

D. NICOLI, *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento, 2016, pp. 262 – € 29,00.

Il volume prende di mira la “cultura dello scetticismo” che secondo l’autore pervade buona parte del mondo intellettuale e porta inesorabilmente ad un giudizio negativo sui giovani e sul futuro. Assieme a ciò, confuta l’idea dell’istruzione intesa come proposta ai giovani di un sapere inerte, uniforme ed impersonale, slegato dalla realtà e mutilato della sua qualità vitale, che induce un fare ripetitivo ed uno spirito servile, similmente alla condizione dell’insegnante concepito come parte di una grande macchina amministrativa.

Il titolo “La scuola viva” è la chiave della proposta: occorre che la scuola insegni la cultura autentica, vale a dire quell’attività del pensiero radicalmente libero in grado di recepire la bellezza ed il prodigio dell’umano e del creato, svolta tramite un’implicazione attiva e consapevole nel reale, e capace di suscitare in modo imprevedibile la novità propria cui è legata la nascita di ciascuno. La scuola viva è quella che persegue l’incontro dei giovani con la cultura autentica, di prima mano, sollecita il gusto del sapere in quanto riconoscimento sensibile della corrispondenza tra il proprio ASSOCIAZIONE TREELLE – FONDAZIONE PER LA SCUOLA, *Accendere i fari sull’Istruzione e Formazione Professionale (IFP-VET)*, Genova, 2016, pp. 165.

Come si sa, il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione si distribuisce in due (sotto)sistemi: l’istruzione secondaria superiore e l’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

L’istruzione secondaria superiore, di competenza statale, si caratterizza per un’offerta quinquennale che si articola in diverse tipologie di scuole: i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali (IPS). Qui interessano soprattutto gli ultimi per i loro stretti legami con la IeFP. Va subito evidenziato che gli IPS costituiscono l’anello più debole del secondo ciclo del nostro sistema educativo. Tra l’altro registrano il tasso più elevato di abbandoni: ben 38,4% di allievi dispersi tra il primo e il quinto anno e in alcune regioni ci si avvicina al 50%. Con la riforma Fioroni del 2007 e Gelmini del 2008, gli IPS sono stati licealizzati, omologati agli istituti tecnici e non possono più impartire autonomamente le qualifiche; contemporaneamente si è assistito al boom della IeFP. Tuttavia, gli IPS sono stati rimessi in gioco, introducendo due forme di collegamento con la IeFP e consentendo una concorrenza sleale da parte degli IPS. La maggioranza delle regioni ha scelto la tipologia “integrativa” (agli studenti iscritti agli IPS quinquennali è offerta l’opportunità di ottenere alla conclusione del terzo anno la qualifica professionale) con cui esse possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato; tale formula (come anche quella “complementare” in cui gli IPS assumono una funzione sussidiaria e attuano per conto delle Regioni i percorsi IeFP di qualifica triennale e di diploma quadriennale) è negativa per gli allievi perché, come attestano i monitoraggi dell’Isfol, i risultati per loro sono molto peggiori in paragone ai CFP accreditati dalle regioni, soprattutto rispetto a tre indicatori: gli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite. La ragione principale di questa differenza va attribuita principalmente al fatto che gli IPS conservano molto spesso il modello tradizionale di insegnamento e di organizzazione del lavoro. L’altro (sotto)sistema rientra nella competenza regionale, sebbene entro vincoli statali – i cosiddetti livelli essenziali delle prestazioni o LEP – e include i corsi di IeFP di durata triennale e quadriennale. Recentemente è stata prevista la possibilità di continuare il percorso mediante la frequenza di un quinto anno nella istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) per terminare con una specializzazione a livello di istruzione superiore non universitaria nella istruzione tecnica superiore (ITS).

