

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

1

SETTEMBRE
2021



LE GUIDE NELLA **COMMEDIA** LA **COMMEDIA** COME GUIDA

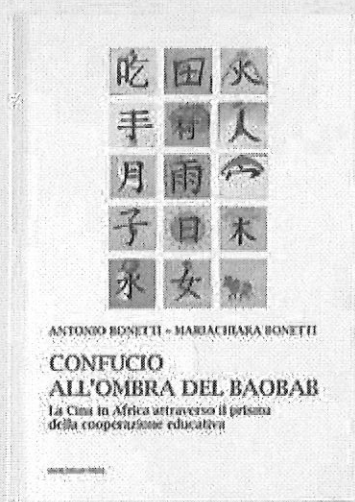
UNA NUOVA RUBRICA:
UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

IL CORPO DELLA PAROLA

TRA VALUTAZIONE
FORMATIVA E SOMMATIVA

IL LESSICO DA CONTATTI
INTERLINGUISTICI NELLE LEZIONI
DI CULTURA E CIVILTÀ

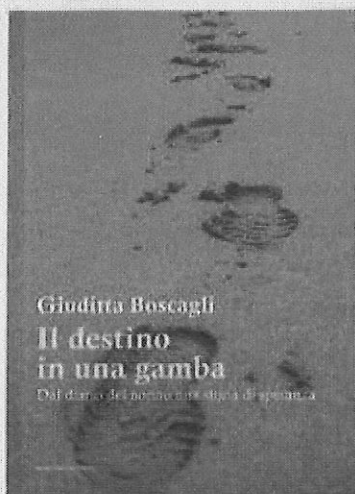
studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA



Antonio Bonetti, Mariachiara Bonetti
CONFUCIO ALL'OMBRA DEL BAOBAB
La Cina in Africa attraverso il prisma
della cooperazione educativa

pp. 296, € 26,00

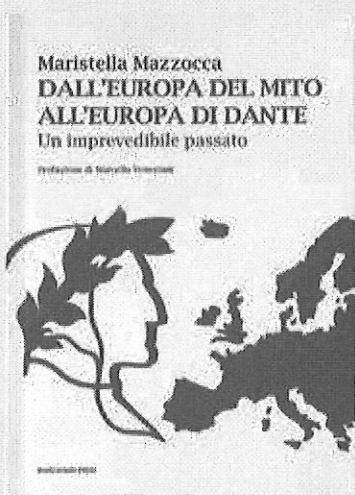
La presenza cinese nel continente africano è stata ampiamente discussa in ambito accademico e specialistico e da queste analisi emerge un'immagine della Cina che riveste principalmente il ruolo dell'investitore nei settori dell'approvvigionamento delle materie prime e del settore infrastrutturale.



Giuditta Boscagli
IL DESTINO IN UNA GAMBA
Dal diario del nonno una storia di speranza

pp. 192, € 16,00

Allo scoppio della Seconda guerra mondiale, la vita monegasca di Jean diventa insopportabile: italiano nato all'estero, si trova improvvisamente straniero nella propria casa natia. Attratto dalle sirene della propaganda fascista, rientra in Italia per lavorare al posto di chi combatte al fronte. Inizia così una lunga avventura, tra promesse disattese, addii e affetti cari continuamente ritrovati. Arruolato e spedito nei Balcani, Jean sarà colpito dall'avvenimento che lo cambierà per sempre e muterà la sua vita in modo definitivo. Disperazione e speranza si combatteranno, decidendo la via del suo destino.



Maristella Mazzocca
DALL'EUROPA DEL MITO ALL'EUROPA DI DANTE
Un imprevedibile passato

pp. 216, € 18,00

Ventitré personaggi, altrettante storie e un lungo viaggio. Che attraversa un millennio di storia e tre civiltà. Dalle quali è nata la nostra. Per ricordare che poche cose restano al fondo di una vita, forse una sola, ed è quanto abbiamo saputo amare. Che tutto nasce dall'amore: anche le leggi, le istituzioni, la scienza o la poesia, figlie, come sapeva Socrate, del desiderio di generazione, dunque di creazione e costruzione. Che la pietà ci rende degni di essere uomini, perché la forza della legge non è la legge della forza. Che la libertà non è un dono ma un impegno. Che il desiderio non è un diritto e non esistono diritti senza contropartita di doveri. Che nulla è onnipotente e fragile come la parola, che può cambiare il corso della storia e quello di una vita. Che tutto è linguaggio, anche il denaro, il tempo o il potere.

Nuova Secondaria

Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici

settembre
2021

1

Sito internet: www.edizionistudium.it - riviste.gruppostudium.it

EDITORIALE

Giuseppe Bertagna, Istruzione terziaria a tre gambe. Forse, resistenze permettendo, un ritardo storico che si potrà recuperare. 4

FATTI E OPINIONI

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, Sillabario etico: il mercato non deve essere tutto 8

Il fatto

Giovanni Cominelli, Reclutamento docenti ed entropia scolastica 9

Vangelo Docente

Ernesto Diaco, L'insegnante, persona di Spirito 10

Le culture nel digitale

Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano, Pervasività dei media e processi formativi 11

Giuliana Gnoni, Quando la pandemia invita a salti creativi 12

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Giuliano Minichiello, Il corpo della parola 14

Paola Damiani, Dentro e fuori la scuola inclusiva. Comprendere l'esplosione dei BES: quali possibili spiegazioni? 17

Valeria Agosti, La DAD per l'Educazione Fisica: un'esperienza di realtà aumentata 23

Luciana Manca, Più semo e mejo stamo. Antidoto al razzismo: i cori multietnici a scuola 29

STUDI

Pierantonio Frare, Le guide nella *Commedia*, la *Commedia* come guida 34

Pierantonio Frare, La *Commedia* come guida dei perplessi 36

Edoardo Fumagalli, Virgilio, la prima guida 41

Guglielmo Barucci, Una guida nelle tenebre: Lucia 44

Sergio Cristaldi, Dante tra escatologia e storia 47

Luca Carlo Rossi, Francesca da Rimini non esiste? 51

Maicol Cutrì, Francesca Mazzotta, Il premio Nobel 2020 Louise Glück lettrice di Dante 55

PERCORSI DIDATTICI

Giuseppe Grillo, Latino: dal comparativo "assoluto" al participio "congiunto" e all'ablativo "assoluto" 60

