

Temi commentati da Scuola 7

Dicembre 2021

Settimana del 6 dicembre 2021

Una scuola di qualità che prepara e accoglie

1. *Le nuove modalità concorsuali da mettere alla prova. Un buon reclutamento fa una buona scuola (Mariella SPINOSI)*
2. *La prova scritta agli esami di Stato. Perché non deve essere abolita: scrivere è pensare (Silvana LOIERO)*
3. *Il tutor per i neo assunti. Una scuola accogliente anche per i docenti (Paola DI NATALE)*
4. *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale. L'Audiofonetica di Mompiano: un'eccellenza scolastica italiana (Elio DAMIANO)*

1. Le nuove modalità concorsuali da mettere alla prova. Un buon reclutamento fa una buona scuola

Mariella SPINOSI - 06/12/2021

La prima condizione perché la scuola funzioni bene è che, il primo settembre di ogni anno che riparte, ogni istituzione scolastica, al Nord, al Centro, al Sud e nelle Isole, possa avere a disposizione gli insegnanti che servono, con la garanzia che questi siano all'altezza del loro compito. Una delle cause di disuguaglianza sociale risiede proprio nella differenza della qualità professionale dei docenti.

La precarietà delle scuole

Abbiamo visto negli anni passati le tante difficoltà delle scuole ad avviare le normali attività. Anche se per l'anno in corso sono stati stabilizzati, tra concorsi straordinari e GPS[1], circa 70.000 docenti, la situazione delle scuole resta ancora molto instabile, specialmente nelle regioni del Nord. Ci sono classi di concorso totalmente scoperte dove, per sopperire alla carenza di personale formato, da alcuni anni si sta ricorrendo usualmente alle MAD. Sono candidature spontanee e informali da parte di aspiranti docenti, alcuni dei quali non hanno neanche completato il percorso formativo. La precarietà si fa drammatica se si aggiunge la storica carenza di docenti di sostegno specializzati.

Accelerare le procedure di reclutamento

Si comprende quindi la preoccupazione dei decisori politici da cui l'impegno a semplificare il più possibile le procedure concorsuali proprio al fine di stabilizzare, nel tempo più breve, il numero più alto di docenti, e ciò vale anche per il personale tecnico e amministrativo.

È così che va letto anche il decreto Brunetta (44/2021). Tra le dichiarazioni ufficiali si dice, infatti, che l'articolo 10[2] (che prevede una sola prova scritta con l'utilizzo di strumenti informatici e digitali) ha quattro finalità: 1. sbloccare i concorsi rimasti fermi anche a causa della pandemia, 2. digitalizzare e semplificare le procedure (anche a regime), 3. velocizzare i tempi di realizzazione delle selezioni, 4. valorizzare le competenze e non le semplici conoscenze.

Un nuovo modello concorsuale

Tutti e quattro i punti sono apprezzabili e condivisibili. I primi tre appaiono anche di facile attuazione e perfettamente in sintonia con la scelta concorsuale. Per il quarto punto, invece, che è fondamentale per garantire la qualità del reclutamento, "valorizzare – cioè – le competenze e non le semplici conoscenze", si fa fatica ad immaginarlo come conseguenza automatica della procedura semplificata computer based.

Il modello concorsuale nazionale non ha avuto mai un forte radicamento nella cultura del testing. Il suo uso per noi è abbastanza recente e molto limitato il campo di applicazione. Se da un lato ci sembra apprezzabile la dichiarazione di intenti, dall'altro ci sembra altresì ingenuo attribuire alle nuove procedure (che dovranno ancora essere messe alla prova) il potere di realizzare, sic et simpliciter, tale obiettivo. L'articolo 5 del Decreto 325 del 5 novembre 2021[3] concretizza le indicazioni del decreto "Brunetta" in azioni concorsuali per i docenti della scuola primaria e per l'infanzia. Prevede, come unica prova scritta, 50 quesiti a risposta multipla di cui 40 volti all'accertamento delle "competenze e delle conoscenze in relazione alle discipline oggetto di insegnamento nella scuola primaria e ai campi di esperienza nella scuola dell'infanzia". Tale formulazione, oltre ad aver buttato nel panico le migliaia di persone interessate a superare la prova concorsuale, ha posto alcuni interrogativi sia sul test come strumento privilegiato per accertare le competenze, sia anche sulle tipologie di competenze che devono essere verificate attraverso i cinquanta quesiti.

Il profilo professionale del docente

La normativa attinente allo stato giuridico del docente, i contratti nazionali, la letteratura in merito, ma anche lo stesso allegato A richiamato nell'articolo 9 del Decreto citato sono concordi nel disegnare un profilo docente molto articolato in cui si intrecciano competenze culturali, didattiche, organizzative, istituzionali, ma anche competenze di tipo formativo che attengono alla cura della propria professionalità.

La dimensione culturale di un docente si manifesta sicuramente nella piena padronanza dei saperi disciplinari. Ma non solo. Un insegnante è tale se è riconosciuto come persona ricca di umanità, se sa mantenere un rapporto vivo e dinamico con il mondo della cultura in tutte le sue forme (umanistiche, scientifiche, tecnologiche, artistiche), se sa testimoniare alle nuove generazioni il valore della conoscenza, il piacere del dubbio, il rigore dello studio e della interpretazione critica delle informazioni. Quindi deve padroneggiare in maniera impeccabile e appropriata la lingua italiana nelle forme orali e scritte, deve esprimersi correntemente in almeno una lingua comunitaria, conoscere l'evoluzione e le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione[4].

