio tra testi monodisciplinari, non necessariamente dei medesimi autori, collana e casa editrice, concependo in anticipo alcune attuali soluzioni rese disponibili da alcuni editori.

L'autore prosegue la propria analisi definendo con precisione (anche con paragoni e rilanci storici a libri di testo del passato e ad autori di pedagogia), la natura e la funzione del libro di lettura, per poi passare al sussidiario, focus della nostra attività di ricerca. Spini ribadisce un concetto fondamentale⁷⁶⁸:

Centro della scuola non deve essere il libro ma il maestro e gli alunni, in cordiale e feconda collaborazione. Soltanto l'insegnante può conoscere con sufficiente precisione gli interessi, le esigenze, il ritmo di sviluppo, il livello

⁷⁶⁶ Ivi, p.23.

⁷⁶⁷ Ivi, p.87.

⁷⁶⁸ Ivi, p.49.

*intellettuale, le doti e i difetti dei singoli scolari; solo lui può valutare le concrete possibilità educative offerte dall'ambiente (...)*⁷⁶⁹.

Il sussidiario deve quindi possedere *il pregio della concretezza e della gradualità*, deve essere integrato con altri sussidi per evitare il nozionismo, deve avere *dignità scientifica, salda organicità e coerenza di ispirazione filosofica e metodologica* e deve essere compilato *evitando lo schematismo arido delle nozioni*⁷⁷⁰. L'autore focalizza l'importanza di un'attenta e puntuale organizzazione del sapere che coinvolga l'alunno, motivando tutto questo *perché, forse, quel che occorre alla nostra scuola, dopo tanti anni di celebrazione ed esaltazione teorica dell'attivismo, è l'affermazione che l'educazione attiva non vuol dire affatto preoccuparsi di soddisfare sempre e unicamente la curiosità e gli interessi del fanciullo*⁷⁷¹.

L'analisi procede per singola disciplina (religione, storia, geografia, scienze naturali, aritmetica e geometria, lingua italiana), evidenziando in maniera critica le potenziali problematicità e potenzialità esistenti. La parte conclusiva riporta alcuni suggerimenti pratici per l'analisi del libro di testo, indicazioni per i candidati al concorso magistrale ma anche per i maestri già in servizio.

La monografia curata invece da Armando Armando, Carlo Bascetta, Virgilio Guzzi e Luigi Volpicelli⁷⁷², precedentemente citata, fa un riferimento diretto, nell'*Introduzione*, alla prova concorsuale magistrale per la cui preparazione questo testo è finalizzato⁷⁷³. La situazione descritta nell'intervento iniziale rimanda al fatto che esistano diverse funzioni attribuite al libro di testo da parte di diversi insegnanti. Tuttavia, secondo gli autori è *ormai indiscutibile la necessità che il processo di apprendimento si risolva in un piano di attività. Si è sottolineato "piano" e "attività" poiché l'attivismo può essere caotico (Rousseau) o senza meta (Idealismo). (...) Sta di fatto che una scuola passiva o "recettiva" non può essere accettata da alcuno. (...) L'esempio in una didattica moderna che si ponga l'attivismo come norma, deve essere sostituito dalla ricerca; e la ricerca deve essere effettuata secondo un piano, vale a dire tradursi in una serie*

⁷⁶⁹ Si tratta di ancora di una citazione dei Programmi didattici.

⁷⁷⁰ Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969, pp. 49-52.

⁷⁷¹ Ivi, p.52.

⁷⁷² AA.VV., *Il libro di testo. Scritti di: Armando Armando, Carlo Bascetta, Virgilio Guzzi, Luigi Volpicelli*, Armando, Roma, 1972 (settima edizione).

⁷⁷³ Ivi, p.6.

*ordinata di esercizi di ricerca che arrivino alla scoperta della regola stessa*⁷⁷⁴. L'opzione concreta è quindi tra un testo "attivo" ed uno "nozionistico", secondo riferimenti a precisi autori, dichiarati direttamente: *(..) l'interesse dell'alunno, e con l'interesse la gioia dello sforzo, nasce dalla vita pratica (Dewey) o sentimentale (Lombardo Radice) in cui è immerso. Da ciò la necessità che il punto di partenza sia ambientale, nel senso più lato dei punti limite espressi dal Dewey e dal Lombardo Radice: nel significato, quasi intuitivamente assunto dal Rousseau, la cui preferenza per il Robinson Crusoe esprime, appunto, una identificazione del concreto ambientale con il fare e con il sognare*⁷⁷⁵.

La monografia presenta anche un'analisi dettagliata di tutti i libri di scuola (sillabario compreso) che devono rispettare *alcune fondamentali norme didattiche. Si richiedono ugualmente per essi, se è vero come è vero che la natura del libro di testo è essenzialmente pedagogica: 1) precisione scientifica di contenuto da adeguare, come s'è detto, alla realtà di una scuola di bambini; 2) elementarietà di argomenti intesa come concretezza di esperienze vitali per il fanciullo; 3) gradualità di presentazione di tali esperienze soprattutto come rispetto alla gradualità richiesta dalle fasi evolutive della psiche infantile che definiscono gli interessi predominanti nelle varie età; 4) aderenza all'ambiente, intendendo per tale il mondo del fanciullo, che non è costituito solo e sempre di ciò che al fanciullo è materialmente vicino; 5) adeguamento del contenuto del libro, come rappresentazione della realtà e invito a chiarirla, al modo con cui tale realtà naturale ed umana appare al fanciullo nei momenti tipici della sincretismi, dell'analisi e della sintesi; 6) conseguente rispetto dell'ordine che nell'insegnamento stabilisce l'iter dell'apprendimento infantile, e cioè insegnamento episodico come punto di partenza, insegnamento collegato come superamento dell'episodio ed anticipazione dell'insegnamento sistematico, indi ed infine insegnamento sistematico, intendendo per tale non un insegnamento definitivo, ma tutte le provvisorie sistemazioni cui tutti procediamo imparando, sempre più complete, sempre più organiche*⁷⁷⁶.

Nel caso specifico del sussidiario, questo *non è chiarimento didattico bene circostanziato o riassunto pratico, non è discorsivo o schematico, come taluni*

⁷⁷⁴ Ivi, p.11.

⁷⁷⁵ Ivi, p.12.

⁷⁷⁶ Ivi, pp. 57-58.

ritengono, ma è guida didattica alla ricerca in comune di alunno e maestro o all'autonoma ricerca dell'alunno, che talvolta può, e talvolta deve, risolversi in riassunto pratico⁷⁷⁷.

La sezione decisamente più interessante è quella presente nel capitolo intitolato *Di fronte all'esame* all'interno del quale viene introdotta una classificazione dei libri di lettura (con esempi pratici e bibliografia dell'epoca):

1) Libri meramente ricreativi (...); 2) libri con prevalenza di motivi nozionistici (...); 3) Libri educativo-moralistici (...); 4) Libri per così dire "psicologici" (...); 5) Il libro ideale (...) dovrebbe tener presente soprattutto il fine specifico di un testo di lettura: educare alla lettura, al gusto dell'espressione realizzata in forme d'arte via via più complesse come s'è cercato di chiarire nel precedente capitolo⁷⁷⁸.

Vengono quindi forniti suggerimenti su come procedere nell'analisi del libro di lettura. Lo stesso schema viene seguito per i sussidiari, per il quali viene fatta, come in precedenza, una sorta di catalogazione:

Prima classificazione pratica: 1) libri coerenti nei limiti del possibile al "contenuto" dei programmi; 2) libri coerenti nel limite del possibile rispetto ai "suggerimenti" particolari dei programmi. (...)
Seconda classificazione pratica: 1) testi tradizionali, per così dire, pur se tipograficamente moderni (...); 2) testi moderni (...); 3) Testi di compromesso. Sono la maggioranza⁷⁷⁹.

Anche in questo caso gli autori forniscono indicazioni su come procedere ad analizzare un sussidiario. Si noti il suggerimento seguente⁷⁸⁰, da contestualizzare ovviamente all'interno dell'esame dedicato del Concorso magistrale:

Occorre quindi sfogliare preliminarmente il libro da esaminare, pagina per pagina; e sarebbe anzi consigliabile una personale compilazione dell'indice almeno per la materia su cui il candidato fermerà maggiormente la sua attenzione. Solo in tal modo sarà possibile stabilire se vi è un filo conduttore, se vi è una proporzione logica tra le parti (100 pagine alla materia x, 150 alla materia y ecc.; nella materia x 10 pagine a tale argomento, 5 a tal altro e così via). Si consideri altresì la distribuzione tra spazio riservato alle illustrazioni e spazio affidato al testo scritto⁷⁸¹.

Seguono esemplificazioni pratiche ed alcuni esempi redatti di giudizi su alcuni libri., oltre ad un'antologia minima di errori ritrovati dagli autori nei libri di testo e segnalati

⁷⁷⁷ Ivi, p.57.

⁷⁷⁸ Ivi, pp.122-123.

⁷⁷⁹ Ivi, pp.129-133.

⁷⁸⁰ Di fatto questa serie di suggerimenti è stata applicata, in parte, nella nostra attività di ricerca, sebbene la scelta da noi effettuata sia anteriore alla lettura di questo testo.

⁷⁸¹ AA.VV., *Il libro di testo. Scritti di: Armando Armando, Carlo Bascetta, Virgilio Guzzi, Luigi Volpicelli*, Armando, Roma, 1972, p.133.

ai lettori (es. affermare che la vegetazione scompaia nelle regioni polari dimenticandosi del tutto dei licheni).

In ultima analisi gli autori ricordano come le case editrici siano, di fatto, delle industrie, chiamate a mediare una situazione non sempre facile, con tutte le ricadute che comporta tale situazione:

L'editore è un industriale commerciante; il libro è una merce soggetta alla concorrenza: e se un propagandista editoriale si permettesse di svolgere un parallelo critico fra il proprio libro ed il libro di un altro editore, possiamo affermarlo per esperienza diretta, incorrerebbe nei rigori del codice per concorrenza sleale, né più né meno di un venditore di sapone o di lacci per le scarpe che elogiasse la propria merce e denigrasse i prodotti altrui. Mentre l'industriale dei saponi o dei lacci per le scarpe può tuttavia muoversi su un piano di concorrenza presso che libera, senza temere che vengano prescritte forme o lunghezza delle merci prodotte, l'editore di testi per le scuole elementari deve obbedire a precise prescrizioni e si trova poi in notevoli difficoltà per soddisfare le complesse e non sempre evidenti esigenze degli insegnanti, delegati dall'alto a sostituire un acquirente, il bambino, pronto a rallegrarsi per una merce scadente o a rattristarsi per una merce ottima⁷⁸².

Nel periodo compreso tra la fine anni Sessanta e gli anni Settanta la ricerca bibliografica evidenzia altre pubblicazioni, sempre attinenti alla tematica del libro di testo ma del tutto diverse da una sua analisi puntuale: siamo infatti nella fase di sviluppo del Movimento di Cooperazione Educativa che in seguito analizzeremo. Tuttavia, accanto alla produzione decisamente “critica” nei confronti di questo sussidio didattico, ci permettiamo di evidenziare come sia presente anche un’attività di ricerca della sua funzione, come testimoniano gli *Atti delle giornate di studio sulla funzione del libro*⁷⁸³ ma, soprattutto, interventi ed attività di ricerca come quelli di Luigi Calonghi, che concentra la propria attenzione sui criteri redazionali di un libro di testo per la scuola dell’obbligo, tra cui la primaria. L’intervento di Calonghi⁷⁸⁴ si colloca in un periodo dove, per riconoscimento diretto da parte dello stesso autore, *la campagna a vasto raggio contro il libro di testo* è da considerarsi come *rientrata in buona parte*⁷⁸⁵, per cui le domande da porsi non riguardano tanto se nella scuola debbano essere utilizzati o

⁷⁸² Ivi, p.155.

⁷⁸³ AA.VV. *Atti delle giornate di studio sulla funzione del libro di testo*. Bologna, 5-7 aprile 1974, Milano, Associazione italiana editori - Gruppo dell'editoria scolastica, 1975; AA.VV. *Atti delle giornate di studio sulla funzione del libro di testo*. Bologna, 10-11 aprile 1976, Milano, Associazione italiana editori - Gruppo dell'editoria scolastica, 1976.

⁷⁸⁴ Calonghi L., *Redazione e sperimentazione di libri di testo per la scuola dell'obbligo*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1979, vol. 26-2, pp.293 – 313.

⁷⁸⁵ Ivi, p. 293.

meno i libri di testo, quanto come questi possano essere in primo luogo progettati e costruiti per risultare uno strumento didattico efficace.

Assistiamo quindi a nostro avviso ad un significativo passaggio di prospettiva, che sposta l'attenzione dal prodotto finito (il libro nelle mani di docenti ed alunni), alla genesi stessa del libro di testo. Si tratta di un atto dovuto, soprattutto se riletto alla luce di anni di critiche, anche motivate, indirizzate ad effettive criticità (se non addirittura veri e propri "svarioni" pedagogico-didattici) presenti nei libri di testo, come già evidenziato in queste pagine.

Secondo Calonghi il punto di partenza per la progettazione di un libro di testo deve partire (o dovrebbe partire) da un preciso quadro didattico-educativo che, per correttezza nei confronti di docenti e studenti, è necessario sia esplicitato non secondo modalità del tutto generiche ma puntuali. Facendo riferimento a tematiche e ad un linguaggio attuale, si potrebbe a nostro avviso affermare che non sia sufficiente affermare che un libro di testo si basi su di un *approccio di tipo laboratoriale* o che sia curvato sullo *sviluppo delle competenze*: gli autori dovrebbero infatti descrivere puntualmente cosa intendano per *laboratorio* o per *competenza* e, ovviamente, come la loro *vision* a riguardo si declini come proposta concreta all'interno del prodotto editoriale. Tale quadro di riferimento non deve tuttavia limitarsi a questo secondo l'autore: risultano infatti di strategica importanza la conoscenza ed il riconoscimento della psicologia dell'utente finale del libro stesso, cioè del bambino, dimensione che ne identifica le capacità ed il potenziale di sviluppo; e questo per ogni ambito disciplinare, a partire dalla lettura/scrittura sino alla matematica. Dietro ogni libro di testo, dichiarata o meno, vi è una precisa visione dell'uomo e della sua educazione per cui ogni insegnante che adotta un testo, di fatto, lo dichiara *omogeneo alle proprie finalità e concezioni, rendendosi disponibile a farlo diventare "un pezzo" della propria programmazione*⁷⁸⁶. Si tratta quindi di esigenze non tanto legate, aggiungiamo noi, ad una chiarezza progettuale utile per redigere per la classe un curriculum impeccabile e scientificamente inoppugnabile, ma di esigenze strettamente correlabili ai bambini e al contesto all'interno del quale il docente opera.

⁷⁸⁶ Ivi, p. 296.

Per quanto riguarda il focus della nostra ricerca, è possibile affermare che Calonghi offra alcuni interessanti spunti che, sebbene trascorsi quasi quarant'anni, possono a nostro avviso rappresentare una sorta di decalogo di accessibilità ante litteram.

Come già visto, l'autore pone in primo luogo attenzione alla psicologia dell'utente finale del prodotto editoriale, cioè all'alunno. Un testo che non ne rispetti le effettive potenzialità, capacità e progressione di sviluppo è destinato a non raggiungere gli obiettivi formativi previsti: per usare termini attuali, a non essere accessibile all'alunno.

In seconda battuta deve esservi una puntuale aderenza del libro di testo al mondo concreto del bambino, attraverso la presentazione di situazioni reali e non edulcorate oppure del tutto inesistenti, fatte ovviamente salve le esigenze di rispetto per l'età e la fase dello sviluppo evolutivo in cui si ogni bambino si trova. Ne consegue l'importanza della scelta di contenuti innovativi che favoriscano un contatto ed una sintonia reali tra il mondo del bambino (considerando anche il contesto sociale) e il mondo della scuola. In effetti, aggiungiamo noi, lo stesso libro potrebbe non godere della stessa funzionalità in una scuola del centro di Palermo o nel quartiere Zen della stessa città. Lo stesso potrebbe valere per un istituto del centro di Bergamo ed un altro collocato in Alta Valle Brembana: al netto delle distanze (a volte relative) le situazioni potrebbero cambiare: in questo caso il focus dell'accessibilità si sposta sui contenuti in quanto tali.

Detto questo, risulta evidente come il libro non debba inoltre essere uno strumento rigido ma, al contrario, del tutto versatile, *offrendo materiali, spunti e stimoli perché l'insegnante costruisca i suoi interventi secondo le opportunità*⁷⁸⁷, oltre a fornire *indici multipli e proporre contenuti variamente organizzabili*⁷⁸⁸. Calonghi ovviamente scriveva in un periodo in cui l'informatica stava muovendo i primissimi passi: attualmente, come abbiamo rilevato, tale *molteplicità* è ricchezza rappresenta un potenziale insito nelle tecnologie digitali, sotto forma di espansioni on line oppure di altro materiale digitale allegato al libro di testo stesso. L'autore propone in ogni caso un'esemplificazione interessante, che sotto certi aspetti anticipa i programmi della scuola elementare promulgati nel 1985, laddove afferma che nell'insegnamento della storia *più che una sequela di informazioni sia importante presentare, almeno di tanto in tanto, i documenti essenziali, abituando gli scolari ad una lettura atta a trarre le*

⁷⁸⁷ Ivi, p. 301.

⁷⁸⁸ *Ibidem*.

*informazioni utili, commisurata ovviamente alle capacità proprie del loro livello scolastico*⁷⁸⁹.

Per redigere un libro di testo non è quindi sufficiente essere un bravo docente-autore, ma è necessario anche servirsi della consulenza di esperti di psicologia e sociologia⁷⁹⁰, *di profondi conoscitori del mondo degli stessi insegnanti, della loro prassi, della loro mentalità, delle condizioni in cui effettivamente operano non per lasciarsi catturare dalle medesime ma per trovare il tono giusto per nuove proposte*⁷⁹¹.

Anche un testo preparato secondo queste rigorose indicazioni potrebbe tuttavia incappare in un flop di tipo editoriale, certificato, in un certo senso, dallo scarso numero di adozioni. Calonghi afferma che gli stessi insegnanti possono essere i veri nemici di testi innovatori, e favorire un certo livello di *conservazione e l'immobilismo*⁷⁹². La motivazione è individuata nell'atteggiamento del docente: *per usare con frutto un libro radicalmente nuovo ci vuole una preparazione e, questa, al solito, è lasciata all'iniziativa del singolo e va a incidere sul suo tempo e sul suo bilancio*⁷⁹³. In base a queste motivazioni, Calonghi sottolinea l'importanza di una formazione all'analisi e alla valutazione del libro di testo, un vero e proprio tirocinio che richiede una preparazione definita dallo stesso autore come *discretamente lunga e impegnativa*⁷⁹⁴: del resto, *il testo rappresenta un'occasione e uno strumento di crescita culturale e didattica per l'insegnante*⁷⁹⁵.

L'autore suggerisce quindi un preciso iter o protocollo nella progettazione di libri di testo, individuando alcuni step ben precisi:

- una prima fase di studio e discussione degli obiettivi da raggiungere (ovviamente per livello scolastico: significativo è il fatto che Calonghi non parli di classe);
- la predisposizione del testo come prima bozza iniziale con il lavoro di gruppi di autori/docenti supportati da esperti di metodologia e di didattica;
- una fase di pre-test (utilizzo in alcune classi) con strumenti di indagine correlati e docenti sperimentatori. Una modalità suggerita dall'autore per verificare l'effettiva funzionalità dei libri di risiede nell'osservazione di come i ragazzi

⁷⁸⁹ Ivi, p. 303.

⁷⁹⁰ Ivi, p. 305.

⁷⁹¹ Ivi, p. 307.

⁷⁹² Ivi, p. 305.

⁷⁹³ *Ibidem*.

⁷⁹⁴ Ivi, p. 306.

⁷⁹⁵ Ivi, pp.9 -10.

utilizzano il libro di testo stesso⁷⁹⁶ ovviamente, aggiungiamo noi, al netto del ruolo di guida e di *modeling* da parte del docente di classe a questo riguardo, oltre che nella rilevazione del livello di motivazione nell'utilizzo dello stesso.

- stesura della versione definitiva con Guida allegata che riporta non tanto il percorso ma ogni elemento utile a supportare l'utilizzo del testo stesso.

Per quanto riguarda la tempistica, se la prima stesura deve essere effettuata in estate e la prima sperimentazione/decantazione al ritorno a scuola, la sistemazione definitiva deve essere effettuata nell'estate successiva⁷⁹⁷.

Il pre-test del libro deve avvenire in forma sperimentale, osservando i ragazzi mentre lavorano, annotando le richieste e le difficoltà⁷⁹⁸ ed elaborando al termine tutti i dati raccolti. Lo scopo è quello di bypassare, in un certo senso, il rischio di semplici feedback da parte dei docenti basati più su percezioni che su dati oggettivi. I docenti, secondo sempre l'autore, dovrebbero seguire ed essere coinvolti all'interno di questa ricerca in quanto è la stessa progettazione e sperimentazione dei libri di testo a costituire un utile attività per loro formativa.

5° Periodo: dai Programmi del 1985 ad oggi

I programmi per la scuola media emanati con il D. M. 9 febbraio 1979 segnarono la definitiva affermazione della logica curricolare-programmatoria, facendo sfumare sullo sfondo le esperienze, le riflessioni e le richieste in ordine ad una scuola maggiormente attiva; la medesima logica di fondo caratterizzò anche i programmi per la scuola elementare del 1985. Il libro di testo, come strumento e come concezione, rispondeva pienamente alle logiche della programmazione per obiettivi e della loro tassonomia, in quanto strumento segnato da una certa linearità e gradualità. Non stupisce quindi il fatto che i docenti, gravati dall'obbligo di seguire un programma da svolgere (e di cui dovevano rendere conto a dirigenti, genitori e colleghe/i dei cicli successivi) concentrarono la loro attenzione sullo sviluppo dei contenuti, attività ben supportata dal ruolo di guida/canovaccio svolto dal libro di testo.

⁷⁹⁶ Ivi, p.307.

⁷⁹⁷ Ivi, pp. 311-313.

⁷⁹⁸ Ivi, p. 308.

Quello che invece può sorprendere, dal punto di vista di ogni osservatore esterno al mondo della scuola, è il fatto che questo periodo sia stato attraversato da un lato da profondi cambiamenti strutturali, pedagogici e didattici della scuola primaria⁷⁹⁹ e, allo stesso tempo, dall'altro lato ben poca attenzione sia stata data ad uno strumento di uso frequente e diffuso come il libro di testo, al di là della sua aderenza o meno ai programmi in vigore nei diversi periodi. Neppure la normativa delle adozioni miste, a partire dal Decreto Ministeriale 43 del 11 maggio 2012 (che prevede una virata verso la dimensione digitale dei libri di testo) sembra aver scalfito una certa monolitica indifferenza nei confronti dei manuali scolastici.

La ricerca bibliografica su catalogo nazionale (OPAC) rivela come per questo periodo non esistano evidenze bibliografiche attestanti una particolare attenzione all'analisi e alla scelta del libro di testo se non, unico sprazzo di luce all'interno del buio totale la monografia di Gallina M. A., (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienza nella scuola dell'obbligo*⁸⁰⁰. Il testo raccoglie gli esiti di un'indagine svolta con il supporto degli uffici scolastici provinciali del Piemonte presso tutte le istituzioni secondarie di primo grado. Alcuni di questi esiti ed alcune riflessioni conclusive possono essere tuttavia curvate anche alla scuola primaria e, tra i diversi input dell'autrice, scegliamo di evidenziare ed analizzare proprio quelli attinenti al concetto di accessibilità del libro di testo.

Le domande di ricerca espresse sono infatti in parte attinenti al nostro progetto di ricerca: *gli alunni possiedono la competenza lessicale sufficiente per comprendere quanto proposto dai libri di testo? E inoltre le difficoltà di uso del libro, oltre a impedire e rallentare la comprensione e il confronto tra i contenuti, possono indurre o favorire anche la dispersione scolastica? I libri di testo e la loro qualità, sia scientifica sia editoriale, sono effettivamente in sintonia con le esigenze di insegnanti e studenti, benché provenienti da altre culture?*⁸⁰¹

⁷⁹⁹ Ricordiamo a questo riguardo la Legge 5 giugno 1990, n.148 *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*; la Legge 28 marzo 2003, n.53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*; DLGS 19 febbraio 2004, n.59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*.

⁸⁰⁰ FrancoAngeli, Milano, 2009.

⁸⁰¹ Gallina M. A., (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienza nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 19.

Secondo Gallina è necessario individuare degli *identificatori metodologici di analisi dei libri di testo*, considerando ovviamente i contenuti e metodi didattici (evidenziando *la metodologia didattica con cui i diversi temi delle discipline di studio sono presenti nei libri di testo; il modo in cui i diversi temi vengono trattati, in relazione a qualità del contenuto e aspetti didattici*), oltre che *natura e valori della disciplina di studio*. Questi identificatori possono quindi essere: *qualità del contenuto, modalità di presentazione, attività proposte agli allievi, valutazione, oltre che trattazione degli argomenti in relazione alla programmazione didattica, la presenza di domande di verifica ed autoverifica, di domande di approfondimento, questionari a risposta chiusa, attività di laboratorio disciplinare, glossario, indice analitico, qualità del supporto iconografico (quali disegni, grafici e figure significative), scansione in unità didattiche*⁸⁰².

L'autrice pone attenzione alla leggibilità e comprensibilità del libro di testo, oltre che all'importanza dei destinatari (i futuri lettori) che ne dovrebbero condividere (o meno) il background culturale. Per quanto riguarda la leggibilità alcune indicazioni potrebbero essere le seguenti: prevedere all'interno del libro di testo una distinzione tra informazioni principali ed informazioni secondarie; scrivere dei periodi di testo brevi evitando il più possibile di eccedere in subordinate ed incisi ma preferire le coordinate; il testo dovrebbe essere impostato sul modello di un articolo breve (300 parole max); fare attenzione al vocabolario utilizzato, soprattutto per quanto riguarda la terminologia specialistica della disciplina all'oggetto; evitare di eccedere nei sinonimi, ripetendo anche alcune parole chiave relative alla tematica; eliminare le parole che non servono o che non vengono comunemente utilizzate (nel caos contrario fornirne una definizione allegata); utilizzare poco i pronomi; utilizzare verbi alla forma attiva piuttosto che passiva (evitare la forma impersonale) e verbi nel modo finito (es. i gerundi confondono le idee), preferendo i tempi semplici dell'indicativo (meglio, se possibile, evitare il congiuntivo); predisporre frasi semplici che rispettino l'ordine soggetto-verbo-oggetto⁸⁰³.