Gabrio Vitali, La Matelda di Dante 67

Alberto Crotto, "Anche Tony Stark ha un cuore": memorie virgiliane in *Infinity War* e dintorni 71

Mario Castellana, Profilo epistemologico della psichiatria 74

Paolo Musso, Le grandi svolte del pensiero scientifico. Sulla difficoltà di essere ordinati 78

Giuseppe Lucilli, Valutazione sommativa e formativa in matematica e fisica. Una ricerca 82

LINGUE

Giovanni Gobber, Quando le parole viaggiano e fanno la storia. Il lessico da contatti interlinguistici nelle lezioni di cultura e civiltà 88

LIBRI

96

NUOVA SECONDARIA RICERCA (SEZIONE ONLINE)

Alessandra Mazzini, *Introduzione*, pp. 4-6

ATTUALITÀ

Giuliano Minichiello, *Tecnica ed e pisteme da Aristotele a Heidegger*, pp. 7-16

Ilaria Barbieri, *Cassirer e il Saggio sull' Uomo*, pp. 17-27

Pierpaolo Lauria, *Delio Cantimori, uno studioso di storia tra furibondi cavalli ideologici*, pp. 28-75

Luca Refrigheri, *L'educazione finanziaria nella scuola: una prima proposta*, pp. 76-81

Mirca Benetton, Giulia Scarlatti, *Investing in prosociality: a challenge for schools today*, pp. 82-104

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Francesco Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, pp. 106-120

Sabrina Natali, *Da nativi digitali a consapevoli digitali. Un*

a proccio pedagogico alla Screen Education, pp. 121-138

Giovanni Barracco, *Il sistema scuola dopo il Covid: quale futuro?*, pp. 139-173

DOSSIER

METODOLOGIE DI RICERCA E PRATICHE DIDATTICHE PER PROMUOVERE APPRENDIMENTI TRASFORMATIVI NEI CONTESTI SOCIALI E ORGANIZZATIVI

a cura di Loretta Fabbri, Marco Lazzari & Victoria Marsick

Introduzione di Loretta Fabbri, Marco Lazzari, Victoria Marsick, pp. 175-177

Sezione I: Apprendimento trasformativo, contesti organizzativi e innovazione sociale

Loretta Fabbri, *Italian Transformative Learning Network. La contaminazione come paradigma metodologico*, pp. 179-186

Paolo Federighi, *Transformative adult learning e prospettive critico-trasformative*, pp. 187-198

Salvatore Colazzo, *Apprendimento trasformativo e innovazione sociale* pp. 199-209

Silvia Ivaldi, *Organizzare e apprendere: sapere pratico e processi trasformativi* pp. 210-219

Francesca Torlone, *Apprendimento istituzionale in prospettiva trasformativa dei corsi di laurea. A systematic review* pp. 220-238

Sezione II: Apprendimento trasformativo e traiettorie di sviluppo professionale

Patrizia Magnoler, *Il presente è gravido di futuro* pp. 240-250

Concetta Tino, Monica Fedeli, *Partenariato scuola-lavoro: credenze e azioni delle/degli insegnanti* pp. 251-260

Paola Zini, *Processi trasformativi per promuovere apprendimenti trasformativi* pp. 261-268

Sezione III: Apprendimento trasformativo e setting digitale

Mario Giampaolo, *Framework teorici, approcci di ricerca e metodi per l'apprendimento trasformativo in ambienti on-line. Un'analisi della letteratura* pp. 270-280

Paolo Raviolo, *La progettazione della didattica online in ambito universitario come apprendimento trasformativo* pp. 281-291

Pier Giuseppe Rossi, Maila Pentucci, Lorella Giannandrea, Hagen Lehmann, *Feedback, tecnologie, trasformazione nella didattica universitaria* pp. 292-301

Sezione IV: Metodologie per promuovere apprendimenti trasformativi

Francesca Bracci, Alessandra Romano, Victoria J. Marsick, Claudio Melacarne, *Toward a shared repertoire of methods and practices of fostering transformative learning: initial reflections* pp. 303-323

Francesco Cappa, *Theatre as metaphor and performative learning* pp. 324-334

Daniela Frison, *Transformative Teaching. Una proposta didattica trasformativa per esplorare le credenze dei futuri insegnanti sul rapporto gioco-apprendimento* pp. 335-353

Ada Manfreda, *Il modello Action Community Learning come framework per la promozione delle comunità e l'innovazione sociale sostenibile* pp. 354-362

Stefano Spennati, *Metodologie per promuovere apprendimenti trasformativi*, pp. 363-365

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Stampa: Mediagraf S.p.A., Noventa Padovana (PD) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 327.6878876 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - email: abbonamenti@edizionistudium.it

Abbonamento annuo 2019-2020: Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 10,00 copia cartacea, € 5,00 copia digitale. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031110323400000001041 o a Banco Posta, IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org. Contiene I.P.

Progetto di copertina e impaginazione: Tomomot.

Direttore emerito: Evandro Agazzi

Direttore

Giuseppe Bertagna

Comitato Direttivo

Cinzia Susanna Bearzot, *Cattolica, Milano* - **Letizia Caso**, *LUMSA, Roma* -
Flavio Delbono, *Bologna* - **Edoardo Bressan**, *Macerata* - **Alfredo Canavero**, *Statale, Milano* -
Giorgio Chiosso, *Torino* - **Claudio Citrini**, *Politecnico, Milano* - **Salvatore Colazzo**, *Salento* -
Luciano Corradini, *Roma Tre* - **Pierantonio Frare**, *Cattolica, Milano* - **Cecilia Gibellini**, *Piemonte Orientale* -
Giovanni Gobber, *Cattolica, Milano* - **Angelo Maffei**, *Facoltà Teologica, Milano* -
Mario Marchi, *Cattolica, Brescia* - **Simonetta Polenghi**, *Cattolica, Milano* -
Giovanni Maria Prospero, *Statale, Milano* - **Stefano Zamagni**, *Bologna*

Redazione (nuovasecondaria@edizionistudium.it)

Coordinamento: Francesco Magni.

Settore umanistico: Lucia Degiovanni - Alice Locatelli - Sabrina Natali.

Settore scientifico e tecnologico: Laura Broggi - Chiara Giberti. **Settore lingue straniere:** Stefania Ambrosini.

Nuova Secondaria Ricerca (nsricerca@edizionistudium.it) **Coordinamento:** Alessandra Mazzini.