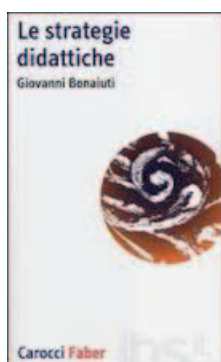
A questo punto è opportuno richiamare i motivi per cui l’Associazione Treelle e la Fondazione per

la Scuola hanno inteso. attraverso il volume in esame. occuparsi dell' area dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IFP-Vet). Una ragione fa riferimento alla grande questione sociale sottesa all'area in esame in quanto l'area riguarda la parte più debole della popolazione scolastica. Inoltre, si tratta di un settore che può stimolare lo sviluppo del sistema economico italiano, né bisogna dimenticare il contributo che esso può dare all'occupabilità dei giovani e, tenuto conto della quota consistente di extracomunitari che lo frequentano, anche all'integrazione e alla inclusione sociale.

Alla conclusione della lunga disamina che il volume effettua in relazione all'area IFP-Vet, vengono riportate una serie di proposte di tre tipi: di sistema, per l'istruzione professionale e per le istituzioni formative della IeFP. Richiamo queste ultime perché sono quelle che interessano maggiormente i lettori della rivista. Una prima sottolinea la necessità di mettere a disposizione risorse adeguate e sistematiche per l'IeFP, aumentando i finanziamenti nazionali alle Regioni. Poiché nel Meridione l'IeFP è offerta quasi esclusivamente dagli IPS si raccomanda di predisporre un piano per potenziare la presenza delle istituzioni formative là dove sono assenti o quasi. Data la loro indubbia efficacia formativa, la relativa caratterizzazione "laboristica" andrebbe mantenuta e sviluppata e bisognerà evitare assolutamente l'omologazione alla scuola. Altre tre proposte sono: superare la logica del bando, finanziando le istituzioni formative sulla base delle iscrizioni e definendo costi unitari standard nazionali; rafforzare l'accreditamento qualitativo verificando il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni; assicurare la presenza in tutte le regioni del 4° anno per il conseguimento del diploma professionale.

Indubbiamente il volume va apprezzato per l'analisi puntuale e le informazioni precise e aggiornate relativamente all'area IFP-Vet del sistema educativo di istruzione e formazione. Inoltre, anche molte delle proposte avanzate sono condivisibili. Tuttavia, il volume in esame non ha avuto il coraggio di dire esplicitamente, anche se implicitamente contiene vari presupposti dell'affermazione che segue, che bisognerebbe superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo ed eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP. In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla riforma Moratti, prevedendo nel secondo ciclo solo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e la IeFP.