Tuttavia, secondo Gallina, non è solo una questione di forma e di modalità concrete di strutturare frasi e concetti. Si deve infatti considerare la specificità e la complessità del testo scritto in sé, soprattutto se queste due dimensioni di criticità vengono rapportate

⁸⁰² Ivi, pp. 114-115.

⁸⁰³ Liberamente tratto di Piemontese M.E., *Capire e farsi capire: teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, 1996.

con il fatto che molte delle informazioni e/o conoscenze possedute dai giovani, oggi, vengono veicolate da canali diversi da quello scritto, canali nei quali prevale l'immediatezza della dimensione orale, la ridondanza, la semplicità, tutti elementi che un testo scritto non prevede: la presenza dello stesso concetto secondo due modalità diverse ma contigue all'interno di un qualsiasi testo scritto (dall'articolo di giornale al saggio breve) verrebbe subito identificato come una ripetizione da evitare⁸⁰⁴. Tutto questo, a nostro avviso, rappresenta un chiaro segnale della necessità di un'apertura del libro di testo (scritto) ad altri media o canali, necessità che potrebbe trovare una risposta adeguata nell'utilizzo delle risorse digitali a disposizione.

Un ulteriore punto di attenzione viene identificato dall'autrice nella presenza di box di letture/approfondimento nei libri di testo: il rischio è che il lettore accosti un sapere all'altro senza alcun tipo di collegamento, replicando l'episodicità caotica della cultura odierna, fatta di brevi flash informativi frammentari⁸⁰⁵. Anche il continuo ricorso alle immagini può non portare benefici: bisogna infatti distinguere tra la semplice visione di un'immagine e la sua lettura/decodifica-interpretazione: una mappa stradale, una cartina geografica, un grafico o anche solo un'opera d'arte richiedono competenze di base che spesso si tende a sottovalutare⁸⁰⁶.

Entrando nello specifico dell'accessibilità dei libri di testo, proprio in questo periodo (per la precisione nel 1998) veniva pubblicato *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*⁸⁰⁷, sotto il marchio della Erickson, casa editrice da sempre molto attiva nel campo delle difficoltà scolastiche in genere che, essendo caratterizzata da una ricca produzione di manualistica e di proposte operative per le difficoltà di apprendimento, può essere considerata la prova evidente (anche se indiretta) di come alla scuola e ai docenti non siano sufficienti i libri di testo adottati.

Gli autori, Scataglini e Giustini, ricordavano come la genesi della questione dell'adattamento dei libri di testo risalisse già ai tempi dell'ingresso degli alunni con disabilità nelle classi comuni, momento in cui i docenti si chiesero come comportarsi riguardo a libri che, oggettivamente, questi alunni nella maggior parte dei casi non

⁸⁰⁴ Gallina M. A., (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienza nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p.147.

⁸⁰⁵ Ivi, p.177.

⁸⁰⁶ Ivi, pp.194-195.

⁸⁰⁷ Scataglini C., Giustini A., *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Erickson, Trento, 1998.

potevano utilizzare. I due autori suggerivano diverse azioni, il cui onere ovviamente ricadeva esclusivamente sui docenti: il libro di testo doveva essere completato, integrato, ridotto, schematizzato, ristrutturato ed evidenziato, fornendo anche delle esemplificazioni concrete di passaggio dalla pagina originale del libro di testo a quella semplificata, per ogni tipologia e ordine di scuola.

Di questa monografia è stata pubblicata una versione aggiornata nel 2017⁸⁰⁸, a cura del solo Scataglini. L'autore concepisce in questo caso l'adattamento non soltanto *un modificare un libro di testo per renderne la comprensione più agevole e più facili e alla portata di tutti i conseguenti apprendimenti*, in quanto assumerebbe invece un significato maggiormente ampio e trasversale. *Adattare vuol dire prima di tutto modificare il proprio metodo di insegnamento in base alle reali esigenze che la classe propone. Vuol dire modificare gli spazi, i tempi di lavoro. (...) i materiali didattici (...) l'impostazione del lavoro che non può essere sempre uguale a se stessa anno dopo anno, come se tutte le classi fossero uguali, oppure, peggio, se fossero gli studenti di tutta le classi a doversi adattare a uno stile di insegnamento e a un modo di fare scuola uguale per tutti e non viceversa.*

Il libro di testo viene dunque proposto e vissuto come uno strumento condiviso e catalizzatore di attività collaborative, dal momento che l'adattamento proposto diviene occasione di attività laboratoriali da parte degli studenti stessi, che in un certo senso "spacchettano" le pagine del libro e le ricostruiscono in forma per tutti accessibile.

Il libro di testo diventa quindi uno spazio di scambio e di discussione sul quale e dal quale lavorare⁸⁰⁹.

Se si confrontano tuttavia le proposte di Scataglini con altri libri analizzati nella nostra ricerca, già in alcuni manuali scolastici risalenti agli anni 1973-1974⁸¹⁰ i testi scritti e le immagini formavano blocchi ben definiti all'interno delle singole pagine, secondo anche quanto lo stesso Scataglini⁸¹¹ suggerisce.

⁸⁰⁸ Scataglini C. (a cura di), *Facilitare e semplificare i libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017, p. 19.

⁸⁰⁹ Gallina M. A., (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienza nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p.135.

⁸¹⁰ Vedere le schede relative nell'allegato 8. A questo [link](#) (si consiglia di utilizzare il browser Internet Mozilla Firefox) sono disponibili anche le schede complete dei sussidiari *Ieri Oggi e Domani e Cerchiamo e scopriamo* (utilizzati entrambi per il confronto) editi da La Scuola di Brescia.

⁸¹¹ Scataglini C. (a cura di), *Facilitare e semplificare i libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017.

Per (non) concludere: lo strano caso della prova d'esame di un libro di testo nel concorso magistrale

Secondo un approccio fenomenologico basato sulla ricerca e l'analisi documentale, vi sono evidenze (nello specifico legate a precise risultanze bibliografiche) dell'esistenza di una certa attenzione riguardante l'analisi e la scelta dei libri di testo, unita ad una riflessione strutturata circa la loro funzione e possibile utilizzo. Vi sono tuttavia altre evidenze che certificano, in un certo senso, un calo di attenzione, sensibilità e riflessione pedagogica intorno a questa tematica a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Può nascere di conseguenza il sospetto che i docenti abbiano, da quella data, proceduto (e procedano anche oggi) alla scelta ed adozione dei libri di testo seguendo alcune consuetudini o pratiche non sempre oggetto di una certa riflessione e valutazione.

Ci permettiamo di segnalare come significativa, a questo riguardo, un'ulteriore evidenza storica. Monchieri nel 1953, come già richiamato in queste pagine, scriveva il proprio *Come giudico e scelgo un libro di testo* per rispondere alle esigenze del programma d'esame per il concorso di accesso all'insegnamento nella scuola elementare, per il quale era prevista una prova specifica di analisi di un libro di testo. Anche il testo di Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, intendeva rispondere, nel 1969 a tale esigenza. Nel 1976 *Maestri domani. Orientamenti per il concorso magistrale*⁸¹², riportava il testo del DM 5 marzo 1975 (*Programma per la prova scritta e la prova orale*⁸¹³) nel quale tale prova non era più prevista⁸¹⁴. Coerentemente a quanto previsto dalla normativa, la guida *Maestri domani* trattava genericamente l'argomento nel capitolo *Attrezzature e strumenti didattici*, dedicandovi dodici pagine.

L'analisi (o, meglio, la metanalisi) della Guide predisposte nel corso degli anni per preparare gli aspiranti maestri e maestre della scuola elementare meriterebbe una ricerca a parte, in quanto a nostro avviso è possibile affermare che abbiano contribuito in parte a formare e a creare una cultura magistrale di un certo tipo. Limitandoci ad una breve analisi a campione, segnaliamo come *Insegnare nella nuova scuola elementare. Guida*

⁸¹² Gasparini D., Grassilli B., Gregoretti E., Pezzetta S., Zamborlini S., *Maestri domani. Orientamenti per il concorso magistrale*, Le Monnier, Firenze, 1976.

⁸¹³ L'O.M. n° 68 del 20 marzo 1975 aveva bandito il Concorso Magistrale per quel periodo.

⁸¹⁴ La tematica dei libri di testo veniva inserita all'interno dei *Problemi relativi alla vita e alla funzione della scuola* ed affiancata alle attrezzature e strumenti didattici, audiovisivi e sussidi didattici strutturati e non, libri per l'infanzia, tutti considerati nella prospettiva del loro utilizzo educativo.

al concorso magistrale (1994⁸¹⁵) e *Manuale per il concorso magistrale. Professione maestro* (1994⁸¹⁶) non prevedano affatto un'analisi della tematica. Il *Manuale operativo per il concorso magistrale* (1998) riporta il programma d'esame della prova concorsuale sia orale che scritta, senza far alcun riferimento diretto o indiretto alla tematica, nemmeno all'interno del capitolo genericamente definito "sussidi didattici".

Un testo del 2013⁸¹⁷, *Insegnare domani nella scuola primaria. Manuale per una preparazione metacognitiva ed efficace* risulta privo di indicazioni come del resto i più recenti *Scuola primaria. Manuale Concorso a cattedre* (2012⁸¹⁸), *Avvertenze generali al concorso a cattedra nella scuola primaria* (2016⁸¹⁹) e *Il nuovo concorso a cattedra. Volume unico per la scuola dell'Infanzia e Primaria* (2016⁸²⁰). Ricordiamo che la normativa coeva a queste ultime monografie prevedeva (e prevede) le adozioni miste, cioè cartaceo e digitale. In realtà un'attenzione viene data in quasi tutti i manuali alle tecnologie digitali, ma queste appaiono sempre come realtà del tutto sganciate dall'utilizzo dei libri di testo.

In cosa consisteva esame del concorso magistrale riguardante l'analisi di un libro di testo? Armando dedica nel 1952⁸²¹ una breve monografia a riguardo, riportando anche una descrizione sintetica del programma dei concorsi magistrali (prova scritta e orale). Se l'esame scritto consisteva nello svolgimento di un tema di pedagogia, è la prova orale quella che coinvolgeva l'analisi del libro di testo, all'interno della dimensione della *didattica* (le altre dimensioni considerate erano *la pedagogia, la metodologia, la letteratura per l'infanzia, la legislazione scolastica e l'igiene*). Riportiamo direttamente quanto indicato dall'autore⁸²²: *Questa prova (quella orale di didattica, ndr) si integra mediante l'esame di un libro di lettura o sussidiario per una singola materia di una*

⁸¹⁵ Lelli L., Summa I., *Insegnare nella nuova scuola elementare. Guida al concorso magistrale*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

⁸¹⁶ Guido C. (a cura di), *Manuale per il concorso magistrale. Professione maestro.*, Giunti&Lisciani, Prato, 1994.

⁸¹⁷ Ianes D. – Cramerotti Sofia, *Insegnare domani nella scuola primaria. Manuale per una preparazione metacognitiva ed efficace*, Erickson, Trento, 2013.

⁸¹⁸ Falanga M., Amarelli P., *Scuola primaria. Manuale Concorso a cattedre*, La Scuola, Brescia, 2012.

⁸¹⁹ Boccia P., *Avvertenze generali al concorso a cattedra nella scuola primaria*, Maggioli editore, 2016.

⁸²⁰ Crisafulli V. (a cura di), *Il nuovo concorso a cattedra. Volume unico per la scuola dell'Infanzia e Primaria*, EdiSES, Napoli, 2016.

⁸²¹ Armando A., *Concorsi magistrali ed esame critico dei libri di testo*, Avio, Roma, 1952.

⁸²² Il cambio di registro linguistico e il fatto che questo breve paragrafo appaia in neretto con un carattere tipografico diverso, pur in assenza di specifica da parte dell'autore, fa pensare ad una citazione diretta di un dispositivo normativo. Armando A., *Concorsi magistrali ed esame critico dei libri di testo*, Avio, Roma, 1952, p. 6.

determinata classe, esame da compiersi con le modalità seguenti. Il candidato estrarrà a sorte il testo da esaminare tra quanti (almeno trenta) saranno stati raccolti allo scopo; gli sarà quindi dato tempo (non meno di due ore) per esaminarlo senza comunicare con estranei. Il candidato poi, in sede di esame orale, esporrà il suo giudizio critico motivato sul valore del testo, in relazione ai programmi della classe ai quali si riferisce e ai criteri didattici seguiti dall'autore.

Seguono indicazioni riguardanti l'esame critico dei libri di lettura, fornendo spunti e riflessioni circa le finalità e il metodo che li devono caratterizzare, insieme ad un'interessantissima *classificazione pratica* ragionata di tali libri (l'autore stigmatizza in modo esplicito *l'esuberantissima produzione editoriale odierna*⁸²³): *libri meramente ricreativi, libri con prevalenza di motivi nozionistici, libri educativo-moralistici, libri psicologici*⁸²⁴. Vengono fornite anche delle esemplificazioni di giudizi critici. Per quanto riguarda lo specifico della nostra ricerca, l'autore prevede ovviamente anche una sezione dedicata all'esame critico del sussidiario, definito dall'autore *guida didattica alla ricerca in comune di alunno e maestro o all'autonoma ricerca dell'alunno, che talvolta può e deve risolversi in riassunto pratico*⁸²⁵. Vengono anche in questo caso forniti dei criteri generali di giudizio, indicando quali *norme* della didattica moderna tale testo dovrebbe rispettare: *serietà scientifica, elementarità e (...) gradualità, sprone alla ricerca o sensibilità attivistica, concretezza o aderenza all'ambiente geografico e psicologico dei ragazzi*⁸²⁶. In realtà, l'autore aggiunge anche il criterio della *presentazione ciclica di alcune materie, da intendersi come passaggio da intuizioni globali ai primi riordinamenti; non è ripetizione di regole identiche dalla terza alla quinta, di identici schemi o di presso che identici esercizi*⁸²⁷. Anche in questo caso vengono forniti alcuni esempi di giudizi critici, oltre ad un'antologia minima di errori riscontrati nei testi.

L'autore si pone in ultima analisi la seguente domanda (fornendo anche una dettagliata risposta): *Qual'è dunque la funzione del libro di testo nella scuola di ogni ordine e grado? La risposta non può essere univoca: infatti, v'è in prima elementare la maestra che segue passo passo il sillabario e v'è il professore universitario che s'appaga del*

⁸²³ Armando A., *Concorsi magistrali ed esame critico dei libri di testo*, Avio, Roma, 1952, p. 13.

⁸²⁴ Ivi, pp. 13-18.

⁸²⁵ Ivi, pp. 24-25.

⁸²⁶ Ivi, p.25.

⁸²⁷ Ivi p. 27.

suo corso di dispense rispolverato talvolta a calcolata periodicità; così come v'è la maestra rivoluzionaria che il sillabario non cura e crea il libro mentre svolge la ricerca in comune con i suoi bimbi, e c'è il chiarissimo professore che alle dispense rinuncia o che le dispense rinnova di continuo, affinché esprimano la via sempre varia del ricercatore più che il contenuto della ricerca. (...) L'esame della situazione di fatto mi consente quindi di concludere che il libro di testo è quasi sempre al centro dell'insegnamento: docente dell'alunno e docente del docente.⁸²⁸

La conclusione di Armando è *che il libro di testo svolge una funzione essenzialmente didattica che dipende dalla sua natura di strumento essenzialmente pedagogico. Senza intuizione o senza coscienza critica dei problemi pedagogici, un libro di testo non può essere compilato né può essere scelto⁸²⁹.*

Quest'ultima affermazione è rivelativa del valore attribuito all'epoca a questa prova e, quindi, all'importanza di una valutazione critica del libro di testo. Tutto questo dimostra come alla scomparsa della prova specifica sui libri di testo del concorso magistrale abbia corrisposto un generale disinteresse per l'argomento in sé, non essendo più questa una *competenza* (per usare un linguaggio attuale) valutabile e valutata per l'accesso all'insegnamento.

Non rappresenta affatto un'operazione semplice tentare di individuare le possibili cause di questo calo di attenzione: considerato il periodo storico in cui la scomparsa della prova specifica all'interno del concorso magistrale è avvenuta (anni Settanta, nel pieno della contestazione *anche* dei libri di testo), il sospetto è che si sia voluto calare in un certo sipario su una questione spinosa che poteva creare molto più che un semplice imbarazzo nelle Commissioni d'esame.

Ci permettiamo, per concludere, di sottolineare un possibile ricorso storico, sulla scia di quanto affermato da Ascenzi e Sani: come accaduto per la Commissione centrale per la scelta dei libri di testo (che consacrò una concezione centralista dell'analisi e della scelta dei manuali scolastici), così la scomparsa della prova concorsuale di analisi di un libro di testo non fu del tutto neutra per quanto riguarda la ricerca, ma anche solamente la sensibilità dei docenti circa questa tematica nei periodi successivi.

⁸²⁸ Ivi, pp. 57-58.

⁸²⁹ Ivi, p. 64.

6.2 Modelli didattici e libri di testo: tra novità e tradizione

*Perché col libro di testo entra a scuola un altro maestro; e di questo fatto bisogna tenere gran conto, affinché la mente dello scolaro non sia tirata or qua or là, senza una direttiva costante, che la aiuti ad organizzare le sue idee*⁸³⁰.

La citazione di Lombardo Radice, sebbene sia da contestualizzare all'interno della polemica dell'autore riguardante l'utilizzo dei libri di testo per i compiti a casa, è in ogni caso illuminante dal punto di vista pedagogico pur nella sua apparente ovvietà: qualsiasi docente, infatti, nel momento stesso che adotta un libro, introduce all'interno della propria classe il lavoro e la *vision* educative di altri colleghi di fatto, nella maggior parte, sconosciuti.

Se il libro di testo, così come viene considerato ed utilizzato anche attualmente, fa la sua prima apparizione accompagnando i primi processi di alfabetizzazione di massa, in Italia questo avviene in particolare nel periodo successivo al raggiungimento della sua unità politica. L'alfabetizzazione rappresentava per il neonato stato italiano una delle dimensioni e degli obiettivi della scuola, impegnata anche a creare un'unità non solo politica ma anche sociale, linguistica e culturale all'interno di una situazione estremamente diversificata a livello regionale e ad alto rischio di polarizzazioni. In questo contesto il manuale scolastico rappresentava, insieme al maestro, lo strumento cardine su cui fondare tale alfabetizzazione che, lo ricordiamo nuovamente, avveniva secondo gli strumenti epistemologici ed organizzativi disponibili in quel dato periodo.

Parallelamente, si è assistito sempre dal punto di vista storico, ad un fiorire di movimenti pedagogici estremamente innovativi che intendevano fornire coordinate ben precise (chiamate spesso in maniera informale *scuole di metodo*) per supportare la crescita delle nuove generazioni, un processo che in un certo senso si ripete ai giorni nostri se si considera il dibattito riguardante la scuola digitale.

Il carattere non più obbligatorio dell'adozione dei libri di testo e la virata verso le edizioni digitali e/o miste dei libri di testo stessi pongono nuovamente delle questioni pedagogiche, in quanto i docenti si trovano ad esercitare un'opzione (sia a favore che

⁸³⁰ Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica*, Sandron, Firenze, 1936, p.137.

contro l'utilizzo dello strumento) che può essere basata solamente su tre modalità ben precise: *per consapevolezza pedagogica, per inerzia o per tradizione*.

Nel precedente capitolo è emerso come sia venuta meno una certa sensibilità pedagogica relativamente all'analisi critica e alla riflessione pedagogica riguardante i manuali scolastici. Ciò non significa che nella scuola non siano del tutto assenti *pedagogie del libro di testo* o, meglio, *approcci pedagogici* all'utilizzo del libro di testo, anche se gli approcci fino a questo punto analizzati rappresentano una realtà significativa ma segnata da una certa assenza di organicità, essendo del tutto non strutturati ma episodici, in quanto legati alle singole sensibilità degli autori. L'analisi fino a questo punto svolta ha evidenziato come non esista, nella scuola italiana, un *format* pedagogico condiviso tra i docenti per quanto riguarda l'utilizzo del materiale adozionale, dal momento che tutto viene lasciato alla responsabilità del singolo docente. Tuttavia, è necessario a nostro avviso distinguere tra un certo modo di intendere la *libertà di insegnamento* e *l'assenza di formazione e riflessione* in ordine alla questione, in quanto quest'ultima dimensione rende possibile la prima.

Se si considera il ruolo centrale che ha ricoperto nel corso della storia della scuola italiana (e che attualmente continua ancora a ricoprire), trattare del libro di testo significa entrare nel campo della didattica vera e propria che, ovviamente, è informata da una pedagogia a volte consapevole, a volte latente. Analizzeremo quindi di seguito alcuni modelli didattici particolarmente significativi per quanto riguarda il rapporto con i manuali scolastici, intrecciando tale presentazione con una possibile mappatura di alcune pedagogie dei libri di testo, limitandoci al contesto italiano.

1) Pedagogie tacite

Si tratta di pedagogie del non-detto, del non-tematizzato, frutto della tradizione non scritta ma tramandata silenziosamente tra i docenti di generazione in generazione: in base a questo non-dichiarato ma condiviso repertorio, ad esempio, il libro di testo deve essere letto insieme nella classe (mentre in modalità personale solamente a casa), le parole difficili devono essere spiegate, alcune parti devono essere sottolineate per poi poter studiare a casa, possibilmente non a memoria. Gli alunni, compatibilmente con il loro livello di alfabetizzazione, vengono invitati ad appuntare ai margini del libro alcune

brevi spiegazioni o integrazioni dell'insegnante, oltre che il significato di termini particolarmente difficili.

In queste pedagogie, sebbene non dichiarato apertamente, il libro di testo è di fatto al centro delle attività che si svolgono all'interno della classe, con il contorno di qualche scheda fotocopiata extra e, per i docenti più tecnologici, di qualche "lavagnata" (ci si passi il termine) alla LIM.

2) Pedagogie critiche.

Si tratta di pedagogie identificabili in un preciso periodo storico della scuola italiana, con qualche episodico "ritorno di fiamma" ai giorni nostri laddove, ad esempio, si colgono contenuti dei libri di testo che vengono criticati alla luce della loro correttezza scientifica o altro⁸³¹. La critica al libro di testo nella maggior parte di questi casi comporta un suo rifiuto *in toto*: di seguito ne riportiamo alcune esemplificazioni, tra note e meno note allo stesso pubblico dei docenti.

2.1) Contro la mistificazione della realtà: *I pampini bugiardi*

Un esempio di evidenza storico-documentale a riguardo è il testo *I pampini bugiardi*⁸³² di Marisa Bonazzi e Umberto Eco che, nel 1972, contribuì in un certo senso ad una maggiore consapevolezza nei confronti del valore e della funzione di questo sussidio didattico, anche se secondo una prospettiva del tutto avversa al libro adozionale. Questo testo ha una forte connotazione sociopolitica che, se contestualizzata nel periodo storico (*La pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire era stata pubblicata nel 1968 e l'esperienza di don Lorenzo Milani era ancora viva) risulta essere comprensibile nei suoi possibili intrecci anche pedagogici⁸³³.

⁸³¹ L'ultimo episodio viene riferito dal quotidiano *Il Messaggero* e riguarda la presenza di un tunnel sotto il laboratorio del Gran Sasso (frutto di un clamoroso errore ministeriale) riportata all'interno di un sussidiario di classe quinta della scuola primaria (fonte: https://www.ilmessaggero.it/primopiano/cronaca/sussidiario_errore_tunnel_gran_sasso_cern_sussi-3962518.html, accesso in data 15.09.2018).

⁸³² Bonazzi M., Eco U., *I pampini bugiardi. Indagine sui libri di testo nella scuola elementare*, Guaraldi, Firenze, 1972.

⁸³³ "Pampini" in Treccani <http://www.treccani.it/vocabolario/pampino/> s. m. [lat. *pampīnus*]. – La foglia della vite; anche, germoglio giovane fogliato della stessa pianta: *vite ricca di pampini*; *Bacco è comunemente raffigurato con la fronte coronata di pampini*. Locuzioni: *andare in pampini*, di vite che si veste di molte foglie senza dare frutto (fig., non com., di persona vana, inconcludente); *assai pampini e poca uva*, fig., molta apparenza e poca sostanza; *dare pampini per uva*, fig., illudere con vane promesse.

Dall'analisi di ben 82 testi scolastici della scuola elementare l'autrice riporta una vera e propria antologia in cui si sviscerano pagine che normalmente apparirebbero normali e condivisibili ma che, ad una valutazione maggiormente approfondita, evidenziano un certo livello di criticità per quanto riguarda il modo di rappresentare e, quindi, considerare alcune realtà: i poveri (*un fenomeno naturale come la pioggia e il vento*⁸³⁴), il lavoro (visione arcadica-arcaica⁸³⁵), l'eroe e la patria (l'Italia è solo la bandiera⁸³⁶), le razze e i popoli della terra (rilevabile un certo latente razzismo⁸³⁷), la bella famiglia italiana (che vive in una decorosa povertà⁸³⁸), l'assenza di Dio (sostituito da madonne, santi e angeli⁸³⁹), l'educazione civica (scarsamente presente⁸⁴⁰), i bambini che lavorano (piccoli minatori e garzoni⁸⁴¹), la scienza e la tecnica (praticamente assenti⁸⁴²), il denaro (che è dei ricchi, che devono fare la carità, mentre i poveri devono risparmiare⁸⁴³), la carità e la provvidenza sociale (la carità come unica forma di giustizia sociale in un mondo di ricchi e di poveri ugualmente felici⁸⁴⁴).

Viene quindi criticato il progetto educativo di fondo, che preparerebbe gli alunni ad un atteggiamento di sudditanza psicologica, sociale e culturale nei confronti della classe dominante, non prevedendo (con i termini attuali) alcun *ascensore sociale*. Ricordiamo che siamo nel periodo della lotta contro l'autoritarismo, sulla scia delle lotte scaturite dalle contestazioni studentesche del 1968.

2.2) Contro la mistificazione della realtà: il libro come strumento di una scuola di classe

Nello stesso anno, condividendo sia le convinzioni che il lessico della monografia precedente, veniva pubblicato *I libri di testo della scuola elementare*⁸⁴⁵, denuncia di una scuola che, in una società divisa in classi, diviene di fatto una scuola *di classe*, cioè al

⁸³⁴ Bonazzi M., Eco U., *I pampini bugiardi. Indagine sui libri di testo nella scuola elementare*, Guaraldi, Firenze, 1972 p.15.