Redazione: Anna Lazzarini - Mario Pati - Andrea Potestio - Evelina Scaglia - Fabio Togni.

Consiglio scientifico

Francesco Abbona (*Torino*) - **Alberto Aloisio** (*Federico II, Napoli*) - **Emanuela Andreoni Fontecedro** (*Roma Tre*) - **Dario Antiseri** (*Collegio S. Carlo, Modena*) - **Gabriele Archetti** (*Cattolica, Milano*) - **Andrea Balbo** (*Torino*) - **Daniele Bardelli** (*Cattolica, Milano*) - **Ashley Berner** (*Johns Hopkins, Baltimora*) - **Raffaella Bertazzoli** (*Verona*) - **Fernando Bertolini** (*Parma*) - **Serenella Besio** (*Bergamo*) - **Patrizio Bianchi** (*Ferrara*) - **Lorenzo Bianconi** (*Bologna*) - **Maria Bocci** (*Cattolica, Milano*) - **Marco Buzzoni** (*Macerata*) - **Luigi Caimi** (*Brescia*) - **Luisa Camaiera** (*Cattolica, Milano*) - **Renato Camodeca** (*Brescia*) - **Eugenio Capozzi** (*Suor Orsola Benincasa, Napoli*) - **Franco Cardini** (*ISU, Firenze*) - **Cristina Casaschi** (*Accademia Santa Giulia, Brescia*) - **Andrea Cegolon** (*Macerata*) - **Luciano Celi** (*Pisa*) - **Luigi Cepparrone** (*Bergamo*) - **Mauro Ceruti** (*IULM, Milano*) - **Maria Bianca Cita Sironi** (*Milano*) - **Michele Corsi** (*Macerata*) - **Vincenzo Costa** (*Campobasso*) - **Giovannella Cresci** (*Venezia*) - **Costanza Cucchi** (*Cattolica, Milano*) - **Luigi D'Alonzo** (*Cattolica, Milano*) - **Cecilia De Carli** (*Cattolica, Milano*) - **Pierre de Gioia** (*Carabellese, Edith Cowan University, Perth, Australia*) - **Laura De Giorgi** (*Cd' Foscari, Venezia*) - **Floriana Falcinelli** (*Perugia*) - **Vincenzo Fano** (*Urbino*) - **Ruggero Ferro** (*Verona*) - **Saverio Forestiero** (*Tor Vergata, Roma*) - **Arrigo Frisiani** (*Genova*) - **Alessandro Ghisalberti** (*Cattolica, Milano*) - **Valeria Giannantonio** (*Chieti, Pescara*) - **Pietro Gibellini**, *Cd' Foscari, Venezia* - **Massimo Giuliani** (*Trento*) - **Adriana Gnudi** (*Bergamo*) - **Sofia Graziani** (*Trento*) - **Sabine Kahn** (*Université Libre, Bruxelles*) - **Marta Kowalczyk-Walędziak** (*Białystok, Poland*) - **Giuseppina La Face** (*Bologna*) - **Giuseppe Langella** (*Cattolica, Milano*) - **Erwin Laszlo** (*New York*) - **Mario Lazzari** (*Bergamo*) - **Anna Lazzarini** (*Bergamo*) - **Giuseppe Leonelli** (*Roma Tre*) - **Carlo Lottieri** (*Siena*) - **Stefania Manca** (*CNR - Genova*) - **Gian Enrico Manzoni** (*Cattolica, Brescia*) - **Emilio Manzotti** (*Ginevra*) - **Alfredo Marzocchi** (*Cattolica, Brescia*) - **Vittorio Mathieu** (*Torino*) - **Fabio Minazzi** (*Insubria*) - **Alessandro Minelli** (*Padova*) - **Enrico Minelli** (*Brescia*) - **Luisa Montecucco** (*Genova*) - **Moreno Morani** (*Genova*) - **Didier Moreau** (*Paris 8, France*) - **Gianfranco Morra** (*Bologna*) - **Amanda Murphy** (*Cattolica, Milano*) - **Maria Teresa Moscato** (*Bologna*) - **Marisa Musaio** (*Cattolica, Milano*) - **Alessandro Musesti** (*Cattolica, Brescia*) - **Seyyed Hossein Nasr** (*Philadelphia*) - **Salvatore Silvano Nigro** (*IULM*) - **Maria Pia Pattoni** (*Cattolica, Brescia*) - **Massimo Pauri** (*Parma*) - **Silvia Pianta** (*Cattolica, Brescia*) - **Fabio Pierangeli** (*Roma Tor Vergata*) - **Sonia Piotti** (*Cattolica, Milano*) - **Pierluigi Pizzamiglio** (*Cattolica, Brescia*) - **Luisa Prandi** (*Verona*) - **Enrico Reggiani** (*Cattolica, Milano*) - **Filippo Rossi** (*Verona*) - **Guido Samarani** (*Cd' Foscari, Venezia*) - **Daniela Sorrentino** (*Calabria*) - **Ledo Stefanini** (*Mantova*) - **Guido Tartara** (*Milano*) - **Filippo Tempia** (*Torino*) - **Marco Claudio Traini** (*Trento*) - **Piero Ugliengo** (*Torino*) - **Lourdes Velazquez** (*Northe Mexico*) - **Marisa Verna** (*Cattolica, Milano*) - **Claudia Villa** (*Bergamo*) - **Giovanni Villani** (*CNR, Pisa*) - **Carla Xodo** (*Padova*) - **Pierantonio Zanghi** (*Genova*)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (double blind). La documentazione rimane agli atti. La rivista si avvale anche di professori non inseriti in questo elenco. L'elenco dei referee viene poi pubblicato ogni anno sul sito internet e sull'ultimo numero di Nuova Secondaria Ricerca.

Dentro e fuori la scuola inclusiva

Comprendere l'esplosione dei BES: quali possibili spiegazioni?

Paola Damiani

IN QUESTO CONTRIBUTO SI ILLUSTRANO TRE DIVERSI APPROCCI (SCIENTIFICO-EPIGENETICO, ISTITUZIONALE, PEDAGOGICO-CRITICO) PER COMPRENDERE CAUSE, DIMENSIONI E PROCESSI DI UN FENOMENO COMPLESSO COME QUELLO DELL'AUMENTO ESPONENZIALE DI BES.