La dimensione didattica si esplica nella capacità di proporre un insegnamento pianificato e strutturato in coerenza con gli obiettivi di apprendimento e i contenuti della lezione. Il docente deve sicuramente conoscere molto bene le discipline, ma non basta: deve essere anche in grado di coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento, quindi sapere utilizzare i mediatori didattici per strutturare i contenuti, riconoscere contestualmente i diversi bisogni degli alunni e adattare l'insegnamento e le attività in base alle loro differenze motivazionali, cognitive e metacognitive.

La dimensione organizzativa riguarda la partecipazione alla vita della scuola e della comunità. Quindi: lavoro collaborativo, attenzione ai processi di autovalutazione, al miglioramento, alla rendicontazione. Il docente deve conoscere il funzionamento dell'organizzazione della scuola, il contesto socio culturale di riferimento; deve saper gestire le relazioni con i diversi interlocutori, sviluppare relazioni professionali con i colleghi.

La dimensione istituzionale è l'area che implica la conoscenza degli aspetti normativi che regolano la professione, la conoscenza dei documenti di lavoro, della progettazione strategica, delle regole di funzionamento delle attività scolastiche. Ciò permette di dare il proprio contributo al sistema delle decisioni, di fare rete con gli altri attori istituzionali, di migliorare, quindi, la qualità dell'offerta formativa[5].

Tali dimensioni sono in realtà tutte rinvenibili nei programmi di esame sintetizzati nell'allegato A, richiamato nell'articolo 9 del decreto 325/2021 sopra citato e bene esplicitate nei quadri di riferimento.

Il rebus delle competenze da accertare

Venerdì 3 dicembre sono stati resi pubblici i quadri di riferimento per la valutazione della prova scritta per i posti comuni di scuola primaria e infanzia, per i posti di sostegno. Il documento era atteso, non solo perché era stato già annunciato nell'articolo 5 del Decreto, ma perché si sperava, come è di fatto avvenuto, che potesse chiarire meglio i contenuti dei test.

In realtà, nel Decreto, sia per la prova scritta, sia per quella orale, se per un verso veniva ribadito il riferimento all'allegato A (cioè ad un programma di esame molto ricco ed articolato), dall'altro tale riferimento sembrava scomparire laddove si specificavano i contenuti dei test.

Il comma 2 dell'art. 5 (cit), di fatto, diceva che "La prova scritta (...) è composta da 50 quesiti vertenti sui programmi", ma subito dopo si specificava che 40 di essi riguardavano esclusivamente discipline d'insegnamento e campi di esperienza, 5 la lingua inglese e 5 le competenze digitali.

Il dubbio era legittimo, anche perché la stessa contraddizione si ripresentava per la prova orale. Il comma 3 dell'articolo 6 cit. diceva "La prova orale per i posti di sostegno verte sul programma di cui al medesimo Allegato A", poi il comma 4 specificava "La prova orale ha una durata massima complessiva di 30 minuti (...) e consiste nella progettazione di una attività didattica, comprensiva dell'illustrazione delle scelte contenutistiche, didattiche, metodologiche compiute e di esempi di utilizzo pratico delle tecnologie digitali". Certamente tale impostazione avrebbe posto al centro la dimensione didattica, mentre tutti gli altri aspetti, ben elencati nel programma di esame, avrebbero potuto rischiare di non essere adeguatamente considerati.

I quadri di riferimento e l'accertabilità attraverso il test

I quadri di riferimento hanno riportato al centro il profilo docente nella sua completezza, ricordando le aree di competenze che saranno oggetto di accertamento nella prova scritta. È presumibile che tale precisazione venga fatta, a tempo debito, anche per la prova orale.

Resta il dubbio se veramente il test, come ha dichiarato Brunetta, sarà lo strumento in grado di valutare le competenze e non le semplici conoscenze. E questa è una grande scommessa.

Anche se dovessimo rimanere nell'ambito delle competenze disciplinari, accertarle non è sicuramente un'operazione facile. Un test dovrebbe discriminare le capacità dei candidati di:

- saper analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità;
- saperli tradurre in oggetti di studio (accessibile e comprensibile), attraverso appropriate mediazioni didattiche;
- saper collegare le discipline tra di loro, leggerle nella loro complessità cogliendone sia il valore ermeneutico sia le possibili applicazioni operative.

Un test dovrebbe far emergere la padronanza del candidato rispetto ai contenuti fondamentali, alla conoscenza dei dispositivi metodologici di ogni disciplina, alle sue strutture linguistiche e lessicali, nonché alla capacità di "tradurre" i saperi disciplinari in termini di conoscenze, abilità e competenze, di individuare i compiti di apprendimento e i traguardi che stanno alla base di un insegnamento attivo e partecipato da parte degli allievi.

Il test dovrebbe mettere l'aspirante docente nelle condizioni di poter dar prova di tutto ciò dimostrando di saper padroneggiare le pratiche educative ispirate alla ricerca psicopedagogica e agli sviluppi delle conoscenze dei vari settori disciplinari.

L'ultimo step per prepararsi alla prova

Il programma d'esame veicola, dunque, un'idea complessa ed articolata di professionalità. Nel breve tempo a disposizione, il candidato potrà solo consolidare gli studi già effettuati partendo dalle proprie esperienze di lavoro.