⁸³⁵ Ivi, p.25.

⁸³⁶ Ivi, p.30.

⁸³⁷ Ivi, p.37.

⁸³⁸ Ivi p.67.

⁸³⁹ Ivi, p.77.

⁸⁴⁰ Ivi, p.87.

⁸⁴¹ Ivi, p.99.

⁸⁴² Ivi, p.133.

⁸⁴³ Ivi, p.143.

⁸⁴⁴ Ivi, p.151.

⁸⁴⁵ Alberti A., Bini G., Del Cornò L., Rotondo F., *I libri di testo della scuola elementare*, Editore Riuniti, Roma, 1972.

servizio della classe che detiene il potere; questa se ne serve insieme con tutti gli altri strumenti di cui dispone (polizia, stampa, Tv, radio, pubblicità, cinema, sesso) per perpetuare il proprio dominio. Vengono analizzate e problematizzate alcune tematiche così come presentate all'interno dei libri di testo: *il lavoro, l'educazione civica, la famiglia, la patria, maestro e direttore, la religione, morti e cimiteri, la storia, il fascismo, il razzismo*⁸⁴⁶. Il libro viene presentato come uno strumento, aderendo per esplicito riconoscimento alla proposta didattica di Freinet, anche per quanto riguarda la biblioteca scolastica e l'alternativa dell'utilizzo delle nuove tecnologie educative⁸⁴⁷ (definite come "il dopo-libro": diapositive, filmine, episcopi, lavagne luminose, film a passo ridotto, normale e 8mm, dischi, registratori a nastro, radio, televisione, calcolatori elettronici, istruzione programmata, laboratori linguistici). Il testo fa riferimento anche alla televisione educativa, rilanciando alcune proposte del periodo della RAI.

3) Pedagogie *alternative al libro di testo*.

Si tratta di pedagogie che presentano un certo atteggiamento critico nei confronti del libro di testo, dettato solamente in parte da motivazioni ideologiche e sociopolitiche. Pur proponendo soluzioni alternative a quelle adozionali, sono caratterizzate dal fatto di mantenere, all'interno del proprio progetto educativo, la forma-libro, secondo modalità nuove ed originali.

3.1) Freinet e il Movimento di Cooperazione Educativa

Il riferimento è in questo primo caso ad alcune precise figure di docenti, vissuti in tempi e luoghi diversi ma tra loro collegati attraverso il *Movimento di Cooperazione Educativa* che, sulla scia del pensiero e delle opere di Celestin ed Elise Freinet vede la luce in Italia nel 1951, ad opera di alcuni docenti che intendevano offrire un proprio contributo fattivo alla ricostruzione della scuola nel periodo successivo al secondo conflitto mondiale. Inizialmente le figure di spicco del *Movimento* furono rappresentate da G. Tamagnini, A. Fantini, A. Pettini, E. Codignola. Negli anni successivi molto note

⁸⁴⁶ Per esempio, a p. 41, viene citato un testo da un libro di lettura, *Leggere è bello, classe V* (Il testo non fornisce coordinate bibliografiche precise. Riteniamo che si tratti di Casati A., Locati M., *Leggere è bello: letture per il secondo ciclo, classe quinta*, Fabbri Editori, Milano, 1968, p. 22): *I missionari educano il cuore dei selvaggi alla bontà, sono i pionieri della civiltà e della redenzione (...) Quando riescono a costruire una chiesa i selvaggi gliela incendiano.*

⁸⁴⁷ Alberti A., Bini G., Del Cornò L., Rotondo F., *I libri di testo della scuola elementare*, Editore Riuniti, Roma, 1972, pp. 122-127.

ed attive furono, tra tanti, B.Ciari, M. Lodi e A. Manzi. Sono stati scritti fiumi di parole ed opere decisamente più strutturate (rispetto a quanto è nostra intenzione approfondire) relativamente al pensiero di Freinet e all'azione dell'MCE, sia a livello nazionale che internazionale, per cui noi focalizzeremo la nostra attenzione sul rapporto specifico tra MCE e libro di testo scolastico. Fatte, ovviamente, alcune brevi premesse irrinunciabili, per descrivere il contesto di nascita del Movimento e le coordinate pedagogiche seguite. Tamagnini, in *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*⁸⁴⁸ individua i principi ai quali deve attenersi ogni procedimento didattico: *individualizzazione, socializzazione, operatività, motivazione, concretezza, unità ed organicità*. Vengono elencate di seguito le tecniche da utilizzare: il testo libero, la stampa, la corrispondenza interscolastica, il calcolo vivente e gli schedari autocorrettivi, la ricerca, le attività espressive, i piani di lavoro; inoltre vengono socializzate delle esperienze concrete e ragionate per le classi prime, seconde e pluriclasse, tutte realtà ritenute più sensibili a motivo della fase iniziale di alfabetizzazione degli alunni che vi appartengono.

Bruno Ciari, in *Le nuove tecniche didattiche*⁸⁴⁹, stigmatizzava un aspetto della scuola del tempo che colpisce, in un certo senso, per la sua attualità:

*Tutti, nel mondo della pedagogia e della scuola, sembrano essere d'accordo sull'esigenza di partire dal fanciullo, di prendere atto dei suoi bisogni di base e dei suoi interessi, delle forze che si muovono in lui. Questa esigenza è agli occhi di tutti così ovvia e scontata che appare superfluo e tedioso metterla di nuovo in evidenza. La cosa, invece, non è poi tanto ovvia; l'accordo è nell'enunciazione verbale e non nel profondo delle convinzioni. In verità, purtroppo (parlo per la prima classe e le mie considerazioni valgono naturalmente anche per le successive) non si parte affatto dal fanciullo; il maestro, in vista del primo giorno di scuola, ha già pronto, se è diligente, tutto un suo programma di esercitazioni; ha in testa il suo metodo per l'apprendimento della lingua, globale o no, con tutti i suoi passaggi; ha pronto i cartelloni, magari le bustine col materiale più minuto. Dal primo istante in cui il fanciullo varca la soglia dell'aula il meccanismo, più o meno razionale, si mette in moto*⁸⁵⁰.

Il focus dell'autore, che segue sia le prospettive pedagogiche che le tecniche di Freinet, è ovviamente sulla tipografia scolastica, riprendendo una realtà (quella testuale, scritta) che pervade la vita quotidiana degli alunni. Una scuola moderna deve prevedere attrezzature specifiche quali la macchina fotografica, foto, diapositive, foto a colori, proiettore dia/video, episcopio, cinepresa, registratore audio (magnetofono) e limografo.

⁸⁴⁸ Tamagnini G. (a cura di), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, MCE, Frontale, 1965.

⁸⁴⁹ Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori riuniti, Roma, 1966 (la nostra edizione di riferimento e quella del 2012, Edizioni dell'asino, Roma).

⁸⁵⁰ Ivi, pp.15-17.

Il libro di testo viene ritenuto dall'autore invece come una sorta di attentato alla flessibilità didattica e allo svolgimento di percorso che si possono modificare in itinere e che possono essere diverse e molteplici, di qui la sua proposta di biblioteca di lavoro.

All'interno della produzione monografica del Movimento di Cooperazione Educativa (piuttosto ricca), spicca a nostro avviso *Il libro di testo nella didattica moderna*:⁸⁵¹ si noti come tale testo sia, cronologicamente parlando, antecedente ai *Pampini bugiardi* in precedenza citato. È quindi possibile ipotizzare che il MCE abbia inaugurato una stagione critica nei confronti del libro di testo e non la tendenza critica abbia influenzato il Movimento stesso. Altri autori (Pettini, Ciari, Lodi) analizzano ed approfondiscono in questa monografia lo stato dell'arte e le funzioni del libro di lettura e del sussidiario (per discipline), in modo piuttosto dettagliato, evidenziando possibili criticità didattiche ed ideologie nascoste (per esempio un certo moralismo presente nei libri di lettura), giungendo anche a fornire alcuni suggerimenti utili. Sotto certi aspetti, questo testo ricorda la produzione editoriale riguardante l'analisi e la scelta del libro di testo in precedenza analizzata. Pettini, nell'*Introduzione*, tratta della legittimità del libro di testo⁸⁵²:

Il primo problema che ci si presenta parlando dei libri di testo è quello relativo alla legittimità della loro presenza in una scuola che intenda fondare la propria azione non tanto sull'apprendimento di pure e semplici "nozioni" da ricordare o abilità (leggere, calcolare ecc.) da esercitare, quanto piuttosto sull'attività del fanciullo concepita secondo fini formativi. È possibile – ci si è talvolta chiesto – che l'esperienza personale, unico fondamento di un vero sapere, possa essere sostituita dal manuale? Come si concilia l'esigenza individualizzatrice con la presenza di un libro di testo unico per tutta la classe?

Qualunque insegnante non potrebbe che concordare con queste affermazioni, dal momento che, a nostro parere, pochissimi condividerebbero un'idea di scuola nozionistica, pur nelle more di una precisa definizione della funzione e delle modalità di utilizzo del libro di testo. Pettini non è affatto *bibliocastico*: sia Rousseau che Freinet non lo sono stati, in quanto il primo ha "salvato" il *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe, mentre il secondo i libri li faceva creare e stampare agli alunni. L'autore riconosce che non bastano *sia l'esperienza che la parola del docente...servono strumenti che interpretino ed amplino l'esperienza stessa, un punto di riferimento per il docente e per*

⁸⁵¹ AA.VV. *Il libro di testo nella didattica moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1969 (3° ed. 1974).

⁸⁵² AA.VV. *Il libro di testo nella didattica moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p.1.

lo studente⁸⁵³, auspicando libri di testo di tipo diverso, nuovi per concezione, che non intendano sostituirsi all'esperienza ma porsi sulla linea di sviluppo di essa⁸⁵⁴.

Pettini fornisce alcune indicazioni piuttosto interessanti per un possibile utilizzo del libro di testo⁸⁵⁵:

- a) *Il libro di testo può essere considerato all'inizio della ricerca, come stimolo per suscitare interessi, porre problemi, indurre all'attività personale ecc. (...)*
- b) *All'interno della ricerca, il libro di testo può essere utilizzato per ritrovarvi indicazioni metodologiche, esempi di come impostare un certo tipo di rapporto con il reale, un modo di condurre osservazioni su quanto è fatto oggetto di interesse, di "problematizzare" l'esperienza.*
- c) *Nella fase conclusiva il libro di testo può aiutare gli alunni nel necessario lavoro di sintesi, di generalizzazione e di estensione dei risultati; nel fissare i rapporti scoperti, precisarli, collegarli; nel presentare alcune possibili forme di applicazione dei risultati.*

Al libro di testo non può essere chiesto altro al di fuori di questo: per esempio non può fornire documentazione ricca ed aggiornata, anche solo a motivo della ristrettezza delle pagine che lo compongono, per cui servono altri strumenti la cui collocazione Pettini indica *accanto* al libro e non *contro*. Questi strumenti vengono di seguito elencati dall'autore: monografie, dischi, filmini, nastri registrati, schedari di documentazione, un interessante intreccio tra soluzioni cartacee innovative e nuove (per l'epoca) tecnologie. Se i testi fino ad ora presentati forniscono alcune coordinate pedagogiche (e didattiche) all'interno del quale collocare l'MCE, la monografia *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura della scuola elementare*⁸⁵⁶ pubblicata nel 1971 (curata sempre da autori di MCE) riporta gli esiti di un'indagine svolta su di un campione di 50 libri di lettura, enfatizzando l'aspetti di inutilità del manuale scolastico, in quanto contenente informazioni ben lontane dalla realtà: per esempio la rappresentazione del lavoratore è in maggior parte riferita al contadino, mentre i dati statistici dell'epoca pongono ai primi posti l'operaio; oppure il mondo verde e fiorito dei libri si scontra con la cementificazione che sperimenta una buona parte dei giovani alunni. Seguono alcuni suggerimenti per riformare i libri di testo, oltre a precisi riferimenti bibliografici riguardanti la biblioteca di lavoro di Mario Lodi. *Leggere inutile* non si limita tuttavia a fornire un elenco di "brutture" presenti nei libri di testo, ma fa riferimento ad un preciso

⁸⁵³ Ivi, p.2.

⁸⁵⁴ Ivi, p.3.

⁸⁵⁵ Ivi, p.5.

⁸⁵⁶ AA.VV. (a cura di), *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura della scuola elementare*, Emme edizioni, Milano, 1971.

obiettivo educativo: quello di una *educazione razionale basata sull'iniziativa culturale del bambino, sui suoi rapporti con la vita sociale*, che ovviamente *crea altre esigenze didattiche. Tutto ciò, non esclude l'uso del libro, ma richiede che questo uso sia tale da adeguarsi allo scopo conoscitivo fondamentale e ai suoi sviluppi pratici, quindi che permetta di acquisire la capacità di documentarsi, di formulare ipotesi e di sottoporle a verifica sia nel confronto diretto con la realtà sia nel confronto mediato dalle idee. L'abolizione del libro di testo e la sua sostituzione con altro materiale didattico (tra cui "i libri") è una misura necessaria in quanto è la sola che permetta di rendere i singoli alunni e i gruppi di alunni, e inoltre la scuola come quella comunità di lavoro che dovrebbe e potrebbe essere, in grado di assumere l'iniziativa e sperimentare il metodo della scelta e della non accettazione critica delle idee e nozioni, chiunque le ponga*⁸⁵⁷.

Sulle orme sia dei *Pampini bugiardi* che de *Il leggere inutile* un certo atteggiamento critico e di rifiuto dei libri di testo è ravvisabile anche in *Contro i libri malfatti*⁸⁵⁸, pubblicato nel 1976 sempre a cura dell'MCE. Il testo nasce in risposta alla circolare n. 15 del 17.01.1976 con la quale il ministro della pubblica istruzione (Malfatti, da qui il doppio senso del titolo del libro) tentava di ripristinare l'obbligo assoluto dell'adozione dei libri di testo. L'ambito di discussione riguardava nello specifico le scuole secondarie (medie e superiori secondo la dicitura dell'epoca), per le quali si prevedeva l'acquisto dei libri scolastici. Il punto dolente veniva individuato nel seguente passaggio:

Fermo restando l'uso dei più svariati sussidi didattici, particolarmente validi nell'attività sperimentale e la eventuale formazione delle biblioteche di classe, non è consentita l'esclusione del testo scolastico, di per sé strumento ricco di stimolazioni culturali, se scelto oculatamente ed utilizzato in forma metodologiche rinnovate.

Appare, al di là delle valutazioni espresse dagli autori, un'evidente criticità di fondo: quali siano le *forme metodologiche rinnovate di utilizzo* alle quali il testo della circolare accenna. Non è infatti individuabile, sia per quel periodo che al giorno d'oggi, un preciso format ministeriale, veicolato eventualmente attraverso la formazione dei docenti. Ai libri di testo vengono rimproverate tre criticità:

- *la falsa neutralità o oggettività delle tecniche e dei contenuti;*
- *la cristallizzazione della cultura in schemi (a scapito della problematizzazione e del coinvolgimento degli studenti).*

⁸⁵⁷ Ivi, p.142

⁸⁵⁸ AA.VV., *Contro i libri malfatti*, Emme Edizioni, Milano, 1976.

- *il carattere unidirezionale e impositivo del processo di trasmissione del sapere*⁸⁵⁹.

Si accusava in parole povere il libro di testo di fornire risposte già date senza sollecitare alcun tipo di domanda, sostituendo all'osservazione la definizione, alla ricerca la norma, al ragionamento la regola. Il testo propone al contrario una ricca selezione di libri e di altri materiali utili per creare una biblioteca alternativa.

Sino a questo punto abbiamo presentato ed analizzato alcune passate produzioni editoriali del Movimento di Cooperazione Educativa ma rimane il fatto che si sia in presenza non di un fenomeno storico oramai archiviato, ma di una realtà ancora viva ed operante. L'attuale *Manifesto* pedagogico del MCE⁸⁶⁰ riferisce come sin dalla sua nascita l'MCE sia *caratterizzato fortemente dal principio fondante della cooperazione, come valore e come pratica: tra adulti, tra bambini, tra adulti e bambini*. Sempre lo stesso Manifesto riporta come gli elementi fondanti dell'approccio pedagogico del Movimento siano: *i soggetti, i processi dell'apprendimento, la ricerca per una didattica viva, il rapporto tra emozione e conoscenza, la relazione educativa, l'acquisizione della capacità di gestione dei conflitti, la didattica laboratoriale, l'uso di linguaggi diversi, la cura dell'ambiente di apprendimento, un metodo aperto al cambiamento, l'educatore/insegnante tra pratica e riflessione, la valutazione come valorizzazione, il laboratorio adulto nella formazione, la cooperazione per una comunità di apprendimento*. Se, agli esordi del Movimento, è possibile affermare che lo stesso avesse già una finalità inclusiva ante litteram (rivolta soprattutto agli studenti con disagio socio-economico-culturale), anche attualmente il *Manifesto* afferma che *al centro del nostro progetto poniamo il contrasto verso l'erosione dei diritti sociali e lavorativi e la necessità di riaffermare i diritti della persona nella sua crescita evolutiva: diritto all'uguaglianza, al riconoscimento della propria cultura, alla garanzia di spazi e tempi adeguati alle esigenze educative*.

Significativa, sempre all'interno di questo documento programmatico, è l'assenza di un riferimento diretto alla tematica del libro di testo, mentre è presente un riconoscimento della valorizzazione delle tecnologie didattiche: *In tal senso la ricerca continua all'interno del movimento e può dare contributi rilevanti nella soluzione di molti dei*

⁸⁵⁹ Ivi, p.15

⁸⁶⁰ Fonte: <http://www.mce-fimem.it/chi-siamo/manifesto-pedagogico/> (accesso in data 20 luglio 2018).

problemi educativi attuali. Tra questi, riteniamo importante interrogarci sull'uso delle nuove tecnologie, per coglierne il reale valore educativo e le potenzialità in ambito didattico, smitizzandole nel contempo come la soluzione di tutti i problemi. Queste tecnologie (nella loro dimensione digitale, aggiungiamo noi) fanno parte della vita quotidiana degli alunni per cui un'attenzione critica e fondata pedagogicamente è del tutto irrinunciabile.

In realtà sulla piattaforma di formazione Moodle⁸⁶¹ del Movimento è reperibile un'interessantissima pubblicazione, *Equi Libri – La biblioteca di classe in alternativa al libro di testo (Legge 817 del 1977)*, che riportando una selezione ragionata di testi di autori dell'MCE (fra cui Ciari e Pettini), fa riferimento principalmente all'opera ed alla sperimentazione di Freinet, il quale aveva creato una classificazione organizzata o sistematizzazione del sapere maggiormente curvata sulla psicologia del ragazzo. Tale organizzazione era ben lontana dall'essere rigida e monolitica, ma del tutto flessibile ed integrabile, anche grazie all'apporto degli stessi alunni. Si trattava in breve di monografie tematiche e riferimenti anche a strumenti non cartacei ma tecnologici (cassette, dischi, filmini, diapositive), schedari autocorrettivi e di ricerca.

Oltre a materiale autoprodotta, il Movimento ha fornito (e fornisce) ampi repertori bibliografici di materiali selezionati prodotti da case editrici che possono rappresentare degli strumenti utili (ambito non formale e informale). Ma non solo. Sempre il *Manifesto* fa riferimento ad alcuni tentativi di creare, ad esempio, dei sussidiari non nozionistici, ma secondo una struttura per mappe e problematizzazioni della realtà⁸⁶². Tali testi rimasero tuttavia degli esempi isolati, non adottati dagli insegnanti in quanto ritenuti *difficili* oppure *politicizzati*⁸⁶³ per la loro attenzione alla lotta contro le disuguaglianze e le discriminazioni.

L'idea guida, dal punto di vista sia didattico che pedagogico, è quella di sviluppare degli argomenti di studio-ricerca, finalizzati sia al soddisfacimento delle curiosità degli studenti ma anche alla stimolazione rispetto al sorgere di altri interrogativi e piste di ricerca, contribuendo a far maturare negli studenti un approccio al sapere complesso,

⁸⁶¹ Documento disponibile all'url http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/984/mod_resource/content/0/libretto%20equi%20libri-revisionato.pdf (accesso in data 21 luglio 2018).

⁸⁶² Il riferimento del documento dell'MCE è, tra gli altri, al sussidiario di Petter G., *La catena dei perchè: sussidiario per la terza/quarta/quinta classe*, Giunti, Firenze, 1969 (si tratta della rielaborazione del sussidiario *Come quando perchè* analizzato in questa ricerca).

⁸⁶³ MCE, *Equi Libri*, p. 6.

reticolare e non nozionistico, creando una comunità di ricerca basata non solo su di un'unica fonte (il libro di testo) ma su di un ventaglio maggiormente ampio. Gli strumenti individuati sono l'adozione alternativa e la biblioteca scolastica (che deve includere anche materiali multimediali)⁸⁶⁴.

Da questa breve analisi è possibile affermare che due siano le anime ravvisabili, nel tempo, all'interno dell'MCE per quanto riguarda il rapporto dei docenti con i libri di testo: una decisamente critica ma che si intreccia e feconda la seconda, caratterizzata da uno spirito di ricerca e sperimentazione. Il testo *Equi Libri* rappresenta a nostro avviso la sintesi di queste due anime.

3.1) Book in progress: il libro di testo come cantiere di lavoro

L'ITIS Majorana di Brindisi è l'istituzione scolastica fondatrice (a partire dall'a.s. 2009/10) di questo progetto, che si caratterizza come una rete nazionale di istituzioni scolastiche all'interno della quale vi collaborano 800 docenti circa: sono infatti i *docenti gli autori, cioè i realizzatori di strumenti didattici innovativi e di metodologie volte a migliorare l'apprendimento, affiancando al libro, strumento tradizionale in questo caso autoprodotta, altre tecnologie*. I lavori di *Book in Progress* sono disponibili sia in formato cartaceo che digitale attualmente per le seguenti discipline: Italiano, Storia, Geografia, Chimica, Economia Aziendale, Inglese, Scienze integrate Fisica, Diritto ed Economia, Matematica, Informatica, Tecnologia e Disegno, Scienze Naturali per le prime e seconde classi dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali⁸⁶⁵. Si tratta quindi di un progetto che coinvolge soprattutto la scuola secondaria: se, infatti, sul sito web del progetto si segnala l'esistenza di una curvatura del progetto sulla scuola primaria a partire dal 2017⁸⁶⁶, non vi sono ancora tracce di prodotti finiti corrispondenti e paragonabili a quanto già disponibile e creato dal progetto stesso. Questa modalità consente, nel concreto, alle famiglie un sostanzioso risparmio di spesa sulla dotazione libraria: la stampa autonoma di un testo del Progetto è infatti di basso impatto economico.

⁸⁶⁴ Al seguente url è disponibile la *Bibliothèque de Travail* digitale secondo il modello di Freinet: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/btn> (accesso in data 12.06.2018). La versione italiana, cartacea, è disponibile sul catalogo opac delle biblioteche della provincia di Bergamo al seguente url <https://www.rbbg.it/opac/detail/view/bg:catalog:412572> (accesso in data 15.09.2018).

⁸⁶⁵ Fonte: <http://www.bookinprogress.org/> (accesso in data 17.08.2017).

⁸⁶⁶ Fonte: <http://www.bookinprogress.org/index.php?s=65&wid=147> (sito istituzionale del progetto - accesso in data 20.08.2018).

I docenti delle Rete si possono incontrare sia in presenza che all'interno di una piattaforma web, in modo da potersi confrontare e condividere i percorsi, metodologie e strumenti. L'organizzazione del progetto prevede che ogni scuola coordini una o più discipline e che alla fine (anche con il coinvolgimento del mondo accademico), validi i materiali prodotti. Vengono creati e resi disponibili sia materiali che strumenti volti al recupero delle competenze di base e all'eccellenza. Il progetto è sempre, come dice il nome stesso, *in progress*, cioè in corso di adattamento agli allievi che ogni anno fanno il loro ingresso nelle scuole, allievi che partecipano attivamente alla progettazione e creazione del libro stesso, affiancati dai docenti: il progetto, nato inizialmente come un *prodotto*, si è trasformato nel tempo in un vero e proprio metodo.

La matrice freinetiana del progetto, sebbene non esplicitata anche sul sito ufficiale di *Book in Progress*, è evidente, come del resto i riferimenti ad una didattica attiva che veda protagonista dell'apprendimento l'alunno stesso. Dall'analisi di 51 libri di prodotti dalla rete di progetto ed afferenti a diverse discipline (i testi erano resi disponibili da alcuni siti web scolastici per il download dei propri alunni) emerge un prodotto editoriale essenziale ma pulito. Solamente quattro dei libri considerati presentavano solo testo scritto (si tratta di grammatiche della lingua italiana e latina) mentre per tutti gli altri presenti schemi, tabelle, mappe, collegamenti a sitografie oppure ad altre risorse sul web (audio, video), oltre che codici QR per la realtà aumentata. Per quanto riguarda l'apparato iconografico, le esigenze legate al diritto d'autore comportano, comprensibilmente, il ricorso ad immagini di libero utilizzo oppure autoprodotte, risultando alla fine piuttosto variegate per stile e tipologia. Il formato di output privilegiato dei testi è il classico pdf, solamente alcuni sono invece in formato *epub* che, ricordiamo, è un formato scalabile e quindi adattabile per quanto riguarda i font e la manipolazione del testo stesso.

Da ultimo, aspetto piuttosto interessante, alcuni dei libri di testo prodotti presentano indicazioni circa l'epistemologia della disciplina e come affrontare lo studio della stessa.

4) Pedagogie *neutre* nei confronti del libro di testo.

Si tratta in questo caso specifico di autori oppure di metodologie didattiche che non hanno dichiarato o dichiarano avversità diretta nei confronti del libro di testo in quanto

tale anche se, di fatto, non lo pongono al centro del processo di insegnamento-apprendimento. Il libro di testo, come risorsa didattica, passa quindi in secondo piano, rimane sullo sfondo rispetto all'importanza attribuita ad un metodo e a strategie didattiche ben precise. Ne analizziamo di seguito alcune.