G. Malizia



BONAIUTI G., *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014

Uscito nell'ottobre 2014 per i tipi di Carocci (la collana è quella dedicata alla "Didattica efficace" diretta da Antonio Calvani, che firma anche la densa *Prefazione*), il volume *Le strategie didattiche* di Giovanni Bonaiuti è un testo agile ma rigoroso, che in poco più di 200 pagine centra il non facile compito di offrire una concisa e aggiornata panoramica relativa alle più importanti e praticate strategie didattiche. Il volume rivela fin dal primo capitolo (*Che cosa sono le strategie didattiche*) la propria vocazione, a un tempo teorica e operativa: se le strategie sono "mosse efficaci [...] da selezionare a partire da un repertorio di attività collaudate dall'esperienza" (p. 11), le strategie didattiche (*teaching strategies* o *instructional strategies*) possono essere definite come modelli operativi formalizzati, trasferibili e di riconosciuta efficacia rispetto al perseguimento dell'obiettivo educativo (p. 15). Il benintenzionato ma caotico spontaneismo per cui tutto a scuola è "buona pratica" lascia spazio in Bonaiuti ad un criterio di classificazione basato sulle evidenze (approccio *Evidence Based Education*), più obiettivo in quanto basato su meta-analisi (elaborazioni dei dati di più ricerche, che si concretizzano in un indicatore standardizzato denominato *effect size* o ES) e *systematic reviews* (compendi ragionati della letteratura scientifica disponibile). Integrando la cornice di riferimento proposta nel 2000 da Ruth Clark e recentemente rielaborata da Antonio Calvani, l'autore raggruppa le strategie didattiche secondo la loro appartenenza a sei macrostrutture chiamate "architetture dell'istruzione" (1. recettiva o trasmissiva; 2. comportamentale o direttivo-interattiva; 3. simulativa; 4. collaborativa; 5. esplorativa; 6. metacognitivo-autoregolativa), "collocabili lungo un *continuum* che va da un minore coinvolgimento dell'allievo a una sua massima responsabilizzazione" (p. 18). Fatte le necessarie premesse teoriche, a partire dal secondo capitolo, Bonaiuti presenta sinteticamente le strategie didattiche relative a ogni macrostruttura, secondo uno schema espositivo semplice ma funzionale: di ogni strategia viene innanzitutto offerta una chiara descrizione, seguita da una (forse troppo stringata) cornice storica; subito dopo viene la parte più succosa, dedicata all'attuazione pratica, alle evidenze, nonché ai possibili rischi di ogni tipologia d'intervento. Uno dei grandi pregi del volume risiede a mio avviso nel fatto che la sua cornice teorica rigorosa non preclude, ma anzi favorisce un'immediata declinazione operativa delle nozioni esposte: anche le prime strategie didattiche presentate, le più convenzionali in quanto basate sull'architettura trasmissiva (1.), ossia l'Esposizione classica e multimodale, possono ad esempio essere praticate con più consapevolezza da parte dell'insegnante alla luce delle evidenze legate alla teoria del carico cognitivo (assai utile la scheda alle pp. 38-40). All'architettura trasmissiva segue quella comportamentale (2.), influenzata dalla prospettiva psicologica del *Behaviourism*: se l'Istruzione sequenziale interattiva, pur mostrando evidenze ampiamente positive, sembra adeguata soprattutto per l'acquisizione passo passo di sequenze di operazioni (pratiche o cognitive), il Modellamento, inteso come pratica da parte di un allievo guidato da un esperto, rappresenta, alla luce delle meta-analisi, "il più efficace fra gli approcci istruttivi" (pp. 53-54), posto che sia accompagnato dal supporto metacognitivo. Il dato non è sorprendente, se si pensa che l'apprendistato attraverso l'imitazione è una delle più ancestrali forme d'insegnamento e che tale strategia ha recentemente ricevuto una decisiva conferma a livello neurocognitivo dallo studio dei neuroni-specchio: ai possibili rischi elencati da Bonaiuti aggiungerei però la possibilità di un eccessivo "rispecchiamento" del maestro da parte degli allievi, che, specie nelle fasi più avanzate della loro formazione, dovranno essere invece incentivati a sviluppare quell'autonomia che rappresenta il coronamento di ogni percorso formativo. Nell'ambito dell'architettura simulativa (3.), che può far leva su simulazioni simboliche o esperienziali, si distinguono quattro strategie didattiche; quelle basate su modelli teorici, lo Studio del caso (*Case Based Learning*) e la Simulazione simbolica, sono particolarmente efficaci in quanto rappresentano stimolanti modalità di declinare praticamente il bagaglio di conoscenze degli studenti, promuovendo la riflessi-