Sarà utile ripercorrere l'iter che ha accompagnato la precedente preparazione, anche attraverso la rilettura e l'approfondimento:

- delle Indicazioni per il curricolo ("[Fare scuola con le Indicazioni](#)" a cura di S. Loiero, M. Spinosi);
- del documento di lavoro "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" ("[Competenze chiave per la cittadinanza](#)" a cura di G. Cerini, S. Loiero, M. Spinosi);
- del programma d'esame attraverso manuali aggiornati (come "[Manuale per la Scuola primaria](#)" a cura di M. Spinosi con G. Cerini e S. Loiero);
- di buoni testi sulle discipline di studio e sulle didattiche disciplinari. Potrebbe anche essere utile una rilettura dei quadri di riferimento delle prove Invalsi di Italiano e di matematica.

Tuttavia, una preparazione completa è possibile se non si trascurano libri che diano il quadro generale del nostro sistema scuola, come per esempio il volume postumo di Giancarlo Cerini "[Atlante delle riforme \(im\)possibili](#)".

[1] Con GPS si intende Graduatorie Provinciali per le Supplenze, una lista provinciale di docenti, aperta nel 2020, per agevolare l'assegnazione di cattedre vacanti.

[2] Misure per lo svolgimento delle procedure per i concorsi pubblici e per la durata dei corsi di formazione iniziale.

[3] Disposizioni concernenti il concorso per titoli ed esami per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria su posto comune e di sostegno, ai sensi dell'articolo 59, comma 11, del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, recante "*Misure urgenti connesse all'emergenza da covid-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali*", convertito, con modificazioni, dalla legge 23 luglio 2021, n. 106.

[4] Vedi documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio", pp. 15-16.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572

[5] Per una analisi più approfondita dei saperi professionali dei docenti, vedi documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio". cit.

2. La prova scritta agli esami di Stato. Perché non deve essere abolita: scrivere è pensare

Silvana LOIERO - 06/12/2021

“Formalizzare i pensieri attraverso le parole è estremamente importante; le parole sono potenti, si concatenano l’una all’altra e si attirano tra loro. Hanno in fondo la stessa funzione dell’algoritmo in matematica. Come l’algoritmo porta avanti quasi da solo il ragionamento matematico, così le parole hanno una vita loro, evocano altre parole, ci permettono di fare astrazioni, deduzioni, utilizzare la logica formale”[1].

Scrivere per ragionare

Lo scrive il premio Nobel 2021 per la Fisica Giorgio Parisi esponendo le proprie riflessioni su come nascono le idee; non si riferisce soltanto alle grandi idee ma pensa anche alle piccole idee di tutti i giorni, che nell’ambito scientifico sono fondamentali per andare avanti.

Ciò che dice Parisi è vero anche per noi comuni mortali: quando riflettiamo su un problema possiamo risolverlo soltanto formalizzando il ragionamento in parole. E se poi le parole le mettiamo per iscritto i nostri processi mentali ne traggono notevole beneficio.

In proposito citiamo una nota frase dello scrittore Edward Morgan Forster che nel suo saggio *Aspetti del romanzo* fa dire a una vecchia signora: “Come posso capire ciò che penso, finché non vedo ciò che dico”? Il volume ha quasi cento anni, ma il significato dell’espressione conserva tutta la sua intensità.

Scrivere è importante per esprimersi e comunicare ma lo è altrettanto perché ci aiuta a ragionare, ad analizzare, a sviluppare i processi logico- astrattivi e quindi a pensare meglio. Ci aiuta insomma, come scrive Walter Ong, a ristrutturare i nostri pensieri.

Linguistica testuale e psicologia cognitiva

Nel campo della scrittura ci sono stati notevoli passi avanti della ricerca negli ultimi decenni. Citiamo in proposito soltanto due filoni di studio.

- Da una parte la linguistica testuale ha messo in evidenza le caratteristiche dei testi e la struttura delle diverse tipologie testuali. “Per imparare a scrivere lo studente deve possedere conoscenze (che vanno oltre la competenza grammaticale) relative a ciò che fa di un gruppo di frasi un testo: coesione e coerenza, continuità tematica, gerarchia delle informazioni, strutture dei tipi e delle forme di testo”[2].
- Dall’altra parte le ricerche di psicologia cognitiva hanno evidenziato la complessità delle operazioni legate al processo di scrittura. Operazioni che chiamano in causa la motivazione e la memoria, richiedono una specifica procedura (dalla pianificazione alla scrittura vera e propria e alla revisione), coinvolgono anche aspetti metacognitivi legati alla riflessione sul proprio processo di scrittura.

La scrittura e la scuola

Dei diversi apporti in campo psico-linguistico oggi troviamo tracce nei vari documenti ministeriali relativi alla scuola. Lo scrivere, ad esempio, è visto ormai come un processo e “insegnare a scrivere è condurre gli allievi a essere consapevoli di che cosa accade mentre si scrive, perché infine essi riescano a gestire ogni aspetto del processo, dall’ideazione alla correzione”[3].