4.1) La Didattica con gli EAS

Gli EAS (*Episodi di Apprendimento Situato*) rappresentano una metodologia (in questo caso del tutto italiana) che si pone come innovativa rispetto alle modalità classiche di fare lezione a scuola. Il padre di questa metodologia didattica, che si fonda su di una percentuale di tecnologia non indifferente, è Pier Cesare Rivoltella. La definizione stessa è in un certo senso esplicativa della *vision* che ne sta alla base: il termine apprendimento è infatti collocato in maniera particolarmente significativa tra due altre parole che ora analizzeremo:

Episodi: l'EAS condivide molte linee guida con il *microlearning*⁸⁶⁷, cioè con un approccio che identifica in porzioni piuttosto circoscritte di apprendimento (sia dal punto di vista temporale che dei contenuti) la base per una didattica che possa essere motivante, e quindi incisiva, per gli alunni. Questo approccio infatti parte dalla consapevolezza, piuttosto evidente agli occhi degli addetti ai lavori, di un certo grado di complessità del sapere, complessità che deve essere assunta in maniera non semplicistica o rinunciataria, ma secondo modalità pedagogicamente fondate, che evitino soprattutto la superficialità negli apprendimenti (che diventa evidente nel nozionismo).

Situato: l'apprendimento, rispettandone lo stesso statuto epistemologico, non deve essere di tipo astratto ma del tutto legata ad un contesto ben preciso.

⁸⁶⁷ Vedere a questo riguardo Bruck., *Microlearning as strategic research field: An invitation to collaborate*, in *Atti della conferenza su Microlearning*, 2005 Innsbruck, Austria. <http://www.microlearning.org/> ; Lindner, M, *What Is Microlearning?*, in *Atti della terza conferenza internazionale su Microlearning Conference*, Innsbruck University Press, 2007, pp.52-62. Appre comunque molto interessante il parallelismo di questa metodologia didattica, apparsa nei primi anni del nuovo millennio, con l'esperienza del "Micro-teaching". Questo termine fu coniato da Kim Romney e Dwight Allen della Stanford University nel 1963. Si tratta di una pratica formativa per gli insegnanti utilizzata anche come strumento per la ricerca pedagogica. Il docente tirocinante deve mettere in atto una pratica didattica nella quale insegnare un singolo contenuto concettuale, utilizzando una specifica abilità di insegnamento, per un breve periodo e con un gruppo ristretto di studenti.

L'EAS si basa su di una didattica di tipo laboratoriale all'interno della quale lo studente non è uno spettatore passivo ma è del tutto attivo e protagonista del proprio apprendimento ed assegna una maggiore rilevanza ed importanza al lavoro autonomo degli studenti attraverso attività e compiti sfidanti. Il docente non è più quindi un mero trasmettitore di informazioni ma diventa una guida a supporto delle attività di ricerca, problem solving, discussione e riflessione sul proprio apprendimento (meta cognizione) da parte degli studenti⁸⁶⁸.

Rivoltella in *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica* evidenzia tre possibili rivoluzioni copernicane nell'ambito dell'agire didattico:

1. *portare la vita nella scuola e non viceversa*. L'autore sottolinea come questo non rappresenti affatto una novità nel panorama pedagogico internazionale: basti pensare al movimento delle Scuole Nuove e a personalità del calibro di Freinet e, in Italia, Pizzigoni, e alle sorelle Agazzi. Ovviamente cambia il contesto: se all'epoca dell'Attivismo una certa logica trasmissiva non favoriva la maggior parte degli alunni (provenienti da classi sociali non ricche) e neppure alcun processo di socializzazione, oggi tale impostazione didattica rischia di rappresentare, sempre secondo Rivoltella, un *comodo retaggio del passato al servizio di insegnanti spesso stanchi, demotivati, desiderosi di non investire troppo in una professione cui spesso nemmeno loro credono più. Il problema di Freinet era di salvare i bambini, il nostro quello di salvare la scuola (e, naturalmente, con essa sempre anche i bambini)*⁸⁶⁹;
2. *lo spostamento dell'attenzione dallo strumento alla didattica*. Il focus secondo Rivoltella non deve concentrarsi sugli strumenti che dovrebbero cambiare la didattica (es. la LIM) quanto su di un nuovo modo di concepire la didattica stessa e, di conseguenza, individuare e garantire quegli strumenti che la possano supportare al meglio. *Il problema non è di modificare le pratiche didattiche grazie alla tecnologia, ma di agire sulle pratiche didattiche perché possiamo sfruttare appieno tutte le potenzialità che le tecnologie mettono a loro disposizione.*⁸⁷⁰ Non si può non condividere questa sottolineatura, dal momento che negli ultimi vent'anni la scuola è stata di fatto bombardata da proposte e

⁸⁶⁸ Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, pp. 6-7

⁸⁶⁹ Ivi, pp. 17-18

⁸⁷⁰ Ivi, p.21

tecnologie di ogni tipo⁸⁷¹ (in un certo senso tutte *digitali*), a fronte di una riflessione pedagogica e didattica parallela del tutto superficiale se non inesistente;

3. *rovesciare l'ordine dei fattori, nello spostare l'accesso alle informazioni da scuola a casa e, viceversa, nello spostare nella scuola il lavoro di apprendimento su di esse.* Il riferimento di Rivoltella è al *flipped learning*, che, come nel caso della *flipped classroom* che analizzeremo di seguito, rappresenta un vero e proprio capovolgimento del modo di fare scuola dal momento che le informazioni non sono più date in classe agli studenti ma anticipate al di fuori della classe, mentre il tempo-scuola è del tutto dedicato a riflettere ed apprendere i contenuti con l'aiuto del docente. Rivoltella suggerisce comunque come già in tempi passati Freinet “flippasse” la classe, allorquando attuava la cosiddetta “lezione a posteriori” che lasciava all'alunno tutto il tempo che gli serviva per trovare la soluzione di un problema. Si tratta in parole povere del valore dell'apprendimento per scoperta (e a questo riguardo i riferimenti alla Montessori e a Piaget, sempre secondo Rivoltella, sono d'obbligo)⁸⁷².

Definizione di EAS

Ma in cosa consiste, in parole povere, un EAS? Rivoltella ne fornisce una definizione puntuale⁸⁷³: *un'attività di insegnamento e apprendimento (TLA) che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo.* Ogni EAS è organizzato in tre fasi:

1. una *preparatoria* che ha la funzione di “mettere in situazione” lo studente proponendogli un problema, una consegna (logica del *problem solving*);
2. una *operatoria* nella quale, preferibilmente in piccolo gruppo, lo studente “imparare facendo” attraverso microattività di produzione che hanno la funzione di far risolvere al gruppo un problema mobilitando le competenze e, soprattutto, creando un artefatto (logica del *learning by doing*);

⁸⁷¹ A questo riguardo sarebbe sufficiente una semplice metanalisi dei programmi di formazione alle tecnologie rivolti in questi anni ai docenti per scoprire come il focus si concentri sugli aspetti tecnici e poco su quelli pedagogico/didattici.

⁸⁷² Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, p. 22.

⁸⁷³ Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 13.

3. una *ristrutturativa* che chiude l'attività con un lavoro metacognitivo finalizzato a rendere efficace l'apprendimento nei termini di profondità. Si prevede un momento di *debriefing* al termine delle attività, attività durante la quale il docente aiuta gli studenti a riflettere su quanto appreso ed eventualmente sulle criticità emergenti (es. errori – logica del *reflective learning*)⁸⁷⁴

Obiezioni al metodo EAS

Come qualsiasi metodologia, anche l'EAS può sollevare alcuni dubbi ed obiezioni, che Rivoltella riprende ed analizza puntualmente. La prima riguarda un certo rischio di frammentarietà: ad esempio affrontare un autore del calibro di *Petrarca per EAS significherebbe ridurlo a cinque o sei attività centrate su qualche sonetto: e il resto? Come dare allo studente la percezione dell'intera dimensione dell'autore?*⁸⁷⁵ Una seconda obiezione riguarda invece la dimensione temporale dell'EAS, caratterizzata da una certa brevità, che sembrerebbe del tutto non adatta ad affrontare la complessità: si opterebbe infatti, in modo del tutto diseducativo, per una sorta di *pensiero breve invece che per il pensiero lungo*, appiattendosi di fatto sugli stili e sugli standard di una società che si fonda sulla velocità dei tweet e dei messaggi rapidi e sintetici.⁸⁷⁶

In realtà, secondo Rivoltella, sia la scelta che la brevità sarebbero ricollegabili non tanto ad un atteggiamento di superficialità, quanto alle esigenze ed alle potenzialità legate ad una maggiore concentrazione, focalizzandosi su di un compito nella consapevolezza che *proprio perché fare tutto non si può, occorre scegliere quel frammento che meglio consenta di far intravedere il tutto.*⁸⁷⁷

Il compito preparatorio e le sue funzioni

L'insegnante inizia l'EAS indicando alla classe il lavoro da svolgere: attività di pre-lettura, di ricerca su internet, visione di un video, di schedatura, di osservazione, un'intervista (da seguire e/o da realizzare), documentazione fotografica (già disponibile oppure sempre da produrre o da cercare), un caso da studiare. Rivoltella evidenzia come l'esperienza indichi che il limitarsi ad una consegna generica sia di fatto scarsamente efficace, in quanto lascerebbe nel vago sia cosa fare nella sua concretezza sia la

⁸⁷⁴ Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, p.41.

⁸⁷⁵ Ivi, p.50.

⁸⁷⁶ Ivi, p.51.

⁸⁷⁷ Ivi, pp.52 – 53.

possibilità di comprenderne le finalità precise. Per questo motivo si suggerisce di accompagnare l'attività della fase preparatoria con una scheda operativa che dovrebbe dichiarare in modo semplice ma preciso *gli obiettivi del lavoro, le operazioni da svolgere, il prodotto richiesto*.⁸⁷⁸ Questo lavoro, precisa sempre l'autore, non necessariamente deve essere svolto a casa, ma può essere effettuato anche a scuola, considerati ovviamente i dati di contesto quali l'età degli alunni, il carico di lavoro, l'organizzazione scolastica ecc. In questo modo gli studenti nella lezione successiva possono già avere in mente delle domande da fare, dei dubbi da chiarire se non addirittura delle possibili idee su come una data attività possa essere svolta. Fondamentale, a questo punto, diviene il ruolo del docente, che è chiamato ad intervenire, anticipando tali dubbi/domande, ai quali rispondere con un framework fatto da una microlezione di 10/15 minuti nella quale concentrare l'attenzione su di un'idea, una parola chiave, una regola ecc. Tale framework deve anticipare l'ultimo passaggio della fase preparatoria che consiste nel fornire alla classe uno stimolo che, concretamente, può consistere in:

- 1) *Un testo. Rientrano in questa tipologia di stimolo le immagini, i video, ma anche i testi scritti: un problema di matematica, la descrizione di un caso, un passo letterario sono tutti esempi di testo-stimolo. Soprattutto nel caso di stimoli visuali è importante che si predispongano materiali motivanti che possano agire sulla curiosità degli studenti;(...*) A nostro avviso, in questa fase potrebbero essere utilizzate le risorse (testuali e non) presenti nel libro di testo della classe a patto, ovviamente, che siano del tutto sfidanti e non demotivanti;
- 2) *Una situazione. Possono essere ricondotti a questa tipologia di stimolo i casi di studio, i setting operativi complessi, le situazioni critiche, secondo le indicazioni della place based education. In molti casi il video, anche interattivo, può funzionare da supporto, come gli ambienti di simulazione;*
- 3) *Un'esperienza. Oltre a un testo o ad una situazione è possibile che lo stimolo assuma la forma di un'esperienza: condurre una ricerca nel web, realizzare un esperimento, osservare un fenomeno, visionare un documento testuale o audiovisivo.*

⁸⁷⁸ Ivi, p.74.

Lo stimolo deve essere ovviamente adeguato sia per quanto riguarda la durata (contenuta) che il contenuto (che deve essere sfidante ed accessibile), limitando il più possibile ogni intervento eccessivamente direttivo del docente⁸⁷⁹.

La fase operatoria nella quale gli alunni svolgono le attività si caratterizza per una dimensione di tipo collaborativo, non individuale. Rivoltella sottolinea come, di fatto, nella scuola italiana il lavoro di gruppo abbia un ruolo ed una considerazione del tutto residuali: infatti spesso questa modalità organizzativa viene attivata nei momenti di maggior stanchezza degli alunni se non addirittura come ripiego, quando il docente non ha pronta la lezione classicamente intesa. Il lavoro di gruppo in casi molto rari si svolge secondo una strutturazione non improvvisata ma basata su di un metodo, che prevede anche in questo caso un docente del tutto attivo ed attento: mentre i ragazzi lavorano alla produzione di un artefatto (dalla classica relazione al video e/o presentazione in Powerpoint), il docente, con un'apposita griglia di osservazione, dovrebbe registrare cosa ogni singolo alunno fa oppure no. Il lavoro di gruppo, dal punto di vista della valutazione, è un lavoro corale, per cui il singolo tende a scomparire, se non si procede ad un parallelo lavoro di osservazione, che non è finalizzata ovviamente solo alla valutazione ma anche ad un'eventuale regolazione e riprogettazione in itinere dell'attività, qualora questa richieda di essere ricalibrata. L'artefatto viene di seguito condiviso dal momento che ogni gruppo lo presenta alla classe e diviene oggetto di discussione e di confronto.⁸⁸⁰

Siamo in presenza, come già accennato, di quella che potrebbe essere definita una didattica di tipo laboratoriale. Rivoltella evidenzia come all'interno della tradizione scolastica italiana, nonostante (aggiungiamo noi) i decennali richiami e rilanci a livello normativo e nei corsi di formazione dei docenti, una didattica di questo tipo incontri uno scarso *appeal*, a motivo della sua dimensione del tutto antieconomica: la predisposizione di una lezione frontale è decisamente infatti meno onerosa rispetto ad una laboratoriale, come del resto una spiegazione fatta in classe richiede minor tempo rispetto ad un percorso come quello proposto da un EAS. Occorre a questo punto che i docenti riflettano e giungano alla consapevolezza della sua convenienza formativa a discapito della sua dispendiosità⁸⁸¹.

⁸⁷⁹ Ivi, pp.76-79.

⁸⁸⁰ Ivi, pp.92-94

⁸⁸¹ Ivi, pp.95-96

Importante è comunque anche la terza ed ultima fase del percorso di un EAS: un'attività coinvolgente non porta necessariamente ad un successo formativo (nei termini dell'apprendimento) per il solo fatto di essere svolta. Deve essere data, secondo Rivoltella, la possibilità per ogni alunno di *ristrutturare il proprio campo esperienziale*, potendo *ritornare riflessivamente su quanto vissuto per comprendere esattamente quel che è successo*. Questo avviene, sotto la guida del docente, in attività specifiche di *debriefing*⁸⁸² che possano offrire in primo luogo la possibilità, agli studenti, di analizzare criticamente quanto prodotto, riflettere su esso e sulle stesse riflessioni e processi attivati. L'EAS di fatto termina quando il docente conclude con un proprio breve intervento finale.

L'idea di scuola alla base degli EAS

Per descrivere l'idea alla base della didattica con gli EAS, Rivoltella identifica quelle che lui stesso definisce come “convinzioni chiave”:

- 1) un'*educazione lenta*, basandosi ovviamente su di un apprendimento per scoperta, deve necessariamente prevedere tempi maggiormente distesi. Serve infatti tempo per leggere, analizzare, riflettere e confrontarsi con gli altri, in modo da poter ritornare eventualmente sulle proprie convinzioni. Ovviamente (aggiungiamo noi) è molto più rapida, immediata e confortante nei risultati una didattica trasmissiva che si fonda sulla memorizzazione (temporanea) di alcuni argomenti in forma sequenziale;
- 2) se l'approccio educativo deve essere lento, è ovvio che il *curricolo di apprendimento non debba essere corposo ma breve*. Ci si deve quindi orientare verso una riduzione dei contenuti, scegliendo alla quantità la profondità. Lo stesso Rivoltella si domanda se sia effettivamente possibile “fare tutto” in classe, considerato sia il vorticoso aumento dei saperi;
- 3) basilare diviene quindi *l'educazione al comprendere*, cioè l'attenzione da parte della scuola al *saper fare degli studenti con quello che sanno*, insomma, una

⁸⁸² Ivi, pp. 102-103. Tra le attività di *debriefing* l'autore indica il classico *brainstorming* oppure il meno noto *metaplan*. Per quanto riguarda quest'ultimo strumento, si tratta di far sintetizzare ad ogni alunno su un post-it un suo punto di vista finale per poi posizionarlo su di un cartellone, sul quale possono essere fatte diverse operazioni/manipolazioni, quali aggregare i post-it in gruppi in base alla loro somiglianza oppure disegnare linee di collegamento tra elementi formando una mappa. La versione “digitale” di questa lavagna o bacheca è un'applicazione 2.0 come il *padlet*.

scuola delle competenze. Piuttosto a cosa essi sappiano fare con quel che sanno, è auspicabile una scuola in cui la valutazione abbia un deciso orientamento formativo;

- 4) la scuola degli EAS è anche *una scuola dell'innovazione*, anche se questo non significa necessariamente un'adozione del digitale, precisa Rivoltella, dal momento che il focus è sulle pratiche degli insegnanti e non sugli strumenti in quanto tali, facendo riflettere i docenti sulle loro azioni educative (progettazione, comunicazione ed anche valutazione).

Rivoltella riconosce l'origine del suo approccio per EAS al confronto tenuto con Norbert Pachler⁸⁸³ e Theo Hug e dall'approccio di questi due autori per quanto riguarda il *mobile learning*. Ma allo stesso tempo fa riferimento a Freinet ed alla scuola di Barbiana, riconoscendola come la vera scuola, a differenza da una semplicemente infarcita di tablet⁸⁸⁴. Significativa a questo riguardo una frase che introduce il testo del 2013 (*Fare didattica con gli EAS*): *Questo è un libro sulla scuola. È un libro sull'insegnamento e l'apprendimento. Solo occasionalmente è anche un libro sulla tecnologia. Perché pur occupandomene da sempre, sono convinto che il problema non stia lì: forse questo è quello che una politica educativa tutto sommato ottusa vuole far credere, illudendosi ed illudendoci che sia sufficiente “digitalizzare” per innovare*⁸⁸⁵.

4.2) La *flipped classroom*

Una seconda metodologia che si propone di cambiare l'approccio sequenziale e lineare classico all'istruzione e alla lezione, presentandosi quindi come innovativa, è la *flipped classroom* (di seguito indicata con *FC*), un approccio basato su quello che comunemente viene individuato come *flipped teaching*.

Questa metodologia intende capovolgere la modalità tradizionale di insegnamento (in inglese il verbo *to flip* significa proprio *rovesciare, capovolgere*): il docente non è più un dispensatore del sapere, in classe, sapere sul quale gli alunni sono chiamati successivamente ad esercitarsi a casa. Per *flipped classroom* si intende infatti una classe coinvolta in attività didattiche che seguono una metodologia definibile come *flipped*

⁸⁸³ Fondatore del *London Mobile Learning Group* (MLMG).

⁸⁸⁴ Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, pp.5-7.

⁸⁸⁵ Ivi, p.8.

teaching, che si pone come finalità principale quella di liberare del tempo all'interno delle classi per attività non frontali quali la discussione e il confronto e, quindi, la possibilità di avvalersi di metodologie non frontali ma decisamente più attive (quali il *cooperative learning*, la didattica laboratoriale ecc.)

La *FC* come metodologia è quindi strettamente correlata all'utilizzo delle nuove tecnologie in quanto le attività vengono svolte secondo modalità *blended*, che prevedono l'utilizzo di una piattaforma virtuale di e-learning sulla quale sono disponibili diverse risorse che possono essere condivise e quindi divenire oggetto di modifica sotto forma di annotazioni oppure scrittura di gruppo. Queste risorse o materiali didattici (video, e-book o altro) vengono predisposte dal docente, che li seleziona oppure li crea ad hoc alcuni giorni prima della lezione in aula; lo studente li analizza da casa propria, (sempre prima della lezione), consultandoli una o più volte.

Dal momento che la metodologia *flipped* si basa su tecnologie informatico-digitali, il possesso di specifiche abilità d'utilizzo di questa strumentazione non deve essere sottostimata, in quanto rappresenta una prima *conditio sine qua non*. Il docente della classe, sia che si possa configurare come un docente autore (in senso stretto) o un semplice riutilizzatore di materiale altrui, deve in primo luogo saper creare o reperire i video con strumenti hardware/software adeguati sia per quanto riguarda la ripresa in se stessa che la sua manipolazione. I video o tutti gli altri materiali prodotti devono essere preventivamente caricati su di una piattaforma di LMS (*Learning Management System*, quali per esempio la open source *Moodle*⁸⁸⁶, *Docebo*⁸⁸⁷, *Haiku Learning*⁸⁸⁸, *Schoology*⁸⁸⁹, *Tela*⁸⁹⁰, *Edmodo*⁸⁹¹, *My Big Campus*⁸⁹² o *Google Classroom*), oppure su uno spazio cloud a disposizione (come *Dropbox* o *Google drive*, intesi come spazio personale del docente oppure in dotazione alla scuola di appartenenza); una valida alternativa può essere rappresentata anche da servizi di hosting video come *YouTube*, *SchoolTube*⁸⁹³, *Screencast.com*⁸⁹⁴ oppure da Blog didattici creati dai singoli docenti oppure da siti web costruiti grazie a strumenti di web editing 2.0 (es. *Google Sites*).

⁸⁸⁶<https://moodle.org>.

⁸⁸⁷www.docebo.com.

⁸⁸⁸<https://my.haikulearning.com/do/account/xauth>.

⁸⁸⁹<https://www.schoology.com/>.

⁸⁹⁰<http://www.enrichedcloud.com/ECC/jsp/VirtualTeleEd.jsp>.

⁸⁹¹<https://www.edmodo.com/?language=it>.

⁸⁹²<http://mybigcampus.in/main/moodle/>.

⁸⁹³<http://www.schooltube.com/>.

Se non si intende limitare la propria produzione a semplici presentazioni, video oppure documenti di testo/scansioni di libri di testo (ovviamente suddivisi per tipologia e/o per UA) si devono prevedere delle consegne e degli esercizi interattivi, anche solo per poter verificare sia il processo di apprendimento che l'effettiva visione del video.

Spostando il focus dal versante docente a quello degli studenti, è evidente come la seconda *conditio sine qua non* per poter sfruttare questa metodologia è quella che tutti gli alunni abbiano la strumentazione tecnica e, soprattutto, le capacità di accedere ai materiali, oltre che il benessere delle proprie famiglie. È evidente a questo riguardo come il libro di testo rappresenti una risorsa già data, disponibile per tutta la classe, al netto della sua (apparente) accessibilità a tutti gli studenti della classe stessa. Se da un lato si nota, dall'analisi storica e dalla stessa letteratura che riguarda questa metodologia, come la *flipped classroom* sia stata (e lo sia anche oggi) utilizzata soprattutto con alunni della classe secondaria e dell'università, dall'altro la stessa letteratura riporta casi di utilizzo nella fascia d'età della scuola primaria: ovviamente, appare sensato, sia dal punto di vista pratico che pedagogico, non tanto fornire un'età dalla quale poter iniziare ad utilizzare la FC, ma verificare la presenza di condizioni oggettive per il suo utilizzo.

Una volta visionati i video o gli altri materiali a casa propria, solitamente in classe la prima parte della lezione è dedicata a rispondere ai dubbi sollevati dalla visione o dalla consultazione dei materiali. In questo modo viene dato molto peso all'attività dello studente mentre il docente diventa colui che supporta le attività dello studente stesso, in questa fase dal punto di vista della comprensione. Si intende così liberare del tempo per le successive attività in classe, svolte in modalità cooperativa, con l'obiettivo di chiarire quanto presentato anche grazie ad esperienze di apprendimento attivo (*learning by doing*) guidate da un docente che si configura come guida (*coach*)⁸⁹⁵ e che propone attività diverse quali esercitazioni, laboratori, compiti di realtà, risoluzione di problemi, studi di caso oppure altre tipologie di attività di approfondimento. Si riduce in questo modo di molto il tempo della lezione frontale ma, considerando tuttavia anche la proporzione tra tempo speso presso il proprio domicilio a visionare il video/materiale predisposto dal docente e quanto dedicato alle attività in classe (secondo l'originale

⁸⁹⁴ <https://www.screencast.com/>.

⁸⁹⁵ Ferri P., *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle nuove tecnologie*, Spaggiari, Parma, 2013, p. 124.

approccio del *flipped learning*), risulta del tutto evidente come il cuore di tutta l'attività non debba essere ricercato nel video quanto nelle attività svolte all'interno della classe. Se impostate in modo funzionale, è possibile affermare che tutte queste attività possano aiutare gli alunni a sviluppare alcune prime forme di controllo e di responsabilizzazione nei confronti del proprio apprendimento, risultando anche maggiormente coinvolti dall'utilizzo di strumentazione molto più vicina alla loro quotidianità. Inoltre, la metodologia della *FC* prevede che, all'interno della classe, le attività di confronto e di cooperazione possano aprire degli spazi significativi per l'attuazione di un lavoro di sintesi e di scrittura, sotto la supervisione del docente, attività che difficilmente trova spazio all'interno delle normali attività didattiche, soprattutto per mancanza di tempo. Il modello rappresenta quindi proprio un ribaltamento del modello classico del fare scuola, dal momento che la consultazione (lettura, approfondimento...) avviene prima e non dopo la lezione⁸⁹⁶.

Maglioni e Biscaro forniscono alcuni indicatori che definiscono la *FC*⁸⁹⁷:

- *una classe che accresce e valorizza il tempo in cui studenti ed insegnanti sono a contatto;*
- *un ambiente coinvolgente nel quale gli studenti si prendono la responsabilità del proprio apprendimento;*
- *una classe in cui l'insegnante non è il sapiente in cattedra, bensì la guida al fianco del ragazzo;*
- *un misto tra istruzione diretta e apprendimento costruttivista;*
- *una classe in cui gli studenti assenti non sono lasciati indietro;*
- *un modo per fare gruppo;*
- *una classe in cui i contenuti della disciplina sono archiviati in modo permanente per un'eventuale revisione, per i recuperi e per gli anni successivi;*
- *un luogo in cui tutti gli studenti possono godere di un insegnamento personalizzato ed esprimere le proprie caratteristiche e potenzialità;*
- *un ambiente che permette agli studenti di viaggiare alla massima velocità in quanto il docente non è più il collo di bottiglia delle informazioni e del sapere;*

⁸⁹⁶Maglioni M.– Biscaro F., *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento, 2014, p.16.