vità e il pensiero critico con il vantaggio, non indifferente, di dover tener conto di un numero di variabili ridotto rispetto a quelle che agiscono nel contesto reale. Ho particolarmente apprezzato il riferimento al valore positivo della cornice narrativa nel CBL (pp. 64-65), così come considero significativo che le evidenze più positive di queste strategie si registrino quanto esse vengono utilizzate "per applicare quanto già spiegato", più che per esplorare nuovi argomenti (p. 78). Più deboli, almeno dal mio punto di vista, appaiono invece le strategie basate su simulazioni esperienziali: se il *Game Based Learning* mi sembra correre il grosso rischio di favorire l'emergere della competizione a scapito della cooperazione fra i discenti (si leggano anche gli altri possibili rischi di tale strategia, esposti da Bonaiuti alle pp. 92-93), il *Role playing/drammatizzazione* tende a dimostrarsi "oneroso e poco efficiente" (p. 104), rilevandosi più adatto allo sviluppo di capacità comunicative e relazionali che strettamente disciplinari. All'interno dell'architettura collaborativa (4.), che si basa sulla valorizzazione dell'innegabile ruolo dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo (la cornice teorica affonda le sue radici nell'attivismo pedagogico di Dewey e nelle riflessioni di Lewin sulle dinamiche dei gruppi, oltre che nella riflessione di Vygotsky), trovano spazio tre strategie didattiche semplici ma assai efficaci, anche nei riguardi di studenti con bisogni educativi speciali: si tratta del Mutuo insegnamento (al netto della proliferazione di anglicismi tecnici, utile la scheda a p. 110-112; in particolare la procedura del *Paired reading/Paired summarizing*), dell'Apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e della Discussione. Se attentamente pianificate e monitorate, queste strategie possono a mio avviso rivelarsi assai utili anche nello sviluppo di meta-abilità come le capacità comunicative e di ascolto. L'architettura esplorativa (5.) si articola in due strategie didattiche. La prima, quella del *Problem Based Learning*, rappresenta in realtà una cornice molto ampia, che non risulta caratterizzata da procedure univoche (p. 137): in generale, l'analisi delle evidenze mostra che tale strategia si rivela efficace solo quando l'insegnante fornisce preliminarmente "criteri e metodi" (p. 142) per la risoluzione dei problemi, mentre risulta dispersiva e inadeguata quando agli studenti è demandata anche l'individuazione degli strumenti d'indagine. Anche il Metodo dei progetti può avere finalità diverse e presentare svariate modalità d'impiego: in questo caso, le evidenze (p. 151) sono però abbastanza concordi nel mostrare che un intervento didattico basato (anche) su progetti sviluppati dagli allievi offre alte garanzie di successo formativo, promuovendo anche lo sviluppo di autonomia. Proprio sull'autonoma riflessione degli studenti è focalizzata l'ultima architettura, quella metacognitivo-autoregolativa (6.), che prevede un'unica strategia (Supporto alla metacognizione e all'autoregolazione) interessata non tanto all'insegnamento di contenuti, quanto "all'insegnamento di metodi per apprendere i contenuti stessi" (p. 153). Come spiega efficacemente Bonaiuti, anche per lo sviluppo dell'autonoma riflessione e della consapevolezza sulle proprie strategie cognitive è in ogni caso necessaria la "graduale guida" (p. 157) dell'insegnante, che è chiamato a promuovere un uso "attivo e creativo" (p. 157) dell'oggetto del proprio insegnamento. Il volume, concluso da un indispensabile *Glossario* e da un'aggiornata *Bibliografia*, si è rivelato per me una lettura preziosa, non solo perché offre innumerevoli spunti operativi, ma anche perché organizza le strategie didattiche in un'architettura teorica rigorosa e perché fa continuo riferimento alle evidenze, ossia a criteri di efficacia formalizzati e confrontabili, per valutare l'opportunità delle diverse strategie proposte. Posto che la "ricetta" di un intervento didattico efficace non è (per fortuna!) risultato di una formula matematica e che il docente deve sempre adattare la propria azione - per quanto ben programmata - alla specificità del momento, dal libro di Bonaiuti è possibile trarre comunque numerosi spunti di ordine generale. Accurata pianificazione, chiarezza degli obiettivi, gradualità, attenzione per il carico cognitivo saranno pertanto elementi indispensabili di ognuna delle strategie presentate nel libro, mentre l'obiettivo finale resta quello di coltivare l'autonomia dei propri allievi, tanto che il docente migliore è alla fine quello in grado di sviluppare i presupposti del proprio stesso superamento e che - come una sorta di *tutor magico* - conosce il momento giusto *to fade away*.

Francesco Lubian