Superata l’idea del *tema* tradizionale, i vari documenti attestano inoltre la necessità che a scuola, dopo la fase dell’apprendimento tecnico nelle prime due classi di scuola primaria, si insegni a scrivere una pluralità di testi di diversa tipologia e forma, in modo graduale e sistematico dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. Si parla in tal senso di testi continui, non continui e misti, realizzati per una molteplicità di scopi e per diversi destinatari. Si sottolinea la necessità di una pratica di scrittura legata ai bisogni comunicativi e l’importanza di integrare lettura e scrittura.

L’insegnamento deve realizzarsi mediante attività organizzate in un vero e proprio curriculum verticale e il prodotto della scrittura deve essere un testo che abbia caratteristiche di chiarezza, scorrevolezza ed efficacia. Per realizzarlo lo studente deve poter effettuare una serie di scelte che possono essere riassunte nello schema seguente di Dario Corno[4].



I cambiamenti della prova scritta dell'esame di Stato

Alla fine degli anni '90 del secolo scorso c'è stato un grande ripensamento del lavoro sulla scrittura a scuola. Si sentiva l'esigenza, scrive Emanuela Piemontese, di "pratiche di scrittura efficaci, cioè funzionali alle esigenze comunicative del mondo produttivo del paese, delle amministrazioni pubbliche e delle aziende private"[5].

Tale bisogno di migliorare le pratiche di scrittura ha portato alla riforma dell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado, con la modifica della prova scritta di italiano. La riflessione sulla didattica, ricorda ancora Piemontese, è andata però "ben oltre la necessità imposta dalla contingenza della nuova prova finale d'italiano" e ha interessato docenti del triennio e del biennio, di materie letterarie e di altre discipline.

Il lavoro di ricerca in quegli anni è avvenuto proprio ad opera di docenti, sensibili e competenti, generalmente appartenenti ad associazioni disciplinari. Si ricordi, per tutti, il lavoro di Adriano Colombo[6], che ha definito un quadro tipologico, ricco e vario, delle attività di scrittura possibili e/o auspicabili a scuola, utile anche come orientamento alla preparazione all'esame, "nella convinzione che lo studente che abbia imparato a padroneggiare una varietà di forme testuali potrà essere preparato abbastanza rapidamente ad affrontare quelle richieste all'esame".

E, sempre Colombo, ha richiamato l'attenzione su un problema relativo all'analisi e commento di un testo in quanto prova d'esame: la qualità delle consegne, decisiva per la validità di una prova. Scriveva infatti che "si possono dare valutazioni attendibili quando le consegne sono chiare e definite"[7].

Per un dominio maturo della competenza di scrittura

Che cosa ne è stato del fermento di quegli anni? Tutto il processo di ripensamento sulle tecniche didattiche di scrittura più efficaci avrebbe dovuto correlarsi con una preparazione specifica degli insegnanti, chiamati a gestire in prima persona i percorsi sui quali instradare gli allievi per farli arrivare al dominio maturo della competenza di scrittura. Competenza che, se analizzata non soltanto a partire dal prodotto finale e cioè dal testo scritto, ma dal processo necessario ad una scrittura controllata, comporta una serie di fasi: raccogliere e scegliere le informazioni, ordinarle in una scaletta scegliendo il modo di metterle in progressione, passare

dalla scaletta ai veri e propri paragrafi scritti con la distribuzione delle informazioni in porzioni di testo e la scelta delle forme linguistiche da usare, molteplici riletture, revisioni e riscritture con attenzione anche ai segni interpuntivi.

Ma gli allievi scrivono poco

Qual è stata la gestione, da parte degli insegnanti di scuola secondaria, dei processi di scrittura dei propri allievi negli ultimi venti anni? Ci sono stati percorsi specifici di insegnamento-apprendimento funzionali all'acquisizione di una vera e propria competenza di scrittura?

Purtroppo non ci sono rilevazioni scientifiche che ci diano informazioni su quanto è avvenuto e avviene nelle diverse classi di tutta la scuola italiana. Se gli insegnanti hanno lavorato bene oppure non hanno lavorato bene non lo sappiamo. Possiamo basarci soltanto sul *sentito dire* e sull'esperienza che ognuno di noi ha. E l'esperienza empirica ci rimanda l'immagine di allievi, soprattutto quelli della secondaria di secondo grado, che scrivono poco e, quando lo fanno, lo fanno male. E ciò avviene nonostante le Indicazioni nazionali e Linee guida parlino di una molteplicità di forme di scrittura e diano suggerimenti su come praticare una pluralità di percorsi.

La valutazione del prodotto finale

Non abbiamo dunque dati sui processi che si attivano nell'insegnamento della scrittura; ci può comunque essere utile fare riferimento a un Rapporto dell'INVALSI del 2010[8] che presenta i risultati e i materiali del lavoro di analisi compiuto su un campione di 499 elaborati della prima prova nell'esame di Stato raccolti nella sessione 2010 (Il *Saggio breve* e l'*Articolo di giornale* era stato scelto dal 70% del totale degli studenti).

Per la correzione di ogni elaborato è stata usata una scheda di rilevazione degli errori ricorrenti nella produzione scritta, scheda in linea di continuità con la scheda di valutazione realizzata dall'Accademia della Crusca in collaborazione con l'INVALSI, utilizzata nelle precedenti rilevazioni (Esami di Stato 2006-2007 e 2008-2009). Nella scheda sono presenti descrittori riferiti alle seguenti competenze:

1. *Testuale* (Impostazione e articolazione complessiva del testo)
2. *Grammaticale* (Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo)
3. *Lessicale- semantica* (Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica)
4. *Ideativa* (Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee)

Il professor Luca Serianni, già ordinario di Storia della lingua italiana, nel commentare i dati dell'indagine riflette sui "punti dolenti" dell'italiano a scuola e individua due aree di maggiore sofferenza, aree di tipo diverso: l'interpunzione e la competenza ideativa.