⁸⁹⁷Ivi, pp.18-19

- *un luogo dove i ragazzi più bravi possono essere incentivati ad aiutare quelli meno bravi.*

Gli autori definiscono anche cosa non è FC:

- *sinonimo di video on line. La maggior parte delle persone associa l'espressione "flipped classroom" ai video, ma le attività di apprendimento più significative si hanno in classe durante il lavoro in presenza dell'insegnante;*
- *un modo semplice per rimpiazzare gli insegnanti con i video. L'insegnante resta la guida fondamentale per lavorare;*
- *un corso on line;*
- *un'idea per sostituire la lettura con la visione di filmati, poiché anche la lettura può far parte del materiale assegnato prima della lezione;*
- *studenti che passano tutto il tempo in classe davanti al computer;*
- *studenti che lavorano da soli.*

La FC comporta ovviamente sia dei vantaggi che degli svantaggi⁸⁹⁸, sempre evidenziati da Maglioni e Biscaro. Per quanto riguarda i primi:

- *il tempo a scuola viene interamente utilizzato per la sperimentazione, la laboratorialità, l'applicazione e il perfezionamento delle competenze;*
- *si ha più tempo per conoscere i ragazzi e parlare con loro;*
- *si ha più tempo da dedicare agli studenti in difficoltà mentre il resto della classe procede in modo autonomo;*
- *i ragazzi più bravi possono aiutare quelli in difficoltà e rinforzare le loro conoscenze insegnando;*
- *gli alunni più dotati si possono dedicare ad attività diversificate e complesse;*
- *nell'adottare questa metodologia ci si è accorti che tante volte anche i genitori guardano i video per imparare cose nuove ed aiutare i figli;*
- *i costi di realizzazione sono molto bassi in quanto è sufficiente disporre di un computer con cuffia, microfono e, eventualmente, di una webcam. Ancora meglio nel caso più fortunato in cui l'insegnante riuscisse a trovare già pronto il materiale on line.*

⁸⁹⁸ Ivi, pp.71-72

Per quanto riguarda invece i punti di attenzione relativi all'utilizzo di una metodologia *flipped* all'interno della propria classe che gli autori stessi invitano a non sottovalutare quanto segue:

- *richiede del tempo per apprendere alcune competenze informatiche;*
- *richiede tempo per ripensare le proprie lezioni e comporta un aumento di lavoro soprattutto nei primi anni;*
- *richiede la messa a punto di un apposito sistema di valutazione;*
- *il docente che si spende più del dovuto potrebbe essere visto come un personaggio strano, un fissato maniaco dell'informatica o un illuso stacanovista;*
- *necessita che i genitori facilitino l'accesso al computer da parte dei figli e, se esistono già regole familiari che lo limitano per motivi educativi, diano nuove regole che comprendano anche l'uso di internet per scopi didattici;*
- *in Italia non ci sono ancora delle statistiche esaustive e i successi ottenuti all'estero potrebbero non essere attendibili se ci riferiamo al sistema scolastico italiano;*
- *i presidi sono molto contenti della soddisfazione delle famiglie e, prima o poi, qualche genitore gli parlerà con entusiasmo del nostro metodo. Allora, anche se non vi girerà i complimenti, ne sarà felice e ben presto potrebbe coinvolgervi in altre attività. Non sempre questi coinvolgimenti risultano graditi, specie se non remunerati;*
- *crea dipendenza. Una volta che si sono provate a strutturare delle lezioni in modalità "capovolta" si è vista la soddisfazione dei ragazzi, non è più possibile tornare esclusivamente alla vecchia lezione frontale.*

Le attività in stile *flipped* possono essere sì essere realizzate (con un impegno non da poco, come evidenziato in precedenza) ma tutto questo richiede una selezione puntuale dei materiali da proporre agli studenti, in molti casi autoprodotti dal docente stesso: postare un video trovato in YouTube ma che non ci soddisfa pienamente può essere paragonato alla pagina del libro di testo che preferiamo integrare con una fotocopia di materiale di altra provenienza. È inoltre altrettanto facile cadere in un uso del tutto sbagliato di questa metodologia, limitandosi a postare un video o una presentazione in Powerpoint, pretenderne lo studio ed in classe limitarsi ad una discussione generica. Dal

materiale presente in Youtube e taggato come risorsa utilizzata per la *FC* è possibile notare come gran parte di questo consista nella trasformazione in un video di pure e semplici slide di Powerpoint sequenziali, che il più delle volte insistono solo su di un canale comunicativo: quello scritto. Ci si chiede, a questo punto, quale possa essere la differenza ed il valore aggiunto rispetto ad una pagina di un libro di testo oppure ad una scheda su fotocopia.

Inoltre, non si considera spesso il fatto che gli studenti, abituati ad un'altra modalità di lezione, si trovino del tutto spiazzati non sapendo come affrontare il compito. Da questo punto di vista potrebbe risultare utile simulare effettivamente una *flipped classroom* in classe: diversamente, offrire una presentazione da far stampare a casa, non sarebbe del tutto diverso dal far leggere (come compito) una pagina ben precisa a casa per poi discuterne in classe (e, a questo punto, sarebbe sufficiente anche una pagina del libro di testo). Nel caso della visione di filmati, ci si deve ricordare inoltre che guardare un video didattico è ben diversa, come attività, dal guardare un semplice film: bisogna che gli studenti vengano in una prima fase seguiti a questo riguardo, attribuendo un senso epistemologico alle funzionalità di fruizione video poco utilizzate (*pause, forward, rewind*).

Se da un alto, quindi, risulta basilare un supporto all'attività (e alla motivazione) continua dei discenti, non ci si deve dimenticare anche del versante familiare: nell'immaginario genitoriale un bravo docente è una figura che spiega i contenuti in classe. In base a questa vision, supportata ovviamente dalla propria esperienza di ex-alunni, un docente *flipped* potrebbe apparire come inadeguato rispetto al suo compito, se non addirittura come propenso ad uno scarso impegno professionale. Risulta quindi necessario non dare nulla per scontato, motivando e spiegando alle famiglie le finalità di questo approccio, considerato anche il fatto (specie per gli alunni più giovani) che gli stessi genitori si potrebbero ritrovare a dover supportare i figli a casa in queste attività, soprattutto nel caso di alunni con BES.

5) Pedagogie integrative del libro di testo

Si tratta, in questo caso specifico (sebbene con diverse sfumature), di pedagogie che utilizzano il libro di testo all'interno di un ecosistema formativo e strumentale maggiormente ampio, secondo un atteggiamento consapevole di non contrapposizione,

indifferenza o di messa al centro del percorso formativo del materiale adozionale della classe.

5.1) Una proposta che viene da lontano: la scuola come centro di ricerca⁸⁹⁹

Come il titolo originale della prima edizione del 1973 del lavoro di Alfredo Giunti riporta, siamo in presenza di *un'ipotesi didattica*, elaborata agli inizi degli anni Settanta del secolo precedente all'interno di alcuni gruppi di aggiornamento e sperimentazione che facevano riferimento alla nota rivista *Scuola Italiana Moderna*.

Tale ipotesi intendeva coniugare, da un lato, l'esperienza dell'alunno (secondo i principi cari all'attivismo pedagogico) con la necessità, dall'altro, di costruire un sapere fondato, esperto, basato sulla scientificità delle discipline previste dalla scuola, intese come mezzi di indagine della realtà e non come fini. Nell'introduzione dell'edizione del 2012⁹⁰⁰ Bertagna evidenzia il ruolo svolto dai maestri bresciani nella definizione dei programmi per la scuola elementare del 1955, soprattutto per quanto riguarda la *realtà intesa come punto di partenza e come punto di arrivo dell'educazione e della didattica* oltre che della *ricerca come attività di base*⁹⁰¹. La ricerca rappresenta un modo di *porsi problemi e cercare di rispondervi con le "vie" (metodi) che si rivelano più adatte* ed è infatti, sempre secondo Bertagna (che commenta il pensiero di Giunti) quello che *caratterizza più in profondità la persona umana*⁹⁰².

Definendo *l'universo educativo*, Giunti individua all'interno di questo testo nell'insegnante una figura all'epoca problematica, in quanto, secondo l'autore, *seguitano a sopravvivere due figure contrastanti, quella di una persona rigidamente legata al programma, al libro di testo, alla tradizione, ai contenuti e, al contrario, quella di un bell'ingegno capace di improvvisare, taumaturgicamente, di giorno in giorno, l'architettura del processo educativo correndo dietro a tutto quello che passa per la testa degli alunni (...)*⁹⁰³. Ci permettiamo di sottolineare la forza e l'attualità di questo pensiero, che individua proprio i termini della questione del rapporto del docente

⁸⁹⁹ Giunti A., *La scuola come centro di ricerca. Introduzione di G. Bertagna*, La Scuola, Brescia, 2012.

⁹⁰⁰ Ricordiamo che non si tratta di una riedizione o edizione critica, ma di una raccolta ragionata ed oggetto di rilettura pedagogica di alcune parte dell'opera originale.

⁹⁰¹ Giunti A., *La scuola come centro di ricerca. Introduzione di G. Bertagna*, La Scuola, Brescia, 2012, pp. 5-15.

⁹⁰² Ivi, p. 13.

⁹⁰³ Ivi, p. 26.

con i libri di testo: cioè la continua oscillazione (o polarizzazione) tra i due estremi sopra descritti.

Il docente ricopre quindi un ruolo di guida per gli alunni, un vero e proprio supporto e stimolo alla scoperta (o riscoperta) del sapere da parte dei ragazzi, all'interno di tre principi metodologici generali: *la ricerca* (superando il modello trasmissivo), *la creatività* (non si deve prevedere solo una formazione intellettuale) e *l'intersoggettività* (intesa come socialità produttiva)⁹⁰⁴. All'interno di questo processo i contenuti non sono affatto banditi ma devono essere compresi e trattati come *ricostruzione graduale e riscoperta delle discipline di studio*⁹⁰⁵.

Secondo Giunti infatti le discipline devono essere considerate non come un insieme di nozioni, per cui *più che di studio della storia, della geografia, delle scienze, della matematica ecc. nella scuola di base si dovrebbe parlare di formazione del pensiero storico, geografico.; anzi, specialmente nella scuola primaria, di avviamento alla formazione del pensiero storico, ecc., intendendo con queste espressioni, la promozione delle capacità di indagare e spiegare il reale sulla base delle categorie di pensiero che hanno individuato e generato quei punti di vista e quei rapporti che noi chiamiamo storici, matematici e via dicendo*⁹⁰⁶.

Fatte queste premesse, risulta evidente come si tratti di introdurre dei cambiamenti epocali nella scuola:

*L'ipotesi di Scuola come "Centro di ricerca" prospetta la necessità di rimuovere, o modificare radicalmente, certe strutture amministrative e istituzionali come registri, pagelle, voti, esami, orari, ripartizioni per classi, classi chiuse, insegnante unico, eccessiva centralizzazione ecc. ecc. che condizionano pesantemente l'attività didattica*⁹⁰⁷.

Giunti è ben consapevole che questo non sia facile, anzi, anticipa l'accusa di proporre soluzioni del tutto utopiche che non farebbero altro che mantenere e giustificare lo status quo. La scelta dell'autore di dedicare una sezione corposa, per pagine e spunti forniti, de *La scuola come centro di ricerca* all'elencazione di temi e problemi per lo svolgimento delle attività di ricerca appare come il tentativo, a nostro avviso riuscito, di comunicare al lettore le potenzialità ma, soprattutto, la fattibilità di una proposta come questa.

⁹⁰⁴ Ivi, 2012, pp. 28-31.

⁹⁰⁵ Ivi, p. 32.

⁹⁰⁶ Ivi, p. 64.

⁹⁰⁷ Ivi, p. 48.

Per quanto riguarda lo specifico dei libri di testo, la *Scuola come centro di ricerca* presenta dei generici riferimenti ad *integrazioni culturali*⁹⁰⁸, da effettuare prima dell'elaborazione finale della ricerca, utilizzando libri o anche riviste. In realtà, dalla lettura di quest'opera emerge l'enfasi data da Giunti al *libro di testo personale e di classe*: non si tratta tuttavia, del libro di testo adozionale. Infatti, dal momento che *ogni alunno deve essere messo in condizione di conservare le conoscenze acquisite*, deve avere un libro di testo in primo luogo personale, inteso come la raccolta di tali conoscenze (concretamente un raccoglitore ad anelli), un libro che cresce di giorno in giorno e che può contenere anche ricerche svolte individualmente. Il *testo di classe* invece è rappresentato, all'interno del progetto di Giunti, dall'insieme di quadri murali di sintesi creati dagli alunni⁹⁰⁹.

Chi scrive ha avuto la fortuna di aver conosciuto direttamente un autore degli interventi presenti nell'edizione originaria de *La scuola come centro di ricerca*: Luigi Merelli, sacerdote della provincia di Bergamo ed autore delle parti relative all'insegnamento della Religione. Parroco per diversi anni del paese di provenienza dello scrivente, portò nell'allora scuola media del luogo questa metodologia, in base alla quale il libro di testo era solamente uno degli strumenti di riferimento per il lavoro di gruppo e per la costruzione del libro di testo personale, che sempre chi scrive ricorda perfettamente: un quaderno ad anelli con fogli mobili contenente gli esiti delle ricerche e delle discussioni avvenute all'interno del gruppo di lavoro.

Pedagogie del libro di testo: tra diversità ed elementi in comune

Se, come già evidenziato, Maglioni e Biscaro, autori del già citato *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*⁹¹⁰, riconoscono di non presentare alla platea dei docenti una proposta didattica del tutto nuova ed originale, citando alcune frasi tratte da opere di Maria Montessori e lo stesso Rivoltella riconosce alcune matrici freinetiane (ma non solo) del metodo EAS, è possibile affermare che un notevole capitale pedagogico si sia accumulato già nel passato ma, purtroppo, dimenticato oppure

⁹⁰⁸ Ivi, p. 94.

⁹⁰⁹ Ivi, pp.94-95.

⁹¹⁰ Maglioni M., Biscaro F., *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento, 2014.

fatto proprio senza una precisa consapevolezza e, quindi, con il rischio di una certa approssimazione e incompletezza. Del resto (ci si passi la provocazione) è possibile affermare che lo stesso Mario Lodi, portando la realtà in classe, effettuasse un certo capovolgimento della classe (*flipped teaching*) già negli anni Settanta.

Negli ultimi anni le possibilità tecnologiche e le disponibilità in ordine alle risorse digitali diffuse in rete (video-lezioni, app didattiche, e-book, contenuti multimediali) hanno mutato il panorama informativo (e formativo) anche in Italia: difficile non essersi accorti della massiccia iniezione di tecnologia a cui la scuola italiana in questi anni è stata sottoposta insieme a molti altri sistemi scolastici, non solo europei. Si sono quindi sviluppate una serie di metodologie che fanno delle risorse e delle tecnologiche digitali un punto di forza nella didattica quotidiana, rappresentando a nostro avviso l'unica variabile e novità all'interno di proposte che, nelle loro linee essenziali, erano già state sperimentate in passato.

Un primo elemento che accomuna tutte le metodologie presentate (e le pedagogie che retroagiscono sullo sfondo) è la precisa volontà di scardinare uno dei classici processi didattici della scuola: la sequenza *a) ascolto lezione del docente b) studio personale a casa del libro e/o degli appunti* (con eventuali esercizi di applicazione) *c) interrogazione/verifica in classe dei contenuti studiati sul libro*.

Si rileva spesso come nella scuola si studi il più delle volte (nel migliore dei casi) per dovere e secondo modalità piuttosto astratte, puntando tutto su una tipologia di lavoro prevalentemente individuale basata su di un ascolto prolungato e passivo (la presenza di qualche domanda è una gradita eccezione), per cui diviene difficile avere dei feedback sulla reale comprensione da parte degli alunni che, ricordiamo, hanno ritmi e capacità diverse mentre inevitabilmente la lezione classica, secondo la modalità *auditorium*, di fatto si rivolge ad uno studente medio inesistente. Il rischio di esclusione degli studenti in difficoltà e della noia da parte di chi è oggettivamente maggiormente pronto rispetto ai compagni è evidente.

Questa modalità di concepire l'apprendimento ha già da tempo manifestato diversi limiti, dal momento che la ricerca in campo sia psicologico che pedagogico ha evidenziato come nella realtà un apprendimento di tipo significativo sia un processo attivo di costruzione di significati che devono diventare fatti propri di ogni discente. Sul versante più squisitamente epistemologico si assiste parallelamente ad una rapida

obsolescenza delle conoscenze (anche in ambito professionale), spostando l'asse della formazione dalla conoscenze/abilità in senso stretto alle competenze.

Un secondo elemento che tali pedagogie condividono, per lo meno quelle positive nei confronti dei libri di testo, è la collocazione dei libri stessi sullo sfondo del processo di insegnamento/apprendimento, vero e principale elemento di attenzione. Ogni risorsa didattica o strumento può essere assunta (anche il libro di testo), all'interno di una pedagogia che integra come quella di Giunti e che, partendo da precise linee guida, agisce e procede di conseguenza. L'ipotesi didattica di un libro di testo dell'alunno (inteso come quaderno personale) di Giunti appare come una proposta sulla quale riflettere ed orientare la ricerca, soprattutto alla luce del fatto che, da sempre, il quaderno personale dell'alunno è tale solo per quanto riguarda il possesso, rappresenta una duplicazione dell'eserciziario, in quanto si limita a riportare solamente quanto fatto in classe insieme a tutti i compagni replicando o integrando il libro di testo stesso secondo modalità ben poco personali ma in gran del tutto identiche per ogni alunno.

Da ultimo segnaliamo i due elementi che, a nostro avviso, attraversando tutte le pedagogie mappate, risultano essere in questo caso del tutto problematici e di difficile (ma non impossibile) soluzione.

Il primo è rappresentato dalla *scuola che non c'è*. Ogni approccio *flipped*, ogni tentativo di applicare la metodologia EAS o di tentare di sperimentare la scuola come possibile *centro di ricerca* si scontra quotidianamente con una realtà del tutto ingessata, centralizzata e poco incline al cambiamento. Risulta essere piuttosto difficile, per esempio, sperimentare metodologie come quelle descritte con un orario scolastico spesso spezzettato, frantumato in unità orarie che portano più docenti ad intervenire nella stessa classe nella stessa mattinata (secondo una visione separatista e disciplinarista della scuola). Questo particolare dispositivo didattico in molti casi, purtroppo, ha ben poco di didattico, dal momento che rappresenta il risultato di una mediazione tra i *desiderata personali* dei docenti, le disponibilità di aule speciali come la palestra o il laboratorio di informatica e la condivisione di alcuni docenti su più plessi o istituti: tutto questo rende ad esempio estremamente difficile lavorare anche solo su dei progetti.

Per quanto riguarda i libri di testo, questa storia si ripete e può essere sufficiente, a questo riguardo, una semplice esemplificazione: le adozioni dei libri sono annuali e

riguardano un solo libro di testo (matematica e scienze per la classe quarta, storia e geografia per la classe quarta ecc.). Fatta salva la dimensione di gradualità per quanto riguarda il format dei libri di testo (un libro di lettura di classe quinta in classe prima sarebbe del tutto poco funzionale...) ed una dimensione di propedeuticità che caratterizza alcune discipline (per esempio, in matematica, partire dalle addizioni per poi passare alle moltiplicazioni), per altre discipline questa scansione sembrerebbe avere poco senso. Infatti, se il libro rappresenta una risorsa, nel caso della lingua inglese oppure di Scienze alcuni argomenti potrebbero essere trattati sia in classe quarta che nell'ultimo anno della primaria. Tuttavia, questo non è possibile, perché gli alunni di classe quarta non possono avere il libro di testo della classe quinta se non all'ingresso "ufficiale" a questa classe: questa modalità adozionale, legata a motivazioni amministrative, limita di fatto la dimensione di risorsa del libro di testo, che in questo modo si ritrova a dettare sia i contenuti che la progressione del curriculum stesso.

In ultima analisi, tutte le proposte sopra riportate prevedono un profilo professionale di docente (dal punto di vista sia pedagogico che didattico) piuttosto alto, che si scontra con la realtà attuale, fatta da un contratto che lo differenzia ben poco da un ruolo impiegatizio sia per quanto riguarda la selezione che la retribuzione. Uno studio⁹¹¹ del *National bureau of economic research* del 2014 evidenzia come le competenze in *literacy* e *numeracy* degli insegnanti italiani siano fra le più basse all'interno dei 23 Paesi OCSE considerati e come vi sia una correlazione tra questi e i risultati degli alunni. Tutto questo si ricollega ad una scarsa attrattività della professione, caratterizzata da una retribuzione fra le più basse in Europa e dall'assenza di una progressione di carriera che, non offrendo prospettive di avanzamento, non fornisce quegli incentivi che spingerebbero chiunque a fare meglio, limitandosi, al massimo, a premialità episodiche e forfettarie.

Ogni tentativo di innovazione della scuola si incaglia, da alcuni anni, su questi scogli che sembrerebbero inamovibili, per cui entrare in classe e limitarsi a leggere e chiosare il libro di testo appare una comprensibile contraddizione se raffrontato a tutto il battage innovativo ministeriale di questi anni.

⁹¹¹ Eric A. Hanushek E. A., Piopiunik M., Wiederhold S., *The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance*, Working Paper 20727, <http://www.nber.org/papers/w20727>, pp. 36-37.

Timeo hominem unius libri
Tommaso d'Aquino

La coerenza della questione

L'adozione dei libri di testo dovrebbe costituire un momento particolarmente significativo dell'attività della scuola, in base a quanto previsto dall'art. 4 comma 5 del Regolamento sull'Autonomia il quale stabilisce che *la scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, debbono essere coerenti con il Piano dell'offerta formativa e attuate con criteri di trasparenza e tempestività.*

La norma citata non fa altro che, a nostro avviso, segnalare l'importanza che tale strumento ha ancora oggi nella scuola, anche solamente per quanto riguarda la sua frequenza di utilizzo. Si è di fronte tuttavia ad una tematica scarsamente affrontata, nonostante anche solo i valori economici in gioco: si è rilevato a questo riguardo come il manuale scolastico diventi oggetto di attenzione esclusivamente per i suoi costi oppure per il suo peso nello zaino degli studenti.

Risulta allo stesso tempo piuttosto singolare il fatto che, al crescere di una certa sensibilità e consapevolezza pedagogica nei confronti delle differenze interpersonali a scuola (certificata, in un certo senso, dalla mole di normativa scolastica e di formazione relativa), la tematica del libro di testo, che ontologicamente rappresenta lo strumento unico per tutti, sia oggetto di scarsa attenzione.

Dagli esiti della nostra ricerca è addirittura emersa l'assenza (o meglio, la scomparsa) di una formazione specifica dei docenti a riguardo, formazione che esisteva ma che sembra essersi persa nel tempo, sospesa con buona probabilità per non offrire il fianco alle polemiche che negli anni Settanta avevano riguardati i *Pampini bugiardi*. A fronte di una produzione di libri scolastici che, anche nel passato, era estremamente ricca e non esente da problematiche, la risposta fornita era stata la riflessione pedagogica, come testimoniato dall'esistenza di un filone monografico relativo all'analisi di questi

strumenti. La risposta attuale alle decine di proposte editoriali che si accumulano, per qualche settimana sui tavoli delle aule docenti di tutta Italia (per un tempo troppo limitato per essere funzionale, segnalava Spini⁹¹² già nel lontano 1969) appare essere invece il *silenzio* ed anche la formazione dei futuri docenti si configura come concentrata essenzialmente sulle tematiche disciplinari.

La valenza pedagogica dei manuali scolastici sembrerebbe essere data per scontata o, forse dimenticata, nella trasmissione intergenerazionale tra docenti circa il loro utilizzo. In realtà siamo in presenza di un momento particolarmente sensibile, in quanto, sia a livello sociale che istituzionale, la scuola sta subendo forti pressioni per introdurre diffusamente al suo interno una didattica che consideri ed utilizzi maggiormente le risorse digitali, pur in assenza di una chiara e condivisa validazione pedagogica che supporti in maniera critica tale opzione. A questo riguardo, si è rilevato come un certo rapporto problematico dei docenti con le tecnologie non sia una novità della *scuola digitale* attuale, in quanto tale problematicità rappresenta una vera e propria costante che si ripete da almeno un secolo, pur se al variare delle “nuove” tecnologie di turno proposte all’attenzione didattica degli insegnanti.

L’attuale contesto, caratterizzato da crossmedialità e pervasività dei media stessi colloca il libro in quanto tale (non solo quello scolastico) in un contesto altamente concorrenziale. Ci si permetta, a questo riguardo, un’esemplificazione vicina al mondo dei bambini: il fenomeno *Pokemon*. Si tratta di un marchio giapponese incentrato su delle creature immaginarie chiamate appunto *Pokemon*⁹¹³, che gli esseri umani, dopo averle catturate, possono allenare e far combattere in maniera incruenta, per semplice divertimento. Nate ufficialmente nel 1996, queste creature sono divise in generazioni (sette), ognuna delle quali composta da un numero diverso di *Pokemon*, per un totale di circa 700 (ciascuno con caratteristiche e nomi propri). Stupisce il fatto che alunni, in difficoltà ad esempio con le classiche tabelline, riescano a ricordare gran parte di questi personaggi e le loro caratteristiche. Non si tratta solo di un forte impatto motivazionale legato al gioco: il fenomeno *Pokemon* è infatti *crossmediale*, in quanto un bambino può incontrare ed *agire* con questi personaggi sotto forma di cartoni animati alla tv (o al cinema: diversi i film a tema fino ad oggi usciti nelle sale), come videogioco (sulla

⁹¹² Spini S., *L’esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969, p.23.

⁹¹³ **Pocket-Monsters** (*mostri tascabili*).

piattaforma Nintendo), come gioco di carte (il sito ufficiale⁹¹⁴ riferisce di circa 21 miliardi di pezzi venduti nel mondo) ed anche come fumetto/libro. Ultimamente il fenomeno dell'app *Pokemon Go* (un videogioco basato su realtà aumentata geolocalizzata con GPS) ha visto decine di giocatori, con i loro smartphone, a caccia, per strada, di queste creature un po' in tutte le nazioni.

Si tratta dunque di una realtà che attraversa l'intero della vita delle giovani generazioni, coinvolgendo tutti i loro possibili livelli di esperienza e che, se paragonata al libro di testo (monomediale e a scarsa propensione ad essere *attivo*), colloca quest'ultimo ad essere perdente sin di partenza.