Il fenomeno dell'aumento esponenziale che si sta verificando nelle scuole di molti paesi, e del nostro in particolare, non può verosimilmente essere spiegato con una causa semplice e lineare; a fenomeni complessi corrispondono cause complesse, multifattoriali, in grado di meglio comprendere le diverse dimensioni e i processi in campo.

Le analisi riportate nel numero precedente fanno riferimento a diverse ragioni, tra le quali: il superamento del «modello diadico» *normalità vs disabilità* e il progressivo riconoscimento e allargamento delle tipologie di BES; l'evoluzione della cultura della disabilità e dell'inclusione a livello familiare e professionale (progressivo superamento dei pregiudizi, della vergogna e della misconoscenza della diversità) e il conseguente incremento della fiducia nelle istituzioni (nella loro capacità di una presa in carico adeguata ed efficace) e della capacità di delega (le famiglie si fidano e si affidano alla scuola e ai servizi); l'incremento delle scoperte e delle conoscenze scientifiche sul funzionamento del cervello e sulle malattie dell'età evolutiva; l'affinamento delle tecniche di screening e diagnosi, per l'identificazione sempre più precoce e affidabile di vecchi e nuovi disturbi e patologie; l'insorgenza e/o l'incremento di fattori ambientali patogeni e il peggioramento della qualità di vita nei diversi contesti.

Proveremo di seguito ad approfondire alcuni aspetti inerenti i dati rilevati, identificando tre differenti tipi di approccio: la prospettiva «Hard Science»; il vertice istituzionale; l'approccio pedagogico critico.

La prospettiva scientifica «Hard»: epigenetica e indagini epidemiologiche

Abbiamo già rilevato come anche la letteratura scientifica si stia ponendo il problema dell'aumento di disabilità e disturbi a scuola. Gli studi mettono in luce il ruolo centrale dell'ambiente a livello primario e secondario. In par-

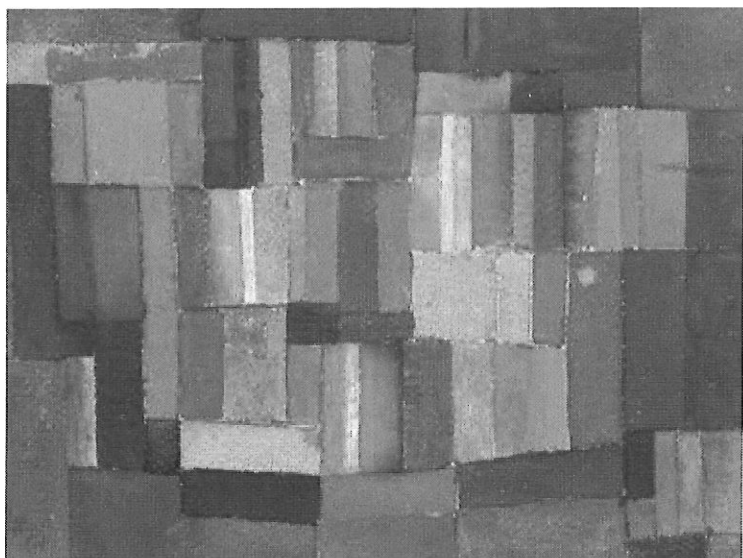
ticolare, la prospettiva epigenetica recente contribuisce a spiegare il fenomeno da punto di vista neurobiologico, superando la visione molecolare riduzionista della genetica classica. L'ambiente è un determinante fondamentale di salute e di malattia; tutto lo sviluppo è condizionato dall'ambiente sociale (dalle relazioni, dalla comunicazione, dalla cultura) e dall'ambiente fisico (qualità dei cibi, dell'aria, dell'acqua...) e la neurogenesi continua per tutta la vita. L'incremento di molti disturbi e malattie in età evolutiva può essere compreso alla luce di tale prospettiva; i disturbi del neurosviluppo (tra i quali i più comuni risultano essere la disabilità intellettiva, i disturbi dello spettro autistico, i DSA, i disturbi della memoria e dell'attenzione, del comportamento, dell'iperattività, ma anche vulnerabilità della sfera emozionale e affettiva) sono influenzati da alcuni fattori ambientali in grado di interferire con l'organizzazione neuronale². Gli aspetti di interesse di questa prospettiva riguardano la messa in luce del ruolo del contesto, le possibilità di intervento in termini preventivi, anche in ambito educativo e scolastico, e le nuove direzioni di ricerca di tipo transdisciplinare.

Assumendo la prospettiva dei servizi del territorio e delle politiche sanitarie, emergono ulteriori spunti di riflessione sulle possibili cause dei fenomeni rilevati. Nelle analisi e negli studi epidemiologici citati precedentemente, si evidenzia il ruolo delle politiche nazionali e locali e dei dispositivi normativi emanati per la loro operativizzazione. Alcune disomogeneità geografiche

* I contributi precedenti della serie "Dentro e fuori la scuola inclusiva" sono stati pubblicati su NS 8 e 9 di aprile/maggio 2021.

1. E. Burgio, C. Panisi, *La pandemia silenziosa dei disturbi del neurosviluppo*. «PNEI Rivista della Società Italiana di Psiconeuroendocrinoimmunologia», n. 1., (2017), FrancoAngeli, Milano.

2. D. Lucangeli, N. Perini, *Aumento di diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento in Italia: tra maggiore consapevolezza e attenzione ai falsi positivi*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 1 (2020), pp. 97-100.



Johannes Itten (1888-1967), *Composition in Orange and Blue-Green*, 1957.

possono essere interpretate alla luce delle diverse situazioni di sviluppo dei quadri normativi e della loro applicazione a livello locale. Una presenza costante e attiva dei servizi favorisce l'evoluzione di una cultura della disabilità che facilita la conoscenza dei professionisti e la fiducia nelle istituzioni, superando in molti casi il «timore di rivolgersi ai servizi» e incrementando gli accessi e il numero di diagnosi. Al contempo, alcune diagnosi vengono richieste dalle famiglie e/o prodotte dai servizi per attivare risorse, sostegni e per «proteggere» gli studenti nel loro diritto all'istruzione. Emerge uno scenario confuso rispetto all'idea di disabilità, di sostegno e di aiuto, in relazione ai nuovi paradigmi della salute e della scuola, e all'adeguatezza di queste richieste. In generale, gli operatori delle neuropsichiatrie riconoscono nella Legge 170 del 2010, e nel compito assegnato alle scuole di prestare attenzione alla rilevazione dei bambini con sospetto DSA e altri BES, una causa fondamentale dell'esplosione degli invii presso le NPI. Come abbiamo già evidenziato, si tratta però di una «seconda ondata» che si affianca alla prima riguardante l'aumento dei numeri della disabilità; tra le ipotesi sulle motivazioni di questo trend ormai trentennale, l'incremento della porzione di disturbi seguiti dai servizi, una maggior accuratezza diagnostica che porta a una definizione diversa della gravità, una possibile sovrastima dei problemi, la diminuzione di risorse cliniche per investire su risorse della scuola³. L'aumento dei disturbi dello spettro autistico, ad esempio, viene messo in relazione ai cambiamenti dei criteri diagnostici che hanno condotto alla decuplicazione delle diagnosi, mentre l'aumento delle diagnosi