L'interpunzione e la capacità di costruire un testo

Nell'«Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo» la percentuale di errori sfiora l'80%: solo uno studente su cinque è in grado di scrivere un testo in cui non ci sia nemmeno un errore. Serianni dice che si tratta di un elemento importante e cita le parole dell'esperta Bice Mortara Garavelli: «un uso insufficiente o improprio dei segni di punteggiatura è un sintomo di quel male oscuro che è l'incapacità di costruire un testo».

Per l'apostrofo e l'accento la percentuale di errore si aggira intorno al 20%: Serianni nel suo commento indica delle possibili interpretazioni quando dice che gli insegnanti forse non si sono dedicati troppo all'apostrofo e all'accento perché occupati su aspetti più importanti della scrittura, oppure perché pensano che nella punteggiatura ognuno si regola come crede. Sollecita quindi l'attenzione degli insegnanti affinché non trascurino questi aspetti e non lascino gli allievi all'improvvisazione.

La capacità ideativa di elaborare idee

Sull'importanza della competenza ideativa Serianni rileva che gli allievi fanno errori soprattutto in relazione a due descrittori: "Presenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni" e "Presenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale". In entrambi i casi la quota di errori supera l'80%. Questa cifra è troppo grande per essere lasciata correre da qualsivoglia insegnante, quale che sia il suo approccio alla scrittura.

Questi dati, sebbene riferiti a un campione parziale di studenti e focalizzati sul prodotto finale anziché sul processo di scrittura, ci possono essere utili per affermare, ancora una volta, la necessità della gestione dei processi di scrittura da parte degli insegnanti, a partire dall'insegnamento della capacità di elaborare le idee e ordinarle, per proseguire poi con l'impostazione e l'articolazione complessiva del testo, con la disponibilità di risorse lessicali e il dominio della semantica, con l'uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo.

Per scrivere bene "imparate a nuotare"

Nulla dies sine linea: la nota frase in latino viene attribuita da Plinio il vecchio al pittore greco Apelle del IV sec. a. C., che pare non lasciasse passare un giorno senza dare una pennellata. Questa frase viene riportata dallo scrittore Giuseppe Pontiggia[9] in un volume dal titolo significativo: *Per scrivere bene imparate a nuotare*. Chi non ha imparato l'arte del nuoto, dice lo scrittore, rischia di annegare perché fa una serie di movimenti disordinati. "Allo stesso modo il linguaggio disordinato si ritorce su chi non sa rielaborarlo [...] Per mantenersi a galla bastano movimenti minimi, ma, se uno li ignora e segue la naturalezza, farà movimenti catastrofici. Il nuoto asseconda la natura, solo lo fa in un modo che non è immediato. È mediato dalla acquisizione di una tecnica. Alla fine chi l'ha appresa nuoterà in modo spontaneo".

Anche per la scrittura succede la stessa cosa del nuoto. Ecco perché un buon motto potrebbe essere: *Nulla dies sine linea*, nel senso di *non lasciar passare nessun giorno senza scrivere almeno una riga*.

Gli studenti dovrebbero scrivere sempre: non solo testi continui, ma anche testi non continui e misti, quali ad esempio le scritture per lo studio da praticare ogni giorno: appunti, schemi, scalette, tabelle, annotazioni, sintesi di vario tipo ecc.

La petizione di 45.000 studenti

Eppure, nonostante la necessità di imparare a scrivere sia fondamentale per non annegare, non solo a scuola ma nella vita e nel lavoro, possiamo affermare che *mala tempora currunt*: si invoca da più parti l'eliminazione della prova scritta di italiano all'esame di stato. In particolare tutti abbiamo letto una richiesta firmata da circa 45.000 studenti sotto forma di petizione su Change. Org. Le impressioni che si ricavano leggendo il testo della petizione sono varie: da una parte gli studenti non hanno capito l'importanza dello scrivere, non ne colgono l'aspetto costruttivo, non attribuiscono alla scrittura il ruolo che riveste; dall'altra parte, il richiamo alla DAD dimostra indirettamente il fatto che gli studenti si sentono incompetenti, non capaci di sostenere questa prova: forse la DAD non ha consentito di sviluppare percorsi adeguati per il controllo della scrittura, non ha consentito di consolidare gli apprendimenti.

Le prove concorsuali a quiz

Ma gli studenti non sono gli unici a non aver capito che la scrittura è importante per dimostrare la maturità acquisita alla fine di un percorso scolastico: le nuove norme, varate anche per effetto dell'articolo 58 del Decreto sostegno bis (legge 106 del 22 luglio 2021) e dell'articolo 10 del decreto Brunetta (D.L. del 1° aprile 2021, n. 44 convertito in legge del 28 maggio 2021, n. 76), prevedono infatti che molti concorsi, tra i quali quelli per l'accesso al ruolo dei docenti, si svolgano non più con prove scritte ma con domande e risposte a scelta multipla. Se la scelta è comprensibile per altri comparti, appare poco perspicua per l'accesso al ruolo dei docenti: la rinuncia alla prova scritta in qualche modo fa perdere di valore anche la scrittura in generale e questo per gli insegnanti non va bene.