Le risposte parziali della *scuola digitale*

Appare scontato che si debba procedere ad una vera e propria rifondazione del libro di testo e del suo utilizzo in quanto tale, dal momento che questo si trova collocato all'interno di un ricco ecosistema mediale. Non si tratta tuttavia anche in questo caso di una novità assoluta: come abbiamo rilevato, già in passato media non formali o del tutto informali affiancavano le risorse (formali) del libro di testo. L'aspetto problematico risiede, a nostro avviso, proprio in questo affiancamento, cioè al procedere in parallelo senza mai incontrarsi (ricordiamo che le cosiddette *convergenze parallele* erano solamente un ossimoro politico degli anni Sessanta-Settanta). Dalla ricerca è emerso come questo trend informi anche la cosiddetta scuola digitale, allorquando utilizza le risorse digitali secondo modalità ancora troppo frammentarie, per cui risulta del tutto difficoltoso approcciarsi anche a quanto fornito dalle case editrici. Le tecnologie digitali appaiono in effetti come aggiuntive, del tutto opzionali e di questa percezione della classe magistrale le case editrici sono ben consapevoli, per cui adottano un atteggiamento del tutto prudente, quasi sperimentale, in termini sia di investimenti economici che di ricerca. Questo processo rischia tuttavia di innescare un pericoloso circolo vizioso dove, agli estremi si collocano gli editori (non motivati dal relativo interesse dei docenti al digitale) e i docenti (non sempre motivati, a loro volta, all'utilizzo delle risorse digitali, non trovando modelli accattivanti proposti dagli stessi editori).

⁹¹⁴ www.pokemon.com (accesso in data 20.09.2018).

La realtà è ovviamente più complessa di quanto possa apparire: l'utilizzo delle tecnologie digitali, almeno per quanto riguarda la (breve) tradizione scolastica italiana nella primaria, tende ad essere in un certo senso differita al termine dell'alfabetizzazione di base degli studenti, cioè a partire almeno dalla classe terza. Nelle due classi precedenti la tendenza è quella di limitarsi ad attività ludiche, tenendo conto che alcune dimensioni che rappresentano il valore aggiunto delle tecnologie (tra tutte, ad esempio, la scrittura collaborativa) non possono essere del tutto attivate proprio per una certa mancanza di adeguata preparazione, da parte degli studenti, anche solo per quanto riguarda la lettura e la scrittura, chiavi di accesso ai contenuti in quanto tali.

Le case editrici sono pienamente consapevoli di queste dinamiche pedagogiche e didattiche per cui anche per quanto riguarda la strumentazione richiesta per l'accesso alle risorse propongono modalità del tutto *basic*, come del resto le risorse stesse proposte si caratterizzano per semplicità ed essenzialità. Un'ulteriore consapevolezza da parte degli editori riguarda una familiarità non proprio puntuale del corpo docente della primaria con le tecnologie digitali stesse, per cui si tende ad evitare la proposta di procedure e strumenti troppo complicati.

Sempre per quanto riguarda la dimensione digitale, le stesse *Indicazioni nazionali*, coerentemente con il loro statuto epistemologico e normativo, forniscono suggerimenti piuttosto generali rispetto al loro utilizzo: non potrebbe che essere altrimenti, dal momento che le tecnologie variano a ritmi vertiginosi. Tuttavia, mentre per quanto riguarda tutti gli altri insegnamenti esiste un *core curriculum* basato sull'esperienza decennale ed intergenerazionale dei docenti (basti pensare per la matematica), questo non esiste per il digitale: non aiuta, ovviamente, il continuo succedersi di strumenti e tecnologie proposte alla scuola. Dalla ricerca è emerso come in ogni caso utilizzare attualmente le risorse digitali significhi in realtà svolgere attività ed esperienze del tutto simili, per concezione, a quanto sperimentato agli inizi del nuovo millennio, pur se al variare delle piattaforme e degli strumenti: le app didattiche, ad esempio, sostituiscono in un certo senso i "vecchi" cd rom didattici, cambiando piattaforma ma non la loro dimensione esercitativa/applicativa. Diversi *learning objects* e *open educational resources* analizzati e prodotti dalle scuole, del resto, ricordano in molti casi delle creazioni (multimediali o meno) antecedenti a tali denominazioni. È quindi possibile

affermare che esperienze significative esistano già da tempo ma risultino, anch'esse, piuttosto frammentarie.

Due grandi assenti

L'attività di ricerca svolta ha smascherato dal punto di vista storico due potenziali pregiudizi: il primo riguardante la presunta *novità* della presenza di tecnologie, diverse da quelle del libro, nella scuola italiana; il secondo relativo alla supposta *assenza* di risorse non formali o informali per l'apprendimento nella scuola del passato, se confrontate a quanto disponibile in Rete attualmente. Allo stesso tempo ha evidenziato due grandi *assenti* all'interno di questo processo di innovazione legato anche al libro di testo:

- a) *Il Ministero*, inteso non come il grande *burocrosauro* di via Trastevere, ma come il regista della scuola italiana, ruolo che gli compete e che dovrebbe svolgere. Tutte le evidenze storiche e documentali raccolte testimoniano un *battage* oramai ventennale, fatto di milioni di risorse economiche ed investimenti, di un numero impressionante di ore di formazione dedicate ai docenti, di progetti e di sperimentazioni attuate per quanto riguarda le cosiddette "nuove tecnologie" che, essendo legate a strumenti quali il computer, sono da sempre da considerarsi *digitali* (e che, come nel caso del pc, essendo sul mercato da quasi trent'anni, non sono poi così *nuove*). Tutto questo sembra infrangersi misteriosamente con gli esiti, non del tutto esaltanti, di report valutativi come ad esempio l'indagine UVAL da noi analizzata. Riteniamo altamente probabile di poter individuare alcune possibili cause di questo insuccesso in primo luogo in una certa *cecità storica* ministeriale relativamente agli esiti delle precedenti esperienze di introduzione di tecnologie nella scuola: basti pensare ai cosiddetti audiovisivi degli anni Settanta-Ottanta, finiti nello spazio di un decennio negli armadi polverosi delle scuole. Sarà così anche per i tablet? Considerato il ritmo vorticoso con cui si succedono le novità tecnologiche digitali il rischio è elevato. Si rileva inoltre un approccio pericolosamente burocratico alla scuola italiana, anche per quanto riguarda le tecnologie, approccio portatore di un pregiudizio procedurale tipico nelle proposte *top-down*: che cioè sia sufficiente un piano ben strutturato, una circolare oppure un dispositivo legislativo per avviare, in ogni

campo, processi virtuosi in grado di continuare autoalimentandosi. È possibile rinvenire questa modalità di approcciarsi anche per quanto riguarda i libri di testo e la loro virata verso la dimensione digitale: sommare anni di formazione alle tecnologie digitali con un dispositivo normativo che obblighi le case editrici ad edizioni miste non comporta, in maniera del tutto consequenziale e lineare, che i docenti utilizzino le risorse digitali; del resto, anche rendere le adozioni facoltative *ex-lege* non fornisce necessariamente alternative concrete all'opzione adozionale tradizionale da parte dei docenti. Manca in ultima analisi, sempre a livello ministeriale, un progetto unitario ed una *vision* sulla scuola continuativa ed integrata, in grado di superare il ciclo vitale di un governo (in media 2-3 anni al massimo), oltre che l'effettiva obbligatorietà dell'utilizzo del digitale da parte dei docenti che, dalle indicazioni normative da noi evidenziate, dovrebbe essere tale. A questo riguardo, senza per questo voler scadere nel sindacalese, le note problematiche, a livello stipendiale, del riconoscimento del merito e della progressione di carriera dei docenti portano il MIUR a mantenere un basso profilo a questo riguardo, affidandosi di fatto alla buona volontà dei docenti, mentre a richieste professionali di un certo livello da parte del Ministero dovrebbe, come minimo, corrispondere una variazione del profilo professionale dei docenti. La prospettiva ministeriale appare, in conclusione, piuttosto confusa: se da un lato vi è un forte battage (fatto di dispositivi normativi, di finanziamenti e di progetti) a favore del digitale, questo appare il più delle volte considerato sul versante del risparmio per famiglie e della scuola in genere, mentre non sono sempre chiare sia le potenzialità che le finalità didattiche. L'intreccio tra digitale e cartaceo è sì auspicato dalle circolari ministeriali, ma tutto questo, in ambito formativo, appare in tutti i suoi limiti: un docente non può basare infatti la propria azione esclusivamente su dispositivi legislativi che, ricordiamo, non sono scritti da esperti di didattica o pedagogisti. Al variare di ogni governo, ogni ministro può servirsi infatti di propri consulenti, che potrebbero non essere gli stessi: per questo motivo è del tutto possibile che gli interventi risultino non sempre coordinati tra di loro e coerenti.

b) Il secondo grande assente o, meglio, assenti, sono i *docenti* stessi: i “carotaggi” storici da noi effettuati circa le reazioni della classe magistrale alle proposte innovative (anche tecnologiche) che hanno caratterizzato e caratterizzano più di un secolo di scuola italiana li colloca in una situazione *attendista*, con buona probabilità a motivo di quanto appena riportato in ordine alla loro dimensione professionale, dal momento che la valorizzazione della classe docente italiana è da sempre posizionata ai primi posti nei *cahiers de doléances* della scuola italiana. Questo potrebbe spiegare, da un lato, l’approccio piuttosto tiepido nei confronti della scuola digitale; tuttavia, dall’altro, il prevalere di una certa prassi didattica quotidiana, basata essenzialmente sul processo trinitario *lettura/spiegazione – esercitazione/studio – interrogazione/verifica* è rivelativa del perdurare di una ispirazione idealistico-gentiliana della scuola (quasi fosse iscritta nel suo stesso DNA) fondata sulla certezza che quello che il docente spiega in classe venga compreso, in maniera del tutto lineare e causale, da tutti gli alunni parola per parola. Sia le evidenze della ricerca che la pratica quotidiana dei docenti hanno mostrato e mostrano invece come tale linearità non esista: del resto, Montessori, Ciari, Lodi e Giunti hanno cercato, per rimanere nella metafora precedente, di *modificare geneticamente* la scuola, intervenendo su questo invisibile elemento condizionante con proposte di metodo del tutto alternative. Ultimamente appare come significativa l’esperienza e la diffusione (costantemente in aumento) dell’esperienza delle *scuole senza zaino*⁹¹⁵ che, secondo un approccio *bottom-up*, propone una ristrutturazione degli spazi e della didattica all’interno dei quali si possono trovare diversi materiali (es. per il laboratorio di scienze, giochi matematici) tra cui anche libri ed enciclopedie, oltre che computer, software didattici e la LIM.

In base a queste premesse, il problema diviene quindi squisitamente pedagogico e chi scrive, avendo avuto occasione di affiancare per l’A.A. 2017/18 le tutor di Scienze della Formazione Primaria presso l’Università degli studi di Bergamo, ha potuto rilevare come la ricerca e gli interessi di studenti e studentesse (oltre che di molti docenti già in servizio) si orienti verso *scuole di metodo* ed altre esperienze significative: tra tutte, a

⁹¹⁵ Sito web del progetto: <https://www.scuolasenzazaino.org/>.

livello locale, la scuola montessoriana e la scuola in ospedale. È quindi rilevabile la presenza di una certa ricerca di innovazione, volta a percorrere sentieri nuovi oppure già battuti: a questo proposito riteniamo che affrontare la tematica dei libri di testo nella scuola (primaria) non significhi esclusivamente porre l'attenzione ad un settore dell'insegnamento, ma toccare una sorta di "nervo scoperto" della didattica nella sua interezza. È possibile affermare che non esistano delle vere pedagogie del libro di testo (cioè del tutto curvate ed attente alle modalità del suo utilizzo in classe), dal momento che è la pedagogia di ogni singolo docente (di cui si può essere consapevoli o meno) che determina uno specifico utilizzo del libro di testo stesso. In ogni caso la ricerca pedagogica deve ancora esprimersi circa l'integrazione tra libri di testo e risorse digitali.

Libro di testo ed inclusione

Da una semplice ricognizione delle proposte editoriali delle diverse case editrici appare come queste siano tutte attente alla dimensione dei Bisogni Educativi Speciali, pur proponendo diverse soluzioni ed offerte in termini di strumenti e formazione a riguardo, quali guide allegate e risorse aggiuntive non solo digitali (es. kit di attività specifiche). Si segnala come sul sito di una nota casa editrice italiana, in vista delle adozioni per l'a.s. 2018/2019, sia stato divulgato un depliant⁹¹⁶ che, pubblicizzando uno specifico kit per l'inclusione di alunni con DSA e BES (composto soprattutto da schede con i contenuti semplificati per il sussidiario delle discipline) riferiva di una lettera del MIUR, indirizzata all'AIE⁹¹⁷, nella quale il Ministero, secondo l'ottica inclusiva della scuola italiana, raccomandava agli editori di evitare la predisposizione di libri di testo in versione semplificata da fornire ai bambini. In effetti, durante lo svolgimento della nostra ricerca era stata rilevata l'esistenza di *sussidiari facilitati*⁹¹⁸ come opzione adozionale da parte dei docenti e, allo stesso tempo, una certa difficoltà a procedere nella loro acquisizione, quasi fossero del tutto scomparsi dal mercato.

⁹¹⁶ Fonte: <https://www.liscianiscuola.it/wp-content/uploads/2018/04/Folder-Navigare-per-competenze.pdf> (accesso in data 06.06.2018).

⁹¹⁷ Associazione Italiana Editori.

⁹¹⁸ Curati dalla casa editrice Tredieci (www.tredieci.com/): si tratta di *Sussidiario semplice* (classi IV e V - 2016), allegato al corso *Le meraviglie del sapere*. Della versione semplificata (esistente, ne è stata scaricata una demo incompleta) non vi è più traccia nel catalogo della casa editrice mentre è disponibile (con ogni probabilità ad esaurimento) sul sito di e-commerce Amazon, venduto dalla stessa casa editrice.

La raccomandazione MIUR riflette la preoccupazione di evitare qualsiasi discriminazione nei confronti di alunni con difficoltà di apprendimento ma risulta essere, allo stesso tempo, maggiormente attenta alla dimensione formale rispetto a quella sostanziale: in ogni caso, infatti, è prevedibile che gli alunni con DSA o BES continueranno ad avere fotocopie alternative oppure adattamenti dei libri di testo predisposti appositamente dai docenti⁹¹⁹ a supporto del loro apprendimento.

Questo intervento ministeriale, lodevole nelle intenzioni di massima, rischia di riportare nuovamente la scuola ad una dimensione unica, totemica del libro di testo, realtà del tutto statica, mentre la nostra ricerca ha evidenziato la dimensione storica ed evolutiva del libro scolastico, con buona pace di tutti gli eventuali *puristi* assoluti (anche anti-digitali) del manuale scolastico in quanto tale. Analizzando, sempre durante le attività di ricerca, sia libri di testo distanti tra loro (dal punto di vista cronologico) che coevi, sono stati rilevati punti di forza e punti di attenzione in ordine ad un effettivo utilizzo da parte di tutti gli alunni, tutti elementi di cui è necessario essere consapevoli. Le differenti soluzioni adottate nel corso del tempo per quanto riguarda la comunicazione didattica dell'argomento-filtro da noi scelto (*Roma e gli antichi Romani*) svelano anche le potenzialità ed i limiti della progettazione dei libri di testo stessi, con ovvie ricadute nel loro utilizzo con gli alunni.

Il fatto che il libro di testo non sia tuttavia un'entità perfetta, del tutto esaustiva e completa non rappresenta ovviamente una scoperta epocale, dal momento che l'ontologia stessa del manuale scolastico ne decreta tale dimensione, anche solo a motivo del fatto di rappresentare un prodotto editoriale condizionato da norme esterne e da ritorni economici da valutare. Il libro di testo tende, per sua natura e finalità, a concentrare inoltre molte informazioni in poco spazio e, per questo motivo, richiede che delle scelte ben precise vengano fatte sia in ordine ai contenuti che alle modalità grafiche di rappresentazioni.

⁹¹⁹ Come la docente Francesca Mantovi dell'Istituto Comprensivo "Don Dossetti" di Cavriago (RE) che ha semplificato un sussidiario di storia, geografia, scienze di classe III di scuola primaria per consentirne la fruizione ai bambini con DSA, disponibili ai seguenti url www.iccavriago.gov.it/system/files/materiali/SUSSIDIARIO%20SEMPLIFICATO%20STORIA%20PILU%27%203.pdf (accesso in data 10.09.2018).
www.iccavriago.gov.it/system/files/materiali/SUSSIDIARIO%20SEMPLIFICATO%20GEOGRAFIA%20PILU%27%203.pdf (accesso in data 10.09.2018).
www.iccavriago.gov.it/system/files/materiali/SUSSIDIARIO%20SEMPLIFICATO%20SCIENZE%20PILU%27%203.pdf (accesso in data 10.09.2018).

Le potenzialità invece delle risorse digitali in ordine all'accessibilità, alla luce dell'approccio UDL, appaiono essere vaste ma del tutto condizionate ad alcune variabili: come accennato in precedenza, *la conditio sine qua non* dell'attivazione di questo processo è legata alla effettiva disponibilità/sensibilità del docente e alle sue competenze digitali. Il ruolo dell'insegnante è fondamentale per l'integrazione tra cartaceo e digitale: in effetti ogni docente potrebbe scegliere di utilizzare le risorse digitali come del resto optare per non leggere una o più pagine del libro in versione cartacea. Tuttavia, anche qualora tali condizioni trovino un riscontro positivo, le linee portanti dell'approccio UDL (*fornire molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento*) incontrano un numero di risorse vasto ma del tutto parcellizzato: in base alle evidenze della ricerca effettuata, se gran parte degli argomenti risultano coperti dalla presenza di mappe concettuali, così non lo è ancora per altri strumenti potenti quali le animazioni, i video, simulazioni e giochi interattivi. Siamo quindi di fronte ad una fase ancora germinale dell'utilizzo delle risorse digitali, sebbene sia passato quasi un decennio dalla normativa che le prevedeva come integrative al libro di testo cartaceo.

Le griglie di analisi del libro di testo nella scuola hanno evidenziato inoltre come queste siano curvate in maniera del tutto esclusiva ad analizzare e a valutare la versione cartacea classica. Lo scopo della nostra ricerca era invece quello di fornire alcuni primi orientamenti per l'analisi e la valutazione delle risorse digitali allegate, on line o meno: tale obiettivo si è concretizzato nella scheda di valutazione *UDL based* presentata. Rimane comunque aperta una questione: come sia possibile che i docenti possano, in un periodo piuttosto ristretto ed affollato di impegni, avere il tempo di analizzare e valutare anche le risorse digitali (spesso non subito disponibili nella loro interezza, come evidenziato) per ogni libro di testo in visione, in vista di una scelta adozionale consapevole e fondata.

Quale libro di testo?

Riteniamo che il libro di testo, anche nella sua versione cartacea, rappresenti ancora oggi un utile punto di partenza e di riferimento sia per il docente che per gli alunni⁹²⁰.

⁹²⁰ AA.VV., *Contenuti Didattici Digitali e Libri di testo: quando il manuale non si porta più a mano*, INDIRE, reperibile all'url www.bdp.it/content/?action=read&id=1892 (accesso in data 10 dicembre 2017).

Due sono le metafore descrittive che maggiormente si adattano per rappresentare la sua funzione: quella della *piattaforma* (secondo una prospettiva costruttivista) oppure quella (classica) del *contenitore* (secondo una prospettiva nozionista). Se, nel primo caso, il libro rappresenta un punto di partenza per rilanciare ed approfondire, nel secondo caso, invece, rimane l'unico punto di riferimento per alunni e studenti, un vero e proprio compendio sintetico della conoscenza umana.

Se si incrocia la proposta di adattamento del libro di testo da parte Scataglini, con la lettera del MIUR all'AIE riguardante il rapporto tra libri di testo ed alunni con BES in precedenza citata, emerge una questione ben precisa sulla quale riflettere: quali siano i motivi per cui non pensare ad una versione *già semplificata di partenza ed accessibile per tutti gli alunni*, con possibili espansioni all'interno dello stesso libro oppure on line. Vi è come la sensazione del perdurare di una certa dimensione di fascinazione legata al libro di testo, che deve essere accattivante, per contenuti e per grafica (forse per indurre il docente all'adozione, secondo i classici criteri legati alla pubblicità), sebbene possa presentare, ad esempio, sovrapposizioni di immagini e di testo scritto decisamente attraenti ma poco funzionali per quanto riguarda la leggibilità.

Questa sarebbe, a nostro avviso, la prima forma/modello di accessibilità da considerare, sia da parte delle case editrici che dei docenti: sembra che qualcosa, a questo riguardo, si stia muovendo, come nel caso del progetto DIMMI⁹²¹ (*Didattica Inclusiva Multilivello Multimediale Integrata*), un progetto Rizzoli-Erickson. Tutto questo deve a nostro avviso però passare, in via prioritaria, attraverso una precisa consapevolezza da parte dei docenti, consapevolezza relativa alla comprensione dei termini della questione. Sulla scia della proposta di Calonghi presentata in precedenza, concordiamo sul fatto che analizzare, riflettere e confrontarsi sui libri di testo possa rappresentare un'utile occasione di crescita professionale.

Oltre la ricerca: possibili ricadute in ambito professionale

Dal punto di vista della comunicazione didattica il libro di testo si caratterizza anche per una sua modalità "virtuale", decontestualizzata, all'interno della quale il lettore è di fatto passivo. Anche nell'eventualità in cui il punto di partenza fosse la risoluzione di una situazione problematica, questa viene il più delle volte letta piuttosto che esperita: è

⁹²¹ Progetto DIMMI www.erickson.it/Pagine/ProgettoDIMMI.aspx Con un certo rammarico, nonostante le richieste agli agenti di zona, non si è riusciti ad ottenere copie in saggio.

il caso, ad esempio, delle proposte di esperimenti scientifici presenti in alcuni sussidiari, nei quali la descrizione prevale su tutto, come se l'esperimento fosse da leggere e da imparare, non tanto da attuare nell'esperienza concreta e, successivamente, divenire occasione di riflessioni e considerazioni. La parola, in un certo senso, tende a prevalere sull'azione.

Di questo e di tutti gli altri rischi evidenziati in queste pagine i docenti dovrebbero raggiungerne consapevolezza. Questo è possibile se si analizzano, secondo modalità comparative e contrastive, libri di testo del passato e non coevi, in quanto si tende a riprodurre, in molti casi, i medesimi format all'interno dello stesso periodo. Riteniamo che in ogni caso sia la stessa analisi e comparazione ad assurgere a valore a sé stante, in quanto può fornire ai docenti i giusti spazi per acquisire conoscenze e maturare competenze in un campo che, come rilevato, è fondamentale ma poco oggetto di cura.

Creare una sensibilità didattica partendo dall'analisi storica di alcuni manuali scolastici, all'interno di un laboratorio storico-pedagogico sul libro di testo che chi scrive intende costruire, rappresenta l'idea progettuale che è scaturita da questo percorso di ricerca: l'applicazione del protocollo di analisi in precedenza descritto ha fatto emergere la consapevolezza che la comparazione tra libri di testo possa rappresentare una piccola fessurazione utile a far parlare e discutere di didattica e di pedagogia, come, del resto, lo stesso Mario Lodi, oltre quarant'anni fa, affermava:

*L'alternativa culturale e pedagogica a questi testi scolastici reazionari e stupidi non è un libro di testo migliore, con contenuti oggettivi, ma **una scuola diversa** dove non si studi per il voto e dove l'apprendimento non sia fondato sulla memoria in funzione dell'interrogazione e dell'esame, ma sul ragionamento critico. Tale atteggiamento sarà strettamente legato con l'esperienza del giovane e prenderà in esame i problemi del ragazzo e del suo ambiente sociale. Così si abituerà a leggere le pagine del libro vivo e vero degli uomini e della natura, a mettere in relazione fra loro gli eventi e a scoprirne cause ed effetti, a rendersi conto del suo **ruolo di protagonista del mondo in cui vive**⁹²².*

Come la nostra analisi storico-bibliografica, con curvatura pedagogica ha evidenziato in diversi passaggi di questa tesi di dottorato, i libri di testo in uso nel periodo in cui Mario Lodi scriveva queste frasi presentavano delle effettive criticità, evidenziate anche da altri autori del periodo, che rendono del tutto comprensibili i toni del noto maestro e

⁹²² Lodi M., *Perché no ai libri di testo*, in Lodi M., *Cominciare dal bambino*, Einaudi, Torino, 1977, p. 51

pedagogista lombardo. Rimane tuttavia il messaggio di fondo: il libro di testo può essere considerato come la punta di un iceberg di una realtà decisamente più importante, quella del fare scuola intesa in tutte le sue dimensioni.

Ritornando alla metafora iniziale che ha introdotto questo lavoro di ricerca, si può concludere che la polifonia in realtà sia possibile ma che rappresenti ancora un obiettivo da raggiungere, in quanto in questa fase gli strumentisti (il *digitale* e il *cartaceo*) eseguono i propri spartiti ciascuno all'interno della propria stanza, con il risultato di avere molti assoli ma nessun concerto.

Un'altra citazione, ben più distante nel tempo rispetto a quella di Lodi, ha introdotto questa parte conclusiva della ricerca: Tommaso d'Aquino (1225/1226 – 1274) invitava a diffidare di colui che (utilizzando termini attuali), per la propria formazione è solito far riferimento ad una sola fonte, ad un solo libro. Si tratta di un monito espresso in un periodo a noi lontanissimo ma la cui forza ed attualità, a nostro avviso, appare in tutta la sua evidenza, laddove si rischia ancora di fare del libro di testo, cartaceo o digitale, l'unico strumento di formazione delle giovani generazioni all'interno delle nostre scuole. Se sino a qualche anno fa la lavagna di ardesia nelle classi non era mai stata messa in discussione, sia per quanto riguarda la presenza che il valore dal punto di vista didattico, con l'avvento della LIM è iniziata una riflessione sul suo utilizzo e circa le sue potenzialità (ma anche su suoi limiti). Ci auguriamo che l'avvento dei libri digitali possa fungere da volano per una riflessione ed una messa in discussione simile dei libri scolastici in versione cartacea, in modo che anche questi possano trovare il loro ruolo e la loro efficacia all'interno dell'ecosistema mediale- formativo nel quale sono inseriti i nostri studenti. Soprattutto se, come abbiamo visto, la vision a lungo termine della scuola italiana si coniuga con lo sviluppo delle competenze degli alunni e non solo con l'acquisizione di semplici conoscenze. Dal momento che la competenza è legata alla dimensione personale di ciascuno (con capacità diverse da individuo a individuo), è giocoforza che anche le competenze siano del tutto personali, per cui le richieste, da parte dei docenti (in qualche caso supportate da alcuni prodotti editoriali) di griglie, di “ricette” per la sua certificazione appaiono come una contraddizione in termini.