di disabilità intellettiva può essere letto come esito di un maggior uso di strumenti più affidabili. Viene evidenziato il problema, di grande rilevanza per il tema educativo inclusivo, della «scomparsa di diagnosi» nei passaggi di ciclo scolastico (di disabilità gravi, ma anche di psicopatologie), la cui comprensione non è possibile pienamente a causa della scarsità di dati longitudinali⁴. Tra le cause ipotizzabili, riemergono nodi critici che parevano superati: l'uscita dai circuiti scolastici ordinari dei ragazzi con disabilità gravi; la difficoltà di studenti e famiglie ad accettare il sostegno (vissuto come più stigmatizzante che come facilitatore), ma anche l'impatto causato da un percorso e un ambiente scolastico nei quali le barriere all'apprendimento e alla partecipazione aumentano progressivamente. Inoltre, pare emergere una debolezza nei processi di comunicazione tra attori dei diversi livelli della presa in carico, la cui sinergia è centrale per la realizzazione dei processi valutativi e diagnostici e per la co-progettazione degli interventi educativi, didattici e riabilitativi, nella direzione del progetto di vita.

L'approccio istituzionale. Statistiche e Report ministeriali

Nei report MIUR ai quali ci siamo riferiti nel precedente numero sono presenti alcune considerazioni rispetto ai fenomeni rilevati. L'incremento del numero di allievi con disabilità, coerentemente con quanto evidenziato dai Servizi, viene attribuito sia all'affinamento nel processo di rilevazione e a una maggiore riconoscibilità di alcune patologie, sia a un più diffuso accesso alle certificazioni. Non sono presenti considerazioni sulla minor presenza di alunni con disabilità nelle scuole in alcune aree geografiche (Nord est) per la quale, se interpretata come minor numero di bambini con disabilità (e non come inaccessibilità dei bambini ai percorsi scolastici), si può supporre una concomitanza di fattori di tipo ambientale (fattore epigenetico, qualità di vita, servizi territoriali di sostegno alla genitorialità...), che risulterebbero coerenti con la prospettiva ICF e con la letteratura che da tempo individua una correlazione tra condizioni socio-ambientali e salute/disabilità⁵. Sono rilevate ulteriori disomogeneità, di difficile interpretazione a causa dell'estrema variabilità, che potrebbero essere riferite a quanto evidenziato

3. F. Guccione et al., *L'osservatorio e epidemiologico di neuropsichiatria infantile della Regione Piemonte, dodici anni di attività: da NPI-net a SMAiL*, «Giornale italiano di Neuropsichiatria», 35 (2015), pp. 87-105.

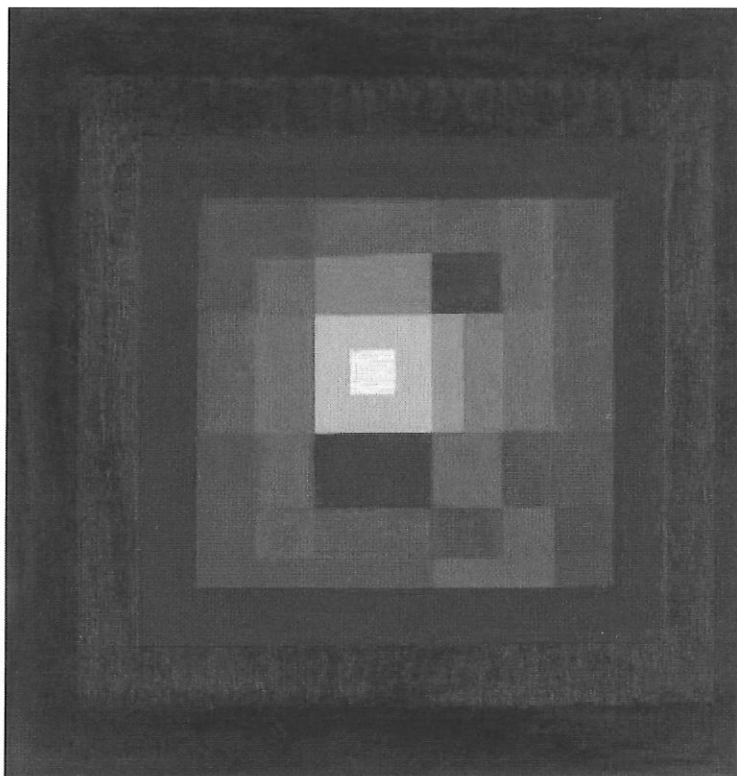
4. *Ibidem*.

5. T. Dobzhansky, *Genetics and the Origin of Species*, Columbia University Press, New York 1937. D.W. Winnicott, *The maturational process and the facilitating environment*, International Universities, New York 1965. J.J. Heckman, *Lessons from The Bell Curve*, «Journal of Political Economy», 103(5), (1995), pp. 1091-1120.

nelle indagini dei Servizi sul ruolo fondamentale delle capacità organizzative, comunicative e gestionali a livello territoriale tra tutti gli attori coinvolti, le quali, al momento, non risultano equamente distribuite (neppure come livelli essenziali di prestazione). Si verifica a livello macro quanto avviene a livello micro, di singole scuole (e addirittura di classi), in termini di contesti «a macchia di leopardo», tra eccellenze e arretratezze.