Documento Giscel del 19 novembre 2021

In attesa che il Ministro dell'istruzione prenda la decisione sulle modalità di svolgimento dell'esame di Stato, l'associazione GISCEL (Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), che nel corso degli anni ha lavorato moltissimo sul piano della scrittura, sul piano teorico e operativo, ha diffuso un documento, approvato nell'assemblea del 19 novembre 2021[10] su "La prova scritta all'esame di stato del secondo ciclo".

"Nel corso dei lavori del suo XXI convegno nazionale 'La scrittura nel terzo millennio', che si svolge in modalità a distanza ma ha il suo centro a Locarno, il Gruppo di Intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (GISCEL) sottolinea con forza la necessità che la scrittura

si diffonda come strategia di elaborazione del pensiero in ogni campo di esperienza di vita e di studio, dalla scuola primaria all'università.

Il convegno registra molte buone pratiche di scrittura diffuse in ogni ordine di scuola, non relegate peraltro nelle sole ore di italiano e relative a un'ampia varietà di testi. Al contempo, risulta confermato un quadro in cui l'esercizio della scrittura diminuisce progressivamente nella scuola secondaria di secondo grado, dove invece queste pratiche dovrebbero e potrebbero intensificarsi in modo più maturo.

L'assemblea del GISCEL, all'unanimità, esprime pertanto grande preoccupazione e tutta la sua contrarietà verso la ventilata abolizione della prova scritta all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione, che rappresenta il momento di sintesi della pratica di una varietà di forme in cui possono incanalarsi produttivamente anche le diverse esperienze di scrittura che i giovani praticano dentro e fuori dalle mura scolastiche".

Auspichiamo che la voce dell'associazione non resti inascoltata.

[1] G. Parisi, *In un volo di storni*, Rizzoli, Milano, 2021.

[2] D. Bertocchi, G. Ravizza, L. Rovida, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Edises, Napoli, 2013.

[3] D. Bertocchi, G. Ravizza, L. Rovida cit.

[4] D. Corno, *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*. Ediz. Pearson Mylab, Milano 2019.

[5] M. E. Piemontese, *La scrittura: un caso di problem solving*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), "Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum", Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

[6] Tra il 1998 e il 2001 il GISCEL (Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'educazione linguistica) che fa capo alla Società di Linguistica Italiana) condusse in convenzione col Ministero dell'istruzione un vasto progetto formativo intitolato "Laboratorio di scrittura". Alcuni risultati furono raccolti nel volume *Laboratorio di scrittura*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, In *Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura* Colombo fa una rassegna delle forme testuali praticabili nella scuola secondaria di secondo grado, utilizzando l'esperienza di molti colleghi raccolta nei gruppi di lavoro del Laboratorio. Il contributo può essere scaricato all'indirizzo: <https://giscel.it/adriano-colombo/>

[7] A. Colombo, *L'analisi di testi: la formulazione delle consegne*, in Guerriero cit; reperibile all'indirizzo <https://giscel.it/adriano-colombo/>

[8] <https://www.invalsi.it/Estato2-0910/pagine/italiano.php>

[9] Giuseppe Pontiggia, *Per scrivere bene imparate a nuotare*, a cura di e con Postfazione di Cristiana De Santis, Introduzione di Paolo di Paolo, Milano, Mondadori, 2020.

[10] <https://giscel.it/la-prova-scritta-allesame-di-stato-del-secondo-ciclo/>

3. Il tutor per i neo assunti. Una scuola accogliente anche per i docenti

Paola DI NATALE - 06/12/2021

Attualmente in Italia la formazione iniziale degli insegnanti (fatta eccezione per quelli della Scuola dell'infanzia e primaria) è per così dire confinata all'esiguo perimetro dell'anno di prova. Ben diverse e ben più significative erano, a parere di chi scrive, le prospettive delineate dalle esperienze delle Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario, istituite dalla Legge 19 novembre 1990, n. 341.

Oltre le conoscenze

Delle esperienze maturate e dalle pratiche sperimentate in quella sede, comunque, sono derivati alcuni punti fermi, che, sia pure in una forma più "contratta", sopravvivono tuttora, almeno nella formazione dei docenti: in primis, il superamento della tradizionale convinzione che per insegnare occorra unicamente il sicuro possesso di contenuti, di conoscenze dichiarative e abilità procedurali *"solo predittive rispetto a competenze professionali lasciate alla soggettività individuale e rispetto a transfert operativi, assolutamente aleatori, nei processi di contestualizzazione lavorativa"*[1]. Per questo, il nucleo centrale della formazione dei docenti neo-assunti è rappresentato dai laboratori, incentrati su problematiche trasversali, anche relative ad innovazioni normative, ma soprattutto di carattere pedagogico e didattico, e dall'osservazione in classe, attività che prevedono entrambe la presenza di un tutor. In questa sede ci soffermiamo su quest'ultima parte del percorso, per cercare di delinearne brevemente il senso e per tratteggiare il profilo del tutor "della scuola".