Non ci si deve dimenticare, *last but not least*, di come attualmente si stia affermando anche in Italia (con un importante supporto ministeriale⁹²³) la realtà dell'industria 4.0, intesa come futuro prossimo delle aziende caratterizzato da un forte impianto digitale. Utilizzare, trattare e manipolare il digitale a scuola si configura quindi non solo come un'esigenza didattica contingente, ma come una prospettiva futura alla quale i nostri alunni parteciperanno nel quotidiano della loro esistenza, sia a livello personale che professionale.

⁹²³ Vedere a questo riguardo la documentazione relativa al Piano Nazionale Impresa 4.0 (<https://www.sviluppoeconomico.gov.it/index.php/it/industria40> - accesso in data 30.09.2018)

BIBLIOGRAFIA

(per aree tematiche)

Storia dell'editoria e del libro di testo

AA.VV., *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura della scuola elementare*, Emme Edizioni, Milano, 1971

AA.VV., *Il libro di testo. Scritti di: Armando Armando, Carlo Bascetta, Virgilio Guzzi, Luigi Volpicelli*, Armando, Roma, 1972

AA.VV. *Il libro di testo nella didattica moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1974

AA.VV., *Contro i libri malfatti*, Emme Edizioni, 1976, Milano

Alberti A., Bini G., Del Cornò L., Rotondo F., *I libri di testo della scuola elementare*, Editori Riuniti, Roma, 1972

Armando A., *Concorsi magistrali ed esame critico dei libri di testo*, Avio, Roma, 1952

Armando A., *Avvio all'esame del libro di testo*, Avio A. Armando, Roma, 1959

Armando A., Bascetta C., Guzzi V., Volpicelli L., *Il libro di testo: il sussidiario, il sillabario, le illustrazioni, il libro di lettura*, Armando, Roma, 1962

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Vita e Pensiero, Milano, 2005

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo*, Alfabetica, Macerata, 2009

Barausse A. (a cura di), *Il libro di testo per la scuola dall'Unità al Fascismo*, (Vol.I-II), Alfabetica, Macerata, 2008

Bagigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla repubblica*, Firenze: La Nuova Italia, 1986.

Bianchini P. (ed.), *Le origini delle materie – Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010

Bonazzi M., *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Guaraldi, Firenze, 1972

Cavallini G., Padovani G., Pecorini G., *Contro i libri malfatti. Dal rifiuto del libro di testo alla creazione delle biblioteche di lavoro*, Emme Edizioni, Milano, 1976

Chiosso G. (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000

Chiosso, G. (2009) *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, in *L'editoria italiana per le lingue. Atti della giornata di Bologna, 12 gennaio 2006*, in Quaderni del CIRSIL, (6). ISSN 1973-9338

Chiosso G. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento.*, Editrice Bibliografica, Milano, 2008

Choppin A., *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles*, in *Histoire de l'éducation*. n° 58, 1993.

Choppin, A., *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Textes officiels (1791/1992)*, INRP, Paris, 1987/1995, vol. 5;

D'Ascenzo M., *Col libro in mano. Maestri, editoria e via scolastica tra Otto e Novecento*, SEI, Torino, 2013

Del Piazz Riccardo – Bitelli Giovanni, *Esame e scelta del libro di testo per la scuola elementare (Valutazione e critica)*, Paravia, Torino, 1959

Gallina M. A., (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienza nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2009

Monchieri L., *Come giudico e scelgo un libro di testo*, Organizzazione Scuola Nord, Milano, 1953

Portoghese M.C., *Quattro chiacchiere didattico-pedagogiche a proposito della scelta dei libri di testo*, Ed. Biondo, Palermo, 1914

Ragone G., *L'editoria in Italia. Storia e scenari per il XXI secolo*, Liguori, Napoli, 2005

Ragone G., *Un secolo di libri. Storia dell'editoria in Italia dall'Unità al post-moderno*, Einaudi, Torino, 1999

Spini S., *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1969

Editoria e scuola digitale

Akinbinu, T. R., & Mashalla, Y. J. (2014). *Impact of computer technology on health: Computer Vision Syndrome (CVS)*. Medical Practice and Reviews, 5(3), 20-30

Anichini A., *Il testo digitale. Leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*, Apogeo, Milano, 2010

- Casati R., *Contro il colonialismo digitale*, Laterza, Roma-Bari, 2013
- Cavalli N., Solidoro A. (a cura di), *Oltre il libro elettronico. Il futuro dell'editoria libraria*, Guerini e Associati, Milano, 2008
- Cacciola G., Carbone P., Ferri P., Solidoro A., *Editoria multimediale. Scenari, metodologie, contenuti*, Guerini ed Associati, Milano, 2004
- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, Ets, 2001
- Cavalli N., Solidoro A., *Oltre il libro elettronico. Il futuro dell'editoria libraria*, Guerini e Associati, Milano, 2008
- Cesana R., *Editori e librai nell'era digitale. Dalla distribuzione tradizionale al commercio elettronico*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Cope B., Philips A. (a cura di), *The Future of the Book in the Digital Age*, Chandos, Oxford, 2006
- Dominici M., *Il digitale e la scuola italiana. #Modelli #strumenti #editori*, Ledizioni, Milano, 2015
- Dubini P., *Voltare pagina? Le trasformazioni del libro e dell'editoria*, Pearson, Milano 2013
- Ferri P., *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano, 2011
- Fantozzi D., *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*, ETS, Pisa, 2016
- Ferri P., *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle nuove tecnologie*, Spaggiari, Parma, 2013
- Fini A., Vanni L., *Learning Object e metadati: quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento, 2004
- Gardner H. – Davis K., *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, (tr.it), Feltrinelli, Milano 2014
- Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Numero 33 - Anno 2015
- Maglioni M.– Biscaro F., *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento, 2014
- Maragliano R., Pireddu M., *Storia e pedagogia nei media*, Collana #graffi, Università degli Studi Roma 3, Roma, 2014

Pedrò F., *The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning*, OECD- CERI, May 2006

Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do They Really Think Differently?*, in "On the Horizon", MBC University Press, vol. 9, n. 6, dicembre 2001

Prensky M. H. *Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in "TD-Tecnologie Didattiche," n. 50, 2010, pp. 17-24

Rivoltella P.C., *Screen generation*, Vita e Pensiero, Milano, 2006

Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013

Rivoltella P.C., *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2014

Rivoltella P.C., *Educare nell'era digitale*, La Scuola, Brescia, 2014

Rivoltella P.C., *Renzi e la scuola. L'ultima occasione?*, La Scuola, Brescia, 2014

Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2015

Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016

Roncaglia G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari, 2010

Roncaglia G., *L'editoria fra cartaceo e digitale*, Ledizioni (Collana Editoria Presente e Futuro), Milano, 2012

Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari, 2018

Rose D., Meyer A., *Teaching every student in the digital age*, Association for Supervision & Curriculum Deve, Alexandria, 2002

Rotta M., Bini M., Zamperlin P., *Insegnare e apprendere con gli ebook*, Garamond, Roma, 2010

Spietzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano 2012;

Spietzer M., *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*, Corbaccio, Milano 2015

Pedagogia, scuola e libri di testo

AA.VV., *Sussidi audiovisivi a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1980

Bertagna G. (Ed.), *Fare Laboratorio*, La Scuola, Brescia, 2012

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010

Bertagna G., Triani P. (eds), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013

Calonghi L., *Redazione e sperimentazione di libri di testo per la scuola dell'obbligo*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1979, vol. 26-2, pp-293-313.

Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori riuniti, Roma, 1966

De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996

Giustini A., Scataglini C., *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Erickson, Trento, 1998

Giunti A., *La scuola come centro di ricerca. Un'ipotesi didattica*, La Scuola, Brescia, 1973

Giunti A., *La scuola come centro di ricerca. Introduzione di G. Bertagna*, La Scuola, Brescia, 2012

Kahn S., *Pedagogia differenziata*, La Scuola, Brescia 2011

Lave J., Wenger E. (1991), *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Tr. it. Erickson, Gardolo, 2006

Lodi M. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino, 1970

Lodi M., *Cominciare dal bambino*, Einaudi, Torino, 1977

Lombardi F.V., *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1955*, La Scuola, Brescia, 1975

Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica*, Landini, Firenze, 1959

Sandrone G., *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

Scataglini C. (a cura di), *Facilitare e semplificare i libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017

Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa, quarant'anni dopo*, Libreria Editrici Fiorentina, Firenze 2007

Tamagnini G. (a cura di), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, MCE, Frontale, 1965

Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007

Inclusione

CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano, versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè

Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2007

Ianes D., *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006

Mace R., Hardie G.J., Place J.P., *Accessible environments. Toward Universal Design*, The Center for Universal Design, North Caroline State University, USA, 1996

Mangiatordi A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa, 2017

Medeghini R., *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione*, Vannini Editrice, Brescia 2006

Sandrone G., *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia, 2012

Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning*, Erickson, Trento, 2016

Altri testi

Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016.

Basile P., Battistini M.G. (a cura di), *Figurine di sapere: album didattici ed enciclopedici degli anni Cinquanta e Sessanta*, Museo della Figurina, Carpi, 2007

Bernardi S., *L'avventura del cinematografo*, Marsilio, Venezia, 2007

Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

Eco U., Carriere J.C., *Non sperate di liberarvi dei libri*, Bompiani, Milano, 2009

Eisenstein E., *Le rivoluzioni del libro*, Il Mulino, Bologna, 1995

Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002

Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003

Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008

Per i testi analizzati si rimanda alle schede-libro disponibili. In caso di malfunzionamento dei link abbreviati il collegamento diretto è a questo url:

https://drive.google.com/drive/folders/1u7_RWS5UeZ2RAhbQLDHsgVibz6fdNORL

Per una visione generale dei materiali della ricerca il collegamento diretto, in caso di malfunzionamento dei link abbreviati, è a questo url:

https://drive.google.com/drive/folders/1jtLLMqpA_r8QnlqcDjZRmXrWKqyzS6di

APPENDICI

ALLEGATO N° 1

AA.VV., *Poster – in giro tra i saperi – classe quinta*, Giunti Scuola, Firenze, 2009, p.63,59

Ho imparato CHE...

1 Osserva le due immagini e rispondi.

- La prima scena raffigura
- La seconda raffigura Costantino che riconosce il potere della Chiesa inchinandosi al papa.
- A quale periodo della storia dei cristiani puoi attribuirle? Scrivi nei quadretti la lettera giusta.

A Ai primi secoli d.C.

B A oggi.

C A dopo il V secolo d.C.

- I fatti che hai studiato sulla storia del Cristianesimo avvennero:
in un lungo periodo: dal al
- In questo periodo la situazione nell'Impero:
 rimase pressappoco uguale.
 subì dei grandi mutamenti.
 comparvero nell'Impero nuovi protagonisti: i



2 Costruisci sul quaderno uno schema come quello accanto e indica chi e che cosa favorì la diffusione del Cristianesimo nell'Impero romano.



3 In questa unità hai lavorato in modo diverso dal solito. Prova a riflettere e a ricordare come hai proceduto.

1. Prima hai descritto la situazione dei cristiani nel
2. Poi hai la situazione dell'Impero e dei cristiani nel
3. Hai fatto un tra i due
4. Hai fatto delle domande e poi hai studiato i accaduti nei secoli
5. Infine hai spiegato come il Cristianesimo diventò

Ho imparato CHE...



CIVILTÀ A CONFRONTO

Nelle pagine precedenti hai conosciuto come nacque e si diffuse il Cristianesimo nel I secolo e quale era la situazione dell'Impero e dei cristiani tre secoli dopo.

- 1 Trasforma in un poster (o mappa) il testo che hai studiato sulla civiltà romano-cristiana nel IV secolo d.C.
- 2 Con l'aiuto del poster riassumi in un breve testo le caratteristiche della civiltà romano-cristiana nel IV secolo d.C. Poi esponi a voce.
- 3 Fai il confronto tra la situazione dei cristiani nel I e nel IV secolo d.C. Segna con il simbolo # le differenze, con = le somiglianze tra i due periodi.

	CRISTIANI NEL I SECOLO D.C.	CRISTIANI NEL IV SECOLO D.C.	SOMIGLIANZE E DIFFERENZE
Quanti erano			
Dove erano presenti			
Come erano organizzati			
In che cosa credevano			
Dove praticavano i culti			
Come era considerato il Cristianesimo			

• Qual è la differenza più significativa? Quali aspetti rimangono uguali?

ALCUNE DOMANDE

Come hai capito dal confronto, il Cristianesimo, da religione seguita da gruppi di perseguitati, diventò l'unica religione di tutti gli abitanti dell'Impero, l'unica religione ammessa nello Stato romano. Fu una trasformazione che modificò la vita di milioni di uomini.

- Che cosa successe in questi secoli? • Chi e che cosa favorì la diffusione del Cristianesimo?
- Quali situazioni indebolirono l'Impero e rafforzarono la Chiesa? • Che cosa fecero i cristiani e che cosa fece l'Impero?

I FATTI accaduti tra il I e il IV secolo ti permetteranno, nelle prossime pagine, di rispondere a queste domande e perciò di capire questi grandi cambiamenti.

ALLEGATO N°2

Fattori L., Gherardi P., *Studia con me – classe quinta*, Pearson, Torino, 2015, p.91, 92.

STORIA

LE MIE COMPETENZE I ROMANI

DOVE LAVORO SULLA CARTA

- Indica in **rosso** i confini dell'Impero romano e in **blu** la separazione fra Impero d'Occidente e d'Oriente.

Inserisci poi i numeri al posto giusto:

- 1 Impero Romano d'Occidente
- 2 Impero Romano d'Oriente



QUANDO LAVORO SULLA LINEA DEL TEMPO

- Colora sulla linea del tempo il periodo di sviluppo dell'Impero romano.



QUADRO DI CIVILTÀ COSTRUISCO LA MAPPA

- Costruisci sul quaderno la mappa della civiltà romana ai tempi dell'Impero. Segui lo schema e aiutati con le immagini e con i testi della pagina a fianco.



■ Per raccogliere le idee puoi utilizzare anche la mappa che trovi a pagina 17 del tuo quaderno dei compiti.

91

LE MIE COMPETENZE CIVILTÀ A CONFRONTO

QUADRI
DI CIVILTÀ

LEGGO LE FONTI

• Osserva le fonti: a quali civiltà appartengono? Che cosa rappresentano?
Scrivilo sui puntini.



.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

ORGANIZZO ED ESPONGO

• Elenca almeno cinque parole chiave per ognuna delle civiltà che hai studiato, poi usale per esporre tutto quello che hai imparato.

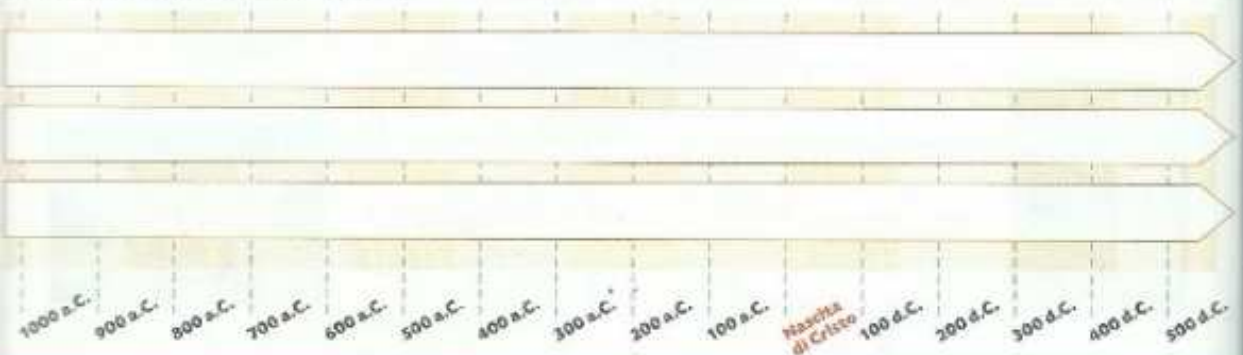
GRECI:

ETRUSCHI:

ROMANI:

QUANDO LAVORO SULLA LINEA DEL TEMPO

• Colora con colori diversi i periodi di sviluppo della civiltà greca, etrusca e romana. Per ciascuna scrivi le date di inizio e di fine; per i Romani indica le date dei tre periodi: Monarchia, Repubblica, Impero.




ALLEGATO NUMERO 3

Mosca, Negri, Pagano, Rampoldi, *Scoprire si può – sussidiario delle discipline (Storia – Geografia), classe quinta*, Gaia Edizioni, Milano, 2016, pp. 95-96

L'IMPERO ROMANO E LA SUA CRISI

STORIA



VERIFICO le mie competenze

Padroneggio e organizzo le conoscenze

Gli eventi storici

1 Per ogni affermazione relativa a **Ottaviano imperatore di Roma**, indica con una **X** e scrivi l'alternativa corretta.

- Ottaviano si scontrò con Marco Antonio per la successione a Cesare.
 Marco Antonio Azio
- Sconfitto il rivale, Ottaviano fu nominato proconsole, tribuno della plebe e pontefice massimo.
 triumviro pontefice massimo
- Ottaviano si fece attribuire il titolo di _____, che in precedenza era stato dato solo ai generali dell'esercito. imperatore cavaliere
- Tutti i poteri erano in mano a una sola persona, perciò Roma diventò un impero.
 una Repubblica un Impero
- Le province di confine erano governate da un governatore nominato da Ottaviano.
 senatore funzionario
- Ottaviano realizzò numerose reforme per migliorare le condizioni della plebe e per modernizzare l'impero. riforme classi sociali

2 Completa le affermazioni riferite alle **dinastie imperiali** con le parole indicate.
 Traiano • Flavia • figlio • dinastie • Giulia-Claudia • adozione • famiglia

- Con Tiberio iniziò l'epoca delle dinastie: il titolo di imperatore si trasmetteva a un altro componente della stessa famiglia.
- La prima dinastia si chiamò Giulia-Claudia, la seconda Flavia.
- Il sistema delle dinastie fu poi sostituito da quello dell'adozione: ogni imperatore sceglieva il proprio successore e lo adottava come figlio.
- Fu così che diventò imperatore Traiano, che conquistò nuovi territori.

3 Per ogni affermazione relativa al **Cristianesimo** e agli eventi che portarono alla **crisi dell'Impero Romano**, circonda l'alternativa corretta.

- Gesù nacque in Palestina, la provincia romana in cui vivevano gli Ebrei / Egizi.
- Le idee di Gesù erano in contrasto / accordo con quelle della civiltà romana: per questo i suoi seguaci furono perseguitati / accolti.
- Il Cristianesimo e la minaccia dei popoli mediterranei / barbari indebolirono l'impero.
- La crisi dell'impero si aggravò perché gli imperatori aumentarono / diminuiscono le tasse.
- Diocleziano fece pagare più / meno tasse ai plebei e divise l'impero in due / tre parti.
- Costantino riunificò / frammentò l'impero, che però con Teodosio fu nuovamente diviso / unito.
- L'impero d'Oriente / Occidente cadde nel 476 d.C. / 753 a.C. travolto dall'avanzata dei barbari.

95

L'IMPERO ROMANO E LA SUA CRISI

Società, conoscenze, religione

4 Indica con una X se ogni affermazione riferita a **studi e conoscenze dei Romani** è vera (V) o falsa (F).

- Gli ingegneri romani costruirono una rete stradale efficiente ed estesa.
- I Romani inventarono l'arco a volta.
- Le terme romane erano stabilimenti pubblici con piscine e palestre.
- Negli anfiteatri erano organizzati eventi riservati alla famiglia imperiale.
- La più grande opera pubblica di Ottaviano fu l'ampliamento del Foro.
- Gli scultori romani imitarono la perfezione e lo stile delle statue greche.
- A differenza degli scultori, i pittori romani non eseguirono ritratti.
- Tutti i mosaici romani sono realizzati in bianco e nero.
- Il latino scritto era uguale a quello parlato.
- L'italiano deriva dal latino parlato.

V	F
V	F
V	F
V	F
V	F
V	F
V	F
V	F
V	F
V	F

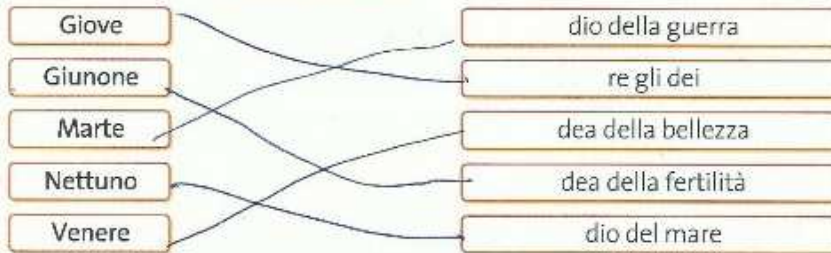
5 Fra le affermazioni relative ai **commerci nell'impero**, sottolinea le due che contengono un termine sbagliato e riscrivile correttamente sui puntini.

- I traffici commerciali diventarono sempre più intensi con l'espansione dell'impero.
- I commerci via mare venivano preferiti a quelli via terra.
- Le merci dirette a Roma giungevano via mare negli anfiteatri di Ostia, Brindisi e Taranto.
- Roma importava soprattutto merci di lusso, come stoffe pregiate, spezie e profumi.
- Le monete che i Romani utilizzavano nei commerci erano l'asse, il denario e la lira.

• Quelli diretti a Roma

• Commerci via mare

6 Collega ogni nome di **divinità romana** al rispettivo ruolo. Usa le linee.



7 Ora rispondi.

- In origine, i Romani non rappresentavano le loro divinità in dipinti o statue. Perché, in seguito, gli dei romani assunsero aspetto umano? Perché erano i
- Chi celebrava i riti religiosi? Agli
- Chi organizzava le cerimonie cittadine? Da parte

I ROMANI
L'organizzazione sociale

Sto imparando a...
Padroneggiare e organizzare le conoscenze.

Mi aiuta SCOPRIRE si PUÒ
A pagina 59, 60

ORIA

La società romana


1 **Colora** il cartellino con il nome della classe sociale alla quale l'affermazione si riferisce.

- Erano i ricchi proprietari terrieri. patrizi plebei
- Dovevano svolgere un lavoro per sopravvivere. patrizi plebei
- Il loro nome deriva da *patres*, ossia "padri". patrizi plebei
- Lo erano anche i medici e gli architetti. patrizi plebei

- Erano i proprietari di terre benestanti ma non ricchi quanto i nobili. patrizi plebei cavalieri
- Dovevano prestare servizio nell'esercito ed erano esclusi dalla vita politica. patrizi plebei cavalieri
- Potevano diventarlo i proprietari di un patrimonio consistente, per esempio i funzionari. patrizi plebei cavalieri
- Potevano far parte del Senato. patrizi plebei cavalieri

2 Qual era la condizione degli **schiavi** nella società romana? Descrivila.

Erano schiavi di patrone, non avevano diritti e si vendevano di notte con stabilità nel patrone da cui dipende il patrone plebeo dagli schiavi.



3 Indica con una **X** se ogni affermazione relativa alla **famiglia romana** è vera (V) o falsa (F).

- L'uomo più giovane, detto *pater familias*, era a capo della famiglia. V F
- Il termine *familia* si riferiva solo alle persone che componevano il gruppo familiare. V F
- La *gens* era formata da famiglie con un antenato in comune. V F
- I Lari erano divinità che proteggevano la casa. V F
- I Penati erano gli spiriti degli antenati. V F
- Le donne romane, come quelle etrusche, sostenevano i mariti nell'attività politica. V F
- La famiglia poteva offrire protezione e aiuto a chi lo chiedeva: in questo caso la famiglia si chiamava "cliente". V F

25

Durante la Repubblica

1 Completa il testo sottolineando ogni volta l'alternativa corretta.

Dopo la cacciata del re Tarquinio *Prisco* / *il Superbo*, Roma diventò / rimase una Repubblica e il potere passò ai magistrati. Questi funzionari venivano eletti dai cittadini / cavalieri riuniti in assemblea e restavano in carica due anni / un anno. I magistrati più importanti erano i due / tre consoli. I consoli avevano il comando dell'esercito / dell'assemblea, proponevano le leggi e convocavano il Senato / i magistrati.



2 Elimina l'intruso perché non completa correttamente l'affermazione. Usa una X.

- Al di sotto dei consoli si trovavano altri magistrati, tra cui...
 i questori. i pretori. i senatori. gli edili.
- Durante la Repubblica furono introdotte nuove assemblee di cittadini, ossia...
 i Comizi Centuriati. i Comizi Tributi. i Comizi Curiati.

3 Collega ciascuna domanda alle due affermazioni che forniscono la risposta. Usa le linee.

Quali ragioni spinsero i plebei alla protesta sul colle Aventino?

Quali conquiste ottennero i plebei dopo la protesta?

I plebei partecipavano alle assemblee ma non potevano essere eletti alle magistrature.

Fu istituita la prima magistratura plebea: i tribuni della plebe.

Venne introdotto il primo codice di leggi scritte: le Dodici Tavole.

I plebei dovevano prestare servizio nell'esercito, ma erano esclusi dalla distribuzione delle terre conquistate.

4 Perché il codice delle **Dodici Tavole** rappresentò una conquista per i plebei? Spiega con le tue parole.

*Perché era fatto solo e solo con le
parole dei*

ALLEGATO N°4

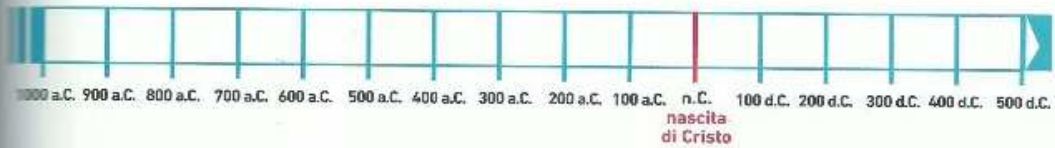
AA.VV., *Il tempo delle idee 5 – Storia e geografia*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, pp.95-96

VERIFICA DI COMPETENZA

L'IMPERO E LA CRISI

Collocare nel tempo e rappresentare sulla linea periodi storici

1 Colora su questa linea del tempo il periodo dell'impero.



Leggere e completare una carta geostorica

2 Osserva queste carte geostoriche e completale: attribuisce a ciascuna un titolo e una data, e completa la legenda della seconda.