In riferimento alle diverse tipologie di disabilità, il report dell'a.s. 2017/2018 aggrega in un'unica macro-categoria («disabilità psicofisica»), che copre il 94% del numero complessivo di alunni con disabilità, gli allievi con disabilità motorie, intellettive e altro. Tra questi, il 68,4% presenta disabilità intellettiva. Si tratta di un dato rilevante, coerente con quanto evidenziato negli studi dei servizi sanitari, che deve fare riflettere sul tipo di facilitatori da reperire e di barriere da abbattere; non servono soltanto investimenti per le barriere architettoniche e materiali e risorse economiche per l'acquisto di computer, ausili e sussidi (pur essendo ancora assolutamente necessari nella maggior parte delle scuole italiane, come puntualmente documentato nei report), ma anche facilitatori e risorse - umani e materiali - dei processi di sviluppo, relazione, comunicazione, pensiero astratto, metacognizione... che sono essenziali per tutti gli studenti, tra i quali la progettazione curricolare, le strategie organizzative, didattiche e il ruolo dei pari (risorse potenzialmente accessibili e *low cost* per tutte le scuole).

La percentuale di studenti con disabilità intellettiva iscritti nelle scuole statali rispetto a quelle non statali è maggiore, al contrario di quanto avviene per le disabilità sensoriali o motorie, ma tale percentuale scende in tutte le scuole nel secondo ciclo. Alcune diagnosi vengono «tolte» per consentire un percorso di vita «non stigmatizzato», altre per un'evoluzione positiva del rapporto tra il funzionamento dell'alunno e il contesto, altre «scompare» sono invece indice di dispersione o esclusione degli allievi più fragili, per i quali le barriere scolastiche sono (o sono percepite) più «presenti e potenti». Le percentuali relative alla tipologia di scuola del secondo ciclo evidenziano un altro fenomeno, ben noto a livello empirico alla maggior parte degli insegnanti: la prevalenza costante di studenti con disabilità negli istituti professionali (e in misura minore nei tecnici) che pare indicare la presenza di visioni stereotipate e pregiudizi, sia nei confronti della disabilità (orientata verso «scelte obbligate») sia nei confronti dei percorsi di istruzione superiore, qualitativamente connotati in senso gerarchico. Per quanto riguarda gli altri BES, il loro aumento costante viene spiegato dal MIUR con un'attenzione progressiva dovuta alla più attenta osservazione dei ragazzi

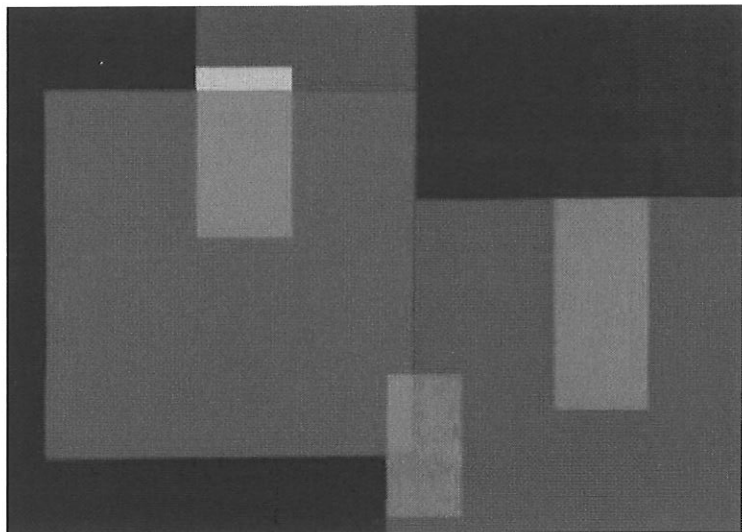


Johannes Itten (1888-1967), *Education*, 1966.

da parte di docenti e genitori, alla maggiore riconoscibilità, rispetto al passato, di disturbi che interferiscono con l'apprendimento e all'aumento di studenti provenienti da altri Paesi. Come per la disabilità, l'esplosione dei numeri si registra nella scuola secondaria di primo grado, con un incremento maggiore nella scuola secondaria di secondo grado. In questo caso, si può pensare sia alla crescente complessità degli apprendimenti e delle richieste ambientali - che impattano con alcune caratteristiche del funzionamento dei DSA - sia all'ostacolo «esame di stato», come rilevato dalle NPI (una certificazione di DSA può consentire l'utilizzo di strumenti compensativi e altre facilitazioni). Gli elementi comuni alla disabilità e ai DSA, inerenti le crescenti e persistenti barriere, sono molto interessanti per la riflessione su ciò che può davvero essere utile a scuola, per tutti gli allievi, per un ripensamento dell'organizzazione e della didattica in direzione inclusiva universale.

L'approccio pedagogico critico

Riferendoci agli aspetti di problematicità già rilevati, inerenti il costrutto di BES e il paradigma medico sottostante, vari contributi mettono in luce rischi e derivate correlati all'aumento continuo del numero di studenti con BES e indagano le possibili cause di tale



Johannes Itten (1888-1967), *Untitled*, 1966.

fenomeno, alla luce di una prospettiva pedagogica critica. Secondo Iosa⁶, siamo di fronte a un cambiamento antropologico che porta a non comprendere più l'imperfezione (bensì a certificarla), determinando un pericoloso abbassamento delle attese sulla persona (e un disimpegno). Per alcune famiglie pare preferibile una certificazione di «malattia» piuttosto che una bocciatura, ma rendere «tutto diagnosi» porta a clinicizzare la scuola e a leggere la persona nel modo opposto a quello previsto dal modello dell'ICF. Nello specifico, si rileva che le certificazioni costruiscono una risposta tecnica su tre aree problematiche: quella dell'intelligenza (non si interpreta l'intelligenza nella sua pluralità, come ci ha spiegato Gardner); quella dei disturbi

6. R. Iosa, Intervista a cura di Reginaldo Palermo «La Tecnica della scuola», 11 giugno 2018.

Sulla formazione iniziale dei docenti

Luigino Binanti

RIPERCORRENDO LE PRINCIPALI TAPPE STORICHE DAL 1974 AD OGGI, IL CONTRIBUTO AFFRONTA IL TEMA DELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI, CON L'AUSPICIO CHE L'ITALIA POSSA PRIMA O POI DISPORRE DI UN SERIO PERCORSO FORMATIVO PER I DOCENTI.

Il tema della formazione iniziale dei docenti, in sede universitaria, risale, in Italia, ai famosi "Decreti Delegati" del 1974.

In tale documento c'era solo un timido accenno al ruolo specifico dell'Università nella formazione iniziale dei docenti, anche perché, in buona sostanza, continuava a valere la convinzione di G. Gentile, per il quale "chi sa, sa anche insegnare".