L'osservazione in classe e il ruolo del tutor

In effetti l'affiancamento di un tutor al docente in anno di prova esiste da molti decenni. La differenza sostanziale rispetto al passato consiste nel fatto che l'art. 9 del D.M. 850/2015 ne restringe formalmente il campo dal punto di vista temporale, 'stipando' in 12 ore l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche di un insegnante esperto da parte del neo-assunto da un lato e l'attività valutativa del tutor rispetto alle competenze culturali e metodologiche del docente in formazione dall'altro. Ci si può accusare di *laudatio temporis acti*, ma non possiamo fare a meno di sottolineare che nelle "vecchie" Scuole di specializzazione i futuri docenti erano tenuti a svolgere 300 ore di tirocinio, in parte diretto, in istituzioni scolastiche convenzionate ed affiancati da un insegnante/tutor, in parte indiretto, con la guida di un supervisore che vantava anni di esperienza, selezionato ad esito di una specifica procedura per titoli e prove. I limiti sono dunque notevoli. Tuttavia, un tutor che prenda sul serio il suo ruolo dovrebbe cercare di superarli, accompagnando chi gli è stato affidato in un itinerario di miglioramento e perfezionamento.

La lettura della pratica

Anzitutto, il tutor dovrebbe favorire e sostenere nel neo-assunto la capacità di leggere le pratiche osservate, per risalire da questa alle cornici teoriche ed esperienziali che le informano. L'osservazione, situata nell'azione e al contempo distante da essa, in quella dinamica di affinità/differenza, appropriazione/lontananza che rende possibile ogni genuina comprensione, è il luogo di una teoreticità particolare e specifica, che getta le basi per un'interpretazione fondata.

In tale chiave, al fine di non ridurre i momenti osservativi ad un "vedere" estemporaneo e svagato, sarebbe opportuno predisporre una sorta di griglia o di check-list dei comportamenti "bersaglio" su cui via via incentrare l'attenzione. Per cominciare, le variazioni del tono di voce e in generale la cura degli elementi soprasegmentali della comunicazione, le espressioni del viso e la gestualità, la posizione rispetto alla platea degli alunni: il docente è di fronte a loro, seduto in cattedra? O si muove, circolando tra i banchi? E i banchi, come sono posizionati? Che cosa suggerisce la loro diversa sistemazione (a platea, a isole, a ferro di cavallo, a serpentone, ad anfiteatro ecc.)? Si tratta di aspetti centrali, perché orientano e danno corpo alla qualità delle relazioni in classe.

I mediatori didattici e le metodologie

Ancora, oggetto di osservazione e di successiva discussione con il tutor dovrebbe essere la scelta di mediatori didattici e di metodologie vari e differenziati a seconda dei momenti, per

adattarsi ai bisogni, al profilo di intelligenze, al sistema di rappresentazioni, agli stili cognitivi degli allievi; in particolar modo, il neo-assunto dovrebbe aver modo di comprendere che il nodo di un insegnamento efficace risiede nell'uso calibrato di strategie attive, motivanti, inclusive, dalla lezione dialogata al *cooperative learning*, dal *debate* al *jigsaw* allo *storytelling*, per fare qualche esempio.

Interpretazione e riflessività

In linea generale, nella relazione con il tutor il neo-docente apprende riflettendo anzitutto sull'azione di un professionista che a sua volta opera, per dirla con Donald A. Schön, riflettendo sui vincoli e sulle possibilità posti dalla situazione in cui agisce e, nel far fronte alla molteplicità di significati che la contingenza sviluppa, cercando soluzioni a problemi locali, elabora strategie e rintraccia soluzioni pertinenti ed efficaci, anzi fa emergere addirittura nuova conoscenza, traccia le linee di inedite prospettive, pervase di componenti affettive, emotive, valoriali, "inventa" modalità di condotta[2].

Sul medesimo terreno, il neo-assunto e il tutor potranno toccare lo spazio incerto della "filosofia personale", vale a dire di quel sistema di prospettive ed anche di valori che guida l'agire educativo e che, proprio fondato e contestualizzato nell'esperienza – non ridotto quindi ad una semplice formulazione teorica – rivela il suo intero spessore. La pratica riflessiva di apprendimento dall'esperienza infatti non può non innescare una revisione interpretativa della propria storia personale, una rilettura delle convinzioni intorno al ruolo e alla funzione dell'insegnante, magari un viaggio a ritroso fino all'immagine del "maestro" che ha segnato l'esistenza.

L'analisi della struttura organizzativa

Il tutor dovrebbe invitare il neo-assunto ad una riflessione anche sull'organizzazione della scuola, intesa come comunità di apprendimento in un duplice senso: da un lato, luogo finalizzato a raggiungere specifici obiettivi di apprendimento degli alunni, dall'altro sistema che continuamente apprende dalla propria storia, sottoponendo ad indagine le proprie pratiche e anche le "teorie dell'azione" che sono formulate dagli attori organizzativi. Al livello dell'organizzazione, la scuola si interpreta e si mostra allo sguardo narrando le scelte compiute nel tempo alla luce di una "mission" specifica; i capitoli di questo ideale racconto sono costituiti dai documenti che ne scandiscono riflessivamente e consapevolmente la storia (dal RAV al PTOF alla rendicontazione sociale), oltre che dalle storie delle persone che in quel contesto agiscono, traducendo criticamente in prassi l'idea "pensata" che "è anche il prodotto di una coscienza collettiva che apprende"[3].

Per interpretare queste dimensioni, il docente in formazione deve attivare modalità necessariamente meta-riflessive, con l'aiuto di un *mentor* che sappia articolare il collegamento tra teoria, implicita ed esplicita, e pratica operativa, svolgendo un ruolo di "assistenza cognitiva" basata sull'apprendimento reciproco [4].