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....

VERIFICA DI COMPETENZA

Produrre informazioni a partire dalle fonti

- 3 Le scene riprodotte qui sotto sono scolpite sulla Colonna Traiana, un monumento fatto costruire dall'imperatore Traiano che aveva guidato l'esercito alla conquista della Dacia, l'attuale Romania. Scrivi nelle caselle vuote le lettere corrispondenti alle scene.



- Nei territori conquistati i Romani costruivano nuove fortificazioni. In questa scena i legionari, controllati da due sorveglianti, costruiscono due muri.
- Alcuni soldati stanno caricando merci su un'imbarcazione che si trova sul fiume Danubio. In lontananza si vedono una città fortificata e un anfiteatro.
- Alcuni uomini portano dentro l'accampamento gli animali per sacrificarli agli dei.
- Alcuni soldati falchiano il grano maturo e se lo caricano sulle spalle. Si vede una città fortificata.

avvio ai compiti di realtà

- Dividetevi in gruppi. Ogni gruppo ha il compito di "mettere in scena" una situazione che si svolge nell'antica Roma. Ecco qualche suggerimento: **Un giorno alle terme, al circo...**

Raccogliete su libri e in internet, tutte le informazioni che vi servono. Decidete come realizzare i costumi, preparate qualche fondale per la vostra scena e inventate dei dialoghi.

RIFLETTO SUL MIO PERCORSO

- Quale argomento ti ha interessato maggiormente? Per quale aspetto?
- Quali attività ti sono sembrate più semplici? Quali più difficili?
- Ti è piaciuto il percorso sulla civiltà romana?

Colora la faccina corrispondente al tuo livello di gradimento.



SUPER!



BELLO



COSÌ COSÌ



NONIS!

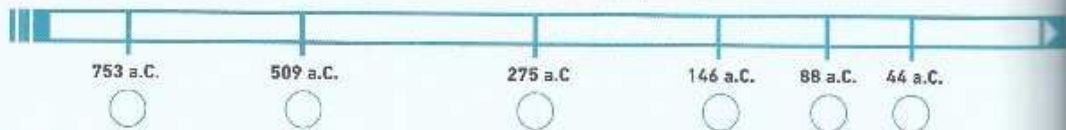
Dalle origini alla crisi della Repubblica

1 Leggi il seguente testo. Cancella l'opzione sbagliata.

Era l'anno **509 a.C.** / **509 d.C.** quando il re **Tarquinio Prisco** / **Tarquinio il Superbo** fu cacciato e Roma passò dalla **monarchia** / **Repubblica** alla **monarchia** / **Repubblica**. Il potere venne affidato a due **consoli** / **senatori** e al **Senato** / **re**. I senatori erano scelti tra i **patrizi** / **plebei** e avevano un ruolo molto importante. A un certo punto i **patrizi** / **plebei** persero il diritto di essere eletti consoli, così organizzarono una protesta. Essi ottennero la creazione dei **tribuni** / **legionari** della plebe e le Leggi delle **Dieci** / **Dodici** Tavole.

2 Riordina i seguenti avvenimenti numerandoli da 1 a 6. Poi scrivi il numero nei cerchietti corrispondenti che trovi sulla linea del tempo.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Distruzione di Cartagine | <input type="checkbox"/> Fondazione di Roma secondo la tradizione |
| <input type="checkbox"/> Vittoria definitiva contro Pirro | <input type="checkbox"/> Nascita della Repubblica |
| <input type="checkbox"/> Morte di Giulio Cesare | <input type="checkbox"/> Inizio guerra civile tra Mario e Silla |



3 Osserva attentamente l'immagine e rispondi alle seguenti domande.

- Che cosa rappresenta la scena?
.....
- Quale arma impugna il legionario cerchiato in azzurro?
.....
- Come si chiama il copricapo che indossa il soldato cerchiato in giallo?
.....
- Al centro è raffigurato un legionario a cavallo con il braccio alzato. Chi rappresenta?
.....
- Chi sono, secondo te, le persone in basso cadute a terra?
.....



L'Impero e la crisi

1 Leggi le frasi e indica i nomi dei personaggi storici a cui si riferiscono.

- Conquistò la Gallia e si fece nominare dittatore a vita:
- Si scontrò con Marco Antonio; con lui ebbe inizio l'Impero:
- Con lui l'Impero raggiunse la massima espansione:
- Emanò l'Editto di Tessalonica:
- Trasferì la capitale a Bisanzio, nell'odierna Turchia:
- Divise in maniera definitiva l'Impero in due parti:

2 Inserisci al posto giusto le seguenti parole per completare il testo sulla cristianizzazione della civiltà romana.

unica • Teodosio • apostoli • persecuzioni • Cristianesimo • nemici

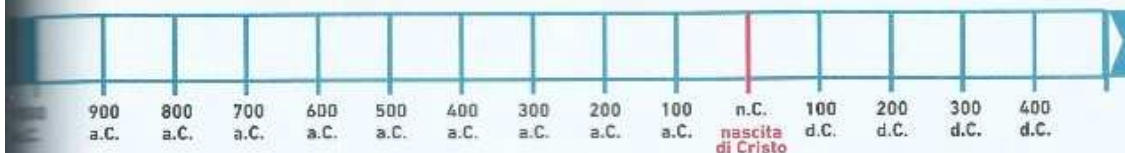
Le popolazioni romane furono politeiste per più di dieci secoli. Con la predicazione degli cominciò la diffusione del

I cristiani subivano dapprima perché erano considerati dello Stato. All'inizio erano solo piccole comunità cittadine, ma alla fine del IV secolo decretò che il Cristianesimo era l'..... religione dello Stato.



3 Osserva la linea del tempo relativa alla storia di Roma e colora:

- di giallo i secoli VIII, VII e VI a.C. (periodo della monarchia)
- di verde i secoli V, IV, III, II e I a.C. (periodo della Repubblica)
- di blu i secoli I, II, III, IV e V d.C. (periodo dell'impero)



ALLEGATO N°5

AA.VV., *Favolosi saperi – classe quinta (Storia-Geografia)*, La Scuola, Brescia, 2018,
p. 112

COMPITO DI REALTÀ

GUIDE TURISTICHE A ROMA ANTICA

Immaginate di essere cittadini di Roma antica. I vostri amici sono venuti a trovarvi fino dalla lontana Atene e vorrebbero visitare la città: preparate un itinerario per far conoscere loro le meraviglie di Roma.

- In gruppo, discutete su quali possano essere le tappe da visitare. Potreste mostrare luoghi di culto come il Pantheon, di divertimento come il Circo Massimo o di relax come le terme. Dopo aver deciso insieme le mete dell'itinerario, elencatele su un foglio.
- Per accogliere al meglio i vostri ospiti ci sono diverse cose da preparare. Potete quindi dividervi in gruppi.



Plastico di Roma in museo della Civiltà

GUIDE

- Procuratevi una mappa della città e segnate la posizione dei luoghi scelti insieme con un pallino rosso;
- decidete quale può essere il percorso migliore che collega le diverse tappe e segnatelo seguendo le vie con una linea rossa;
- indicate quindi l'ordine del percorso inserendo un numero progressivo accanto a ogni pallino rosso.

SCRITTORI

- Raccogliete informazioni sulle tappe della visita;
- potete anche dividervi ulteriormente e occuparvi di una tappa ciascuno;
- scrivete un breve testo per le guide, che descriva ciascun luogo, cercando di essere chiari e completi. I testi diventeranno materiale utile per la realizzazione di un pieghevole informativo.

GRAFICI

Procuratevi un foglio formato A3 e piegatelo in quattro parti:

- intestate la prima anta con un titolo, come, per esempio, *Benvenuti a Roma!*;
- inserite le descrizioni di ogni luogo preparate dagli scrittori;
- scaricate da Internet e stampate anche alcune immagini dei monumenti e dei luoghi da visitare e incollatele accanto a ogni descrizione;
- aggiungete poi la mappa con la sua legenda.

Fotocopiate il pieghevole in tante copie quanti sono i vostri amici ateniesi: sarà l'opuscolo della visita guidata. E ora... radunate la comitiva: si parte!

ALLEGATO N°6



Figurine Liebig, *Imperatori romani*, serie 897, anno 1907

Il libro di testo da noi analizzato maggiormente vicino, dal punto di vista temporale, a questa serie di figurine è *Manfredo G. Molto in poco – Brevi appunti di...*, Casa editrice Scolastica Luigi Trevisini, Milano, 1917. Questo testo non riporta alcuna immagine. Il primo testo analizzato che, sempre dal punto di vista temporale, presenta delle immagini relative al nostro argomento è AA.VV., *Collezione sussidiari Sandron – Classe IV*, Sandron, Palermo, 1927, di cui riportiamo di seguito una pagina.

Si tratta di una riproduzione della celebra opera del David, *Le Sabine dividono i combattenti*. Si tratta di un'immagine in bianco e nero, che decisamente contrasta con l'accuratezza dell'apparato iconografico delle figurine sopra riportate.

Vol. Albani.



PARIGI — (Louvre)

G. L. David dip.

Le Sabine dividono i combattenti.

Romolo e il ratto delle Sabine.

Dopo aver fondata la città, Romolo chiamò ad abitarla le genti di quelle vicinanze. Vi andarono uomini, che non avevano casa, nè famiglia, nè beni di fortuna. Ma ci volevano anche le donne, e nessuna donna voleva saperne di andare in mezzo a quella gente.

Allora Romolo stabilì di fare una grande festa, alla quale accorsero molti popoli vicini e, fra gli altri, i *Sabini* con le mogli e le figlie. Mentre tutti erano intenti a guardare gli spettacoli che si davano, Romolo e i suoi si

ALLEGATO N°7

Analisi accessibilità argomento filtro – versione on line (UDL based)				Valore (punteggio)
I. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione				
1. Fornire opzioni per la percezione				
1.1 Offrire diversi modi per personalizzare la visualizzazione delle informazioni				
Possibilità di ingrandire font SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Possibilità cambiare font SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>			max 2
Possibilità di cambiare sfondo SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Possibilità stampa del testo SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>			max 2
Navigazione personalizzabile SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				max 1
1.2 Offrire alternative all'informazione uditiva				
Video sottotitolati SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				max 1
1.3 Offrire alternative all'informazione visiva				
Video sottotitolati SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Possibilità sintesi vocale testo SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>			max 2
2. Fornire opzioni per la lingua, le espressioni matematiche, i simboli				
2.1 Chiarire il lessico e i simboli				
Presenza di un glossario SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				max 1
2.2 Chiarire la sintassi e la struttura				
Paragrafi LUNGHI <input type="checkbox"/> BREVI <input type="checkbox"/>	Stile Paratattico <input type="checkbox"/> Ipotattico <input type="checkbox"/>			max 2
2.3 Aiutare la decodifica del testo, note matematiche e simboli				
Presenza di simboli/immagini esplicative	SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>			max 1
2.4 Favorire la comprensione fra le diverse lingue				
Video sottotitolati/multilingue SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Traduzione parole chiave SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>			max 2
Immagini su parole chiave SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				max 1
2.5 Illustrare attraverso molteplici mezzi (ricchezza risorse disponibili ndr)				
Numero totale risorse su espansione	Su Cd ROM <input type="checkbox"/>	On line <input type="checkbox"/>		max 2
Risorse testuali ()	%	Risorse video ()	%	max 2
Risorse audio ()	%	Animazioni ()	%	max 2
Mappe concettuali ()	%	Glossari ()	%	max 2
3. Fornire opzioni di comprensione				
3.1 Attivare o fornire la conoscenza pregressa				
Riferimenti/link SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Glossari	SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2

Mappe da completare SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Testi da completare SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
3.2 Evidenziare schemi, caratteristiche importanti, grandi idee e relazioni				
Parole-chiave evidenziate SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Elenchi numerati SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ASS <input type="checkbox"/>		max 2
Presenza box di testo SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Presenza schemi SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
3.3 Guidare l'elaborazione, la gestione, la visualizzazione e la manipolazione delle informazioni				
Risorse testuali manipolabili () %		Risorse video manipolabili () %		max 2
Risorse audio manipolabili () %		Animazioni manipolabili () %		max 2
Mappe manipolabili () %		Glossari manipolabili () %		max 2
Possibilità comunicazione on line		docente/studenti SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> tra studenti SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
3.4 Favorire il transfer e la generalizzazione				
Presenza esercizi SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° ()		Con feedback SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> %.....		max 2
Presenza compiti di realtà		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N°()		max 1
Presenza progetti multidisciplinari		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N°()		max 1
TOTALE PUNTEGGIO				
				Max 44

II Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione				Valore (punteggio)	
4. Fornire opzioni per l'azione fisica					
4.1 Variare i metodi di risposta e di conduzione					
La piattaforma/risorsa è accessibile da		Pc Windows <input type="checkbox"/> Pc Mac <input type="checkbox"/> Android <input type="checkbox"/> Ios <input type="checkbox"/>		max 4	
Strumenti di accesso alternativi		SI' <input type="checkbox"/> A CARICO DELL'UTENTE <input type="checkbox"/>		max 2	
4.2 Ottimizzare l'accesso a strumenti					
Utilizzo formati standard SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Utilizzo formati multiplatformafor. SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2	
Indicazione requisiti sistema SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Disponibilità assistenza SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2	
Retrocompatibilità SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Richiesta plugin SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ()		max 2	
Semplicità procedure accesso risorse on line		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1	
Livelli per accesso		1 livello <input type="checkbox"/> 2 livelli <input type="checkbox"/> 3 o più livelli <input type="checkbox"/>		(+1) (0) (-1)	
Semplicità procedure installazione		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1	
Livelli registrazione		1 livello <input type="checkbox"/>	2 livelli <input type="checkbox"/>	3 o più livelli <input type="checkbox"/>	(+1) (0) (-1)
Configurazione dispositivo in automatico <input type="checkbox"/>		Configurazione a carico dell'utente <input type="checkbox"/>		(+1) (-1)	
Risorse testuali		Formato standard <input type="checkbox"/>	Formato proprietario <input type="checkbox"/>	(+1) (-1)	

Risorse audio	Formato standard <input type="checkbox"/>	Formato proprietario <input type="checkbox"/>	(+1) (-1)
Risorse video	Formato standard <input type="checkbox"/>	Formato proprietario <input type="checkbox"/>	(+1) (-1)
Immagini	Formato standard <input type="checkbox"/>	Formato proprietario <input type="checkbox"/>	(+1) (-1)
Animazioni	Formato standard <input type="checkbox"/>	Formato proprietario <input type="checkbox"/>	(+1) (-1)
5. Fornire opzioni di espressione e comunicazione			
5.1 Usare molteplici mezzi di comunicazione (a integrazione dei mezzi in presenza)			
Forum on line (protetto) SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Chat on line (protetta) SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
Videoconferenza (protetta) SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Client e-mail dedicato SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
5.2 Usare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione			
Utility videoscrittura SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Utility registrazione audio SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
Utility registrazione video SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Generatore di mappe SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 2
5.3 Costruire competenze con gradualità di livelli di supporto per la pratica e la prestazione			
Il docente può monitorare il percorso ed eventualmente intervenire		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
6. Fornire opzioni per le funzioni esecutive			
6.1 Guidare la scelta di mete appropriate			
Presenza di materiali graduati per livello di difficoltà		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
Presenza di attività graduate per livello di difficoltà		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
6.2 Aiutare lo sviluppo progettuale e strategico			
Portfolio SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Aggiornabile SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Multimediale SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 3
Strumenti gestione tempo SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Condivisi SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Strumenti gestione progetti SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Condivisi SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
6.3 Facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse			
Interfaccia navigazione <i>friendly</i> SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Interfac. personalizzabile SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Presenza di simbologia SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Mappa sito/piattaforma SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Repository su cloud		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
6.4 Aumentare la capacità di controllo dei processi			
Visualizzazione grafica del percorso svolto in tempo reale		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
Il sistema tiene traccia percorso svolto		SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
TOTALE PUNTEGGIO			Max 47

III Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento		Valore (punteggio)
7. Fornire opzioni per rinforzare l'interesse		
7.1 Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia		
Presenza pluralità di percorsi NO <input type="checkbox"/> BASSA <input type="checkbox"/> MEDIA <input type="checkbox"/> ELEVATA <input type="checkbox"/>		(0)(1)(2)(3)
Presenza guida on line SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1
7.2 Ottimizzare la pertinenza, il valore, l'autenticità		
Attualità tematiche SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Attualità risorse (immagini, video...) SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
7.3 Ridurre minacce e distrazioni		
Presenza di banner pubblicitari o altro non pertinente SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max (-1) (1)
Sovraffollamento mediale su singola pagina (es. testo+video+immagini) SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max (-1) (1)
8. Fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza		
8.1 Aumentare l'importanza delle mete e degli obiettivi		
Gli obiettivi vengono dichiarati e declinati? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1
Gradualità della scansione didattica SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1
8.2 Variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida		
I contenuti sono sfidanti? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Le attività sono sfidanti? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Attivate eventuali preconcoscienze degli alunni?	SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
8.3 Promuovere la collaborazione e il gruppo		
Proposte lavori di gruppo on/off line SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Identity management SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Forum on line <i>friendly user</i> SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Chat on line <i>friendly user</i> SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Videoconferenza <i>fr. user</i> SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Strumenti wiki (scrit. collabor.) SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
8.4 Promuovere il feedback orientato alla padronanza		
Il sistema fornisce feedback	SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
I feedback sono	Continui <input type="checkbox"/> Discontinui <input type="checkbox"/> A richiesta <input type="checkbox"/>	(2) (1) (0)
Il feedback Gratifica <input type="checkbox"/> Rinforza <input type="checkbox"/> Informa <input type="checkbox"/> Deprime <input type="checkbox"/>		(1)(1)(1)(0)
9. Fornire opzioni per l'autoregolazione		
9.1 Promuovere le aspettative e le convinzioni che ottimizzano la motivazione		
Liste di controllo circa obiettivi raggiunti	SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
9.2 Facilitare abilità e strategie di gestione personale		
Disponibile una guida in linea? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Promemoria SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
Indicazioni percorso/azioni da eseguire? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Modelli SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2

Situazione aggiornata dello studente SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Simulazioni SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 2
9.3 Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione		
Il percorso effettuato una prima volta può essere ripetuto? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1
Il percorso è visualizzabile dal docente?	SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	max 1
È presente una rubrica di autovalutazione? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1
Lo studente viene invitato e guidato a riflettere? SI' <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		max 1
TOTALE PUNTEGGIO		Max 36

PUNTEGGIO FINALE (ASSOLUTO)	127
PUNTEGGIO FINALE (PROPORZIONALE)	.../127

ALLEGATO N°8

Scataglini C. (a cura di), *Facilitare e semplificare i libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017, p. 41. Si tratta di una proposta di adattamento e semplificazione di un libro di testo in ordine alla sua accessibilità.



Fig. 1.2 Esempio di semplificazione grafica di un testo (pagine tratte da Di Gregorio G. e Ronca A., 2014, *Squadra speciale 5*, Milano, Fabbri Editori-Rizzoli Education; Scataglini C., 2015, *Più facile 5*, Milano, Fabbri Editori-Rizzoli Education).

Si noti come nelle due immagini successive (tratte rispettivamente da Bernacchia R., *Cerchiamo e scopriamo – classe terza*, La Scuola, Brescia, 1974, p. 64; AA.VV., *Nuovo Ieri Oggi e Domani – classe terza*, La Scuola, Brescia, 1973, p. 63) siano già strutturate secondo modalità molto simili a quelle proposte da Scataglini.

Dopo aver fondato la città, — dice uno scrittore latino di nome Eutropio — Romolo vi accolse

un gran numero di confinanti; ne scelse 100 fra i più anziani per aver consigli e li chiamò **senatori**. Né lui né alcuno del suo popolo aveva moglie, così invitò le tribù vicine ad uno spettacolo di giochi e fece rapire tutte le ragazze.

In guerra vinse le tribù che circondavano Roma.

Mentre infuriava un uragano, Romolo scomparve e non fu più visto. I romani credettero che fosse salito agli dèi, e lo adorarono come dio.

In realtà, l'origine di Roma non è conosciuta. Gli scrittori ne hanno indicato la data di fondazione facendo questo ragionamento. Roma, prima di trasformarsi in Repubblica nell'anno 509 a. C., ebbe 7 Re. Calcolando che ogni Re avesse regnato in media 35 anni, conclusero che il primo Re, Romolo, aveva fondato la città nell'anno 754 a. C. (quanti anni fa?).

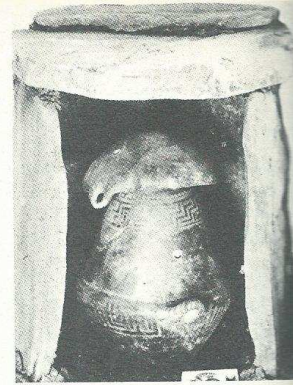
Per quanto riguarda poi la leggenda di Enea e quella della origine divina di Romolo, bisogna ricordare che quando i Romani diventarono i padroni del mondo, amarono nascondere le loro origini modeste. Tentarono di far credere che essi discendevano dagli dèi (Enea era figlio di Venere e Romolo figlio di di Marte) e che, perciò, erano destinati ad essere grandi e potenti.

Forse le cose andarono così

Il luogo in cui Roma è sorta, era abitato molto tempo prima dell'anno 754 a. C. Gli archeologi hanno ritrovato arnesi e manufatti che risalgono a più di 1300 anni prima di Cristo.

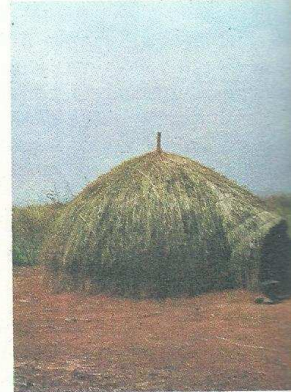
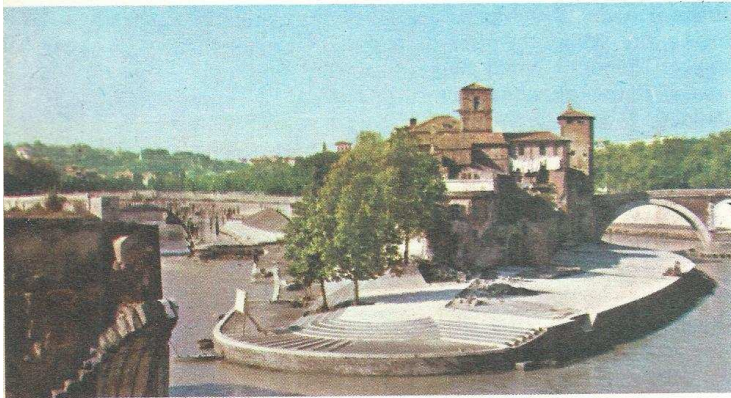
In quel tempo c'erano probabilmente dei villaggi di capanne, sparse un po' su tutti i sette colli.

Perché situati proprio sulle alture? In questo modo si evi-



La fotografia **in alto** riproduce un'urna usata dai primi abitanti del Lazio e dell'Italia centrale per contenere le ceneri dei defunti (i morti venivano cremati). Da qui possiamo ricavare una idea delle antiche abitazioni di quei popoli, probabilmente non molto diverse da quella presentata nella fotografia **in basso a destra** (capanna di selvaggi moderni).

Nella fotografia **in basso a sinistra** si vede l'isola Tiberina com'è ora. Vicino a quest'isola nacque Roma, perché in questo punto il Tevere poteva essere attraversato con maggiore facilità.



— Un Romano ha una sola parola, — egli rispose. — Devo mantenere la promessa di tornare anche se vado incontro ad una morte sicura.

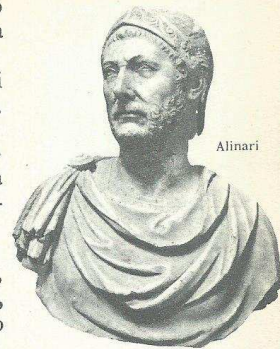
I Cartaginesi non seppero apprezzare questo bell'esempio di lealtà e condannarono Attilio Regolo ad una crudelissima morte.

ROMA PADRONA DELLA SICILIA — I Romani continuarono la guerra e, distrutta la flotta nemica in una nuova battaglia sul mare, costrinsero i Cartaginesi ad abbandonare la Sicilia, a restituire i prigionieri e a pagare una grossa somma.

LA NUOVA CARTAGINE — Poiché avevano perduto la Sicilia, i Cartaginesi mandarono uno dei loro generali, **Amilcare Barca**, alla conquista della Spagna, terra in cui, già da tempo, avevano fondato alcune colonie costiere.

Amilcare occupò un vasto territorio che venne accresciuto dal genero **Asdrubale**, il fondatore di Nuova Cartagine (oggi Cartagèna).

CONCLUDIAMO 1. Da chi era stata fondata Cartagine? — 2. Perché i Romani fecero guerra ai Cartaginesi? — 3. Quale strumento applicò alle sue navi Caio Duilio? — 4. Come si comportò Attilio Regolo quando venne mandato a Roma come ambasciatore? — 5. Dopo aver perduto la Sicilia, quale terra conquistarono i Cartaginesi?



Annibale.

ANNIBALE E SCIPIONE

ANNIBALE IN ITALIA — Alla morte di Amilcare, i suoi soldati elessero generale il figlio di lui, **Annibale**, che riprese la guerra contro i Romani.

Egli partì dalla Spagna con un esercito di cinquantamila uomini e giunse alla catena delle **Alpi**. Non vi erano strade, e gli uomini, i cavalli e gli elefanti passarono faticosamente per i sentieri scoscesi coperti di neve. Molti morirono per la strada, ma in quindici giorni l'esercito attraversò i monti e si trovò in Italia.

LE SCONFITTE ROMANE — Sceso nella valle del Po, Annibale piombò improvvisamente sulle legioni romane e le sconfisse, prima presso il fiume **Ticino**, poi sulla **Trebbia**. Alcune delle po-



Questo disegno mostra come procedeva l'esercito romano. Davanti c'erano gli esploratori a cavallo. Veniva poi l'avanguardia: fanti e cavalieri. Al centro stavano i carri, coi bagagli e i rifornimenti. Ai lati la fanteria. Infine seguiva la retroguardia, composta di fanti e cavalieri.