Bastava dunque aver conseguito un Diploma di Scuola Magistrale (tre anni di studio) per poter insegnare nella Scuola Materna (non ancora statale) e il Diploma di Istituto Magistrale (prima Scuola Normale) (quattro anni di studio), con valore abilitante, per poter insegnare nella Scuola Elementare.

Ai docenti di Scuola media e di Scuola Secondaria Superiore era solo richiesta la Laurea (quadriennale) in qualsiasi disciplina. Per l'insegnamento di alcune discipline "tecniche" si richiedeva il solo Diploma di scuola Secondaria.

Un po' di storia

Tra i docenti della primaria e quelli della secondaria, c'erano differenze stipendiali, in funzione del possesso della laurea richiesto ai secondi.

Seguirono anni di dibattiti, soprattutto con le Organizzazioni Sindacali dei docenti, con pareri nettamente contrari alla formazione universitaria dei docenti.

Bisognerà attendere ben 16 anni per giungere all'approvazione della Legge 341/90, con la quale si sanciva l'obbligo del possesso del titolo universitario per insegnare nella scuola "di ogni ordine e grado".

Era, per il contesto italiano dell'epoca, una legge coraggiosa, che

chiamava in causa direttamente l'Università per la formazione dei futuri docenti e, soprattutto, sanciva la ineludibile necessità che i docenti in formazione acquisissero, accanto alle conoscenze disciplinari, anche quelle socio-psico-pedagogiche.

Naturalmente si lasciavano in vigore delle differenze "storiche" nel percorso formativo dei docenti del primo grado dell'istruzione, rispetto a quelli del secondo grado.

Per la formazione dei primi, venne istituito il Corso di Laurea (quadriennale) in Scienze della Formazione Primaria (che prevedeva circa 600 ore di tirocinio diretto e indiretto), su base regionale.

Per la formazione dei secondi, venne istituita la SSIS (Scuola di Specializzazione Insegnamento Secondario) di durata biennale e su base regionale, *post lauream*, anch'essa con 300 ore di tirocinio ed insegnamenti disciplinari, delle rispettive classi di insegnamento, oltre che dell'area socio-psico-pedagogico-didattica.

La travagliata storia della formazione iniziale dei docenti è testimoniata, se ce ne fosse bisogno, dal lungo lasso di tempo trascorso dall'approvazione della Legge, fino all'attivazione dei predetti Corsi (a.a. 1999/2000), durante il quale si continuò a dibattere circa l'opportunità o meno di assegnare all'università il ruolo determinante nella formazione dei docenti.

Questa considerazione dovrebbe portarci a riflettere sulla *vexata quaestio* della relazione tra "formazione" e "reclutamento" e sui rispettivi ruoli.

Val la pena, ancora oggi, di chiedersi se l'Università debba o meno occuparsi nell'ambito del reclutamento o, se, piuttosto, debba solo occuparsi della formazione dei docenti.

Se ne potrebbe dibattere e a lungo, in altra sede.

di comportamento (come l'ADHD e il comportamento oppositivo provocatorio); quella della comunicazione (autismo e mutismo selettivo). Tre aree corrispondenti alle diversità contro le quali la scuola combatte dall'Ottocento per una loro eliminazione/normalizzazione⁷. Uscire da tale paradigma è difficile; occorre orientarsi verso una «pedagogia dell'imperfezione», superando il modello medico del deficit e la pedagogia e la sanità dell'*abilismo*⁸. Il rischio è quello di focalizzarsi sempre più sulla specializzazione (tecniche, metodi, strategie e programmi specifici) perdendo di vista il contesto, la relazione, il rapporto con i compagni, il senso del gruppo classe una didattica integrata e in definitiva diminuisce l'inclusione e si pratica l'«isolazione»⁹. Come rileva Bocci¹⁰, imperfezione, biodiversità, meticciamiento, flessibilità identitaria, alterità sono in realtà il nostro lasciapassare per non estinguerci, basti pensa-

re al concetto di Exattamento¹¹.

Altri autori mettono in luce un problema di natura etica, oltre che organizzativa e didattica, in quanto gli investimenti destinati agli studenti «speciali» sono attualmente distribuiti in modo fortemente asimmetrico, come rilevato anche dai dati del MIUR. L'assunzione

7. Id.

8. D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento 2018. F. Bocci, *Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione on line inclusiva*, in M. Margottini, C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*, FrancoAngeli, Milano 2019.

9. R. Iosa, cit.

10. F. Bocci, *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in M.V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*, FrancoAngeli, Milano 2019b.

11. S.J. Gould, E.S. Vrba, *Exaptation - a missing term in the science of form*, «Paleobiology», 8:4-15 (1982). T. Pievani, *La vita inaspettata*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

Il D.L. 249/2010 prolungava a cinque anni la durata del CdLM a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria e sopprimeva la SSIS, prevedendo al suo posto un percorso provvisorio di formazione di un anno (TFA; 24 CFU) e di uno analogo per la formazione dell'Insegnante di Sostegno. Quasi una raccolta a punti! Troppo velocemente è stato accantonato il breve dibattito sulla valutazione dei percorsi SSIS e sui loro risultati, certamente non uniformi in ogni regione del Paese, nonostante alcune lodevoli eccezioni.

La situazione attuale

Poco o nulla c'è da dire per quanto riguarda il CdLM quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Si potrebbe, forse, osservare che un percorso universitario di cinque anni sia troppo lungo, ma considerando l'integrazione di corsi disciplinari, psico-pedagogico-didattici e il rilevante numero di ore di tirocinio, sembra comunque congruo.

Il problema dei problemi è rappresentato, invece, dalla formazione dei docenti di Scuola Secondaria di primo e secondo grado, per i quali i percorsi di TFA hanno solo rappresentato un palliativo o, meglio, una pezza, che ha finito per allargare il buco.

È a ragione, quindi, che la storica Rivista "Nuova Secondaria", che ospita questo mio intervento, abbia riportato l'attenzione sulla problematica, proponendo una soluzione che, di fatto, è stata ripresa anche nella Presentazione, da parte del Ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, delle "Linee Programmatiche del Ministero dell'Istruzione" nell'Audizione di fronte alle Commissioni VII^A di Camera e Senato del 4 maggio 2021.

Si tratta, nella sostanza, di riproporre con forza il ruolo dell'Università nella Formazione Iniziale (e anche in Servizio) dei Docenti, rielaborando ed aggiornando quanto previsto dal D.L. 249/2010.