Oltre gli adempimenti formali

Ci sono molti altri aspetti che dovrebbero entrare necessariamente nel patrimonio professionale del docente neo-assunto. Per citarne alcuni: la trasformazione dei saperi nella "società della conoscenza" con la nascita di aree di sovrapposizione e di interdipendenza, la sfida della formazione di competenze, le dimensioni dell'ambiente di apprendimento, il senso e la pratica della valutazione, la personalizzazione dei percorsi. Si può sperare che il tutor colga ogni occasione possibile per affrontare queste tematiche e che contribuiscano ad una riflessione non episodica su di esse i laboratori formativi e la visita a scuole "innovative".

È essenziale, in ogni modo, che le relazioni con il tutor non si riducano alla progettazione condivisa di una lezione e alla successiva "prestazione" del neo-docente, da analizzare con atteggiamento inquisitivo o, peggio, frettoloso. Insomma, nell'anno di formazione e prova, che è prezioso anche per persone che hanno già alle spalle esperienza di insegnamento, evitiamo gli adempimenti formali, l'effetto "carte a posto", così deleterio e purtroppo tanto diffuso nelle nostre scuole.

Un tutor anche per i DSGA neo-assunti?

Per rendersi conto dell'importanza di un affiancamento competente, del resto, basta pensare alle pressanti richieste dei DSGA immessi in ruolo a seguito del primo concorso effettuato per il

reclutamento di questa figura professionale; per loro un tutor non è previsto, e tanti manifestano la difficoltà di orientarsi da soli nei meandri delle procedure amministrativo-contabili e nell'uso degli strumenti informatici.

[1] L. Galliani, *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*, in L. Galliani-E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2001, p. 20.

[2] D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. a cura di M. Striano, Dedalo, Bari 1993.

[3] G. Minichiello, *Elementi di didattica generale*, Edisud, Salerno 2003. p. 60.

[4] Cfr. C. Scurati, *La nuova preparazione degli insegnanti: elementi ed indicazioni*, in "Annali della Pubblica Istruzione", anno XLI, n. 4.

4. Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale. L'Audiofonetica di Mompiano: un'eccellenza scolastica italiana

Elio DAMIANO - 06/12/2021

C'erano una volta i *sordomuti*. In realtà, i sordi non sono affatto "muti", per una serie di ragioni ormai effettivamente accertate e universalmente condivise. Innanzitutto perché l'apparato vocale delle persone sorde – se si escludono altre particolari patologie – è integro ed in grado di funzionare perfettamente. In secondo luogo, perché i sordi sviluppano spontaneamente un altro linguaggio, quello visivo-gestuale, che consente loro di comunicare validamente attraverso segni che possono essere codificati e standardizzati.

La lingua dei segni non è una mimica

Infine va richiamato che la "lingua dei segni" non è banalmente una "mimica", ma una vera e propria lingua: ha elementi strutturali di base equivalenti a fonemi (*cheremi*), strutture morfo-sintattiche e grammatica equivalenti a quelli della lingua verbale, e viene acquisita spontaneamente secondo le stesse progressioni e modalità della lingua degli udenti[1]. Si può aggiungere che – come accade per la lingua verbale – le lingue dei segni sono diverse da un Paese all'altro, e si somigliano o divergono per ragioni geografiche e storiche. Una di queste è stata osservata dal vivo generarsi presso un gruppo di bambini sordi rimasto isolato per circostanze dovute ad una guerra in corso in Nicaragua alla fine degli anni '70[2].

Il termine "sordomuti" è solo burocratico

A conservare tenacemente l'uso del termine "sordomuto" restano soltanto i nostri burocrati, che fanno riferimento ad una cinquantenaria legge statale (26 maggio 1970 n. 381) per regolare ancora oggi delle misure economiche a favore della sordità. Bisognerebbe, invece, parlare solamente di 'sordi'; rigorosamente distinguere, al riguardo, tra "deficit", che rimanda all'aspetto organico (la mancanza dell'udito) e "handicap", che costituisce invece l'aspetto sociale, per il quale il sordo incontra ostacoli vivendo in una società verbale, la quale non conosce, e tanto meno pratica, la lingua dei segni. Autentiche barriere sono quelle che da sempre sono a carico esclusivo dei sordi, costretti a inseguire, con le frustrazioni che si possono solo immaginare, il traguardo dovuto dal linguaggio imposto dalla stragrande maggioranza degli udenti. Non sono passati molti anni da quando ha cominciato ad affermarsi il paradigma dell'*"uguaglianza nella diversità"*; tuttavia, siamo ben lungi dall'aver conseguito la convinzione diffusa dei sordi come espressione di un gruppo minoritario da rispettare nelle sue peculiarità. Oggi, nella società post-moderna, analogamente ad altre minoranze emergenti, sono gli stessi sordi ad uscire dal silenzio pubblico, dichiarando la loro identità e chiedendo il riconoscimento di una specifica 'cultura della sordità' (*Deaf Culture*)[3].

L'Audiofonetica, un museo socio-pedagogico

L'*Audiofonetica* è una sorta di archivio, a cominciare dal suo nome, che sta a rivelare – con quel suffisso "fonetica" – il primato assegnato alla lingua verbale nella vertenza sul metodo – tra lingua dei segni