Dopo un Corso di Laurea Triennale (disciplinare), con libera scelta di 18 CFU tra discipline pedagogiche e di psicologia dell'età evolutiva, si accede ad una Laurea Magistrale (biennale) per l'insegnamento.

L'accesso sarà a numero programmato (in base ai bisogni territoriali) e la selezione "per titoli": con i 18 CFU di discipline pedagogiche e di psicologia dell'età evolutiva; la media di 28 nelle discipline per le quali si sarà abilitati; attestati di tirocinio e precedenza per i più giovani.

Il Piano di Studi (nazionale) non sarà per CFU disciplinari, ma maturati in progetti e casi laboratoriali e multidisciplinari; la selezione finale sarà su prove scritte (decise su scala nazionale) e con colloquio, con docenti delle scuole convenzionate con l'università e con docenti universitari del corso di studi.

Il titolo avrà valore abilitante e consentirà al laureato di accedere a concorsi banditi dalle reti di scuole per stipulare un contratto annuale di lavoro in apprendistato di terzo livello, in collaborazione tra università e scuola.

Al termine, una commissione "mista" deciderà per l'eventuale conferma in ruolo o per la ripetizione di un altro anno o per la sospensione del contratto.

Se la proposta sarà tradotta in legge dello Stato e se, in particolare, supererà le annose resistenze del mondo sindacale, l'Italia, finalmente, avrà acquisito un serio percorso formativo per i docenti di Scuola Secondaria, degnamente paragonabile con quelli degli altri Paesi europei.

L'attivazione dell'annunciata "Scuola di Alta Formazione", anticipata dal Ministro Bianchi, nella citata Audizione alle Camere, potrebbe mettere un punto fermo anche sulla questione dell'"obbligo" della formazione in servizio per tutti i docenti della scuola italiana, aprendo, finalmente, delle concrete prospettive di carriera per i migliori.

Una certezza dovrà guidarci nei prossimi anni: se vogliamo che gli alunni conseguano risultati di apprendimento elevati, servono docenti di qualità e per avere docenti di qualità, serve una loro formazione di qualità.

E questa, speriamo, sarà la volta buona!

Luigino Binanti
Università del Salento, Lecce



Johannes Itten (1888-1967), *Abstract Figures*, 1949.

del costruito di BES ha condotto a una frammentazione delle attività progettate, con una grande variabilità rispetto alle interpretazioni, agli strumenti e ai percorsi didattici sviluppati nelle diverse scuole¹². Tra i problemi aperti, la questione del come raccordare questo nuovo tipo di intervento con i percorsi consolidati nel corso di decenni nell'area dell'integrazione degli alunni con disabilità: nel caso dei BES, vengono infatti a mancare due punti chiave della tradizionale organizzazione del sostegno, ossia la necessità di una diagnosi e la disponibilità di personale aggiuntivo per il supporto didattico in presenza di un alunno disabile.

Il concetto di BES rimane vago e diventa un dispositivo che assegna all'alunno - non alla scuola - una condizione di disagio e di fallimento sulla base di descrizioni imprecise, «che consentono di scaricare le responsabilità di ciò che non funziona, esternalizzando il problema attraverso l'invio a strutture esterne che provvedono a chiudere il cerchio, trasformando il disagio in *de ficit* attraverso una diagnosi dei problemi mentali o comportamentali dell'alunno»¹³.

Da quanto emerso, pare ancora presente una sorta di scuola, pur se evoluta e attualizzata, simile a quella denunciata da Don Milani, in quanto i processi educativi e didattici inclusivi generalmente paiono presenti in condizioni di minori difficoltà e/o con maggiori risorse, ma «funzionano meno» in situazioni e contesti più sfidanti, nei quali le barriere sono più complesse e variegate. In effetti, il sistema di «scuola fin qui» manifesta una sua tenuta per quelle situazioni che possono essere aggiustate, integrate (o, in certi casi, eliminate), ma non regge di fronte a situazioni che necessitano di azioni più radicali e più pesanti o meno

usuali, con una messa in gioco e una trasformazione profonda delle persone e dei contesti. Pare quindi ancora dominante un modello di tipo pseudo-integrativo o «inclusivo debole», non più sostenibile in situazioni estremamente sfidanti come quelle attuali che richiedono un modello inclusivo più maturo e autentico, in cui si cambia insieme, di tipo co-evolutivo e co-trasformativo¹⁴.

Un ultimo dato di particolare rilevanza in questa direzione riguarda la percentuale di classi con almeno un allievo con disabilità (48% nelle statali). Tale elemento, da solo, giustificherebbe il ripensamento urgente del modello del sostegno attuale: tutti i docenti si troveranno a gestire classi con allievi con disabilità e altri BES. Negli ultimi dieci anni, inoltre, contrariamente all'aumento costante degli studenti con disabilità, si è verificato il decremento costante del rapporto tra numero di alunni con disabilità e posti di sostegno di organico di fatto, pur a fronte di un incremento del numero di docenti sul sostegno negli ultimi anni (ma non specializzati).

Le evidenze confermano che, anche per quanto riguarda il tema inclusivo, siamo di fronte a una sfida epocale e a mutamenti in atto iper-complessi e repentini, per i quali la «rincorsa al rattoppo» (e all'insegnante di sostegno) non può essere efficace. La logica delle «grandi sfide e rivoluzioni», come afferma Luciano Floridi, è la logica della necessità di una politica (scolastica come digitale, economica e sanitaria) sapiente e sostenibile; occorre cambiare prospettiva e orientare la direzione dei cambiamenti e dei fenomeni, non rincorrerli per ripararli e cercare di normalizzarli; sono troppo fluidi, radicali e complessi.

Ciò che serve è dare una direzione di senso verso l'orizzonte della scuola e della società che vorremmo raggiungere, sostenendo il nuovo paradigma delle differenze a livello di sistema.

Nei prossimi numeri della Rubrica, proveremo a riflettere sulle risorse già presenti e sulle possibili azioni per il loro sostegno e sviluppo in questa direzione e, infine, attraverso il contributo di esperti, ci addenteremo verso nuove frontiere.

Paola Damiani
Univeristà di Modena e Reggio Emilia

12. F. Dovigo, F. Pedone (a cura di), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci Faber, Roma 2019.

13. *Ibidem*.

14. A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione per tutti*, Erickson, Trento 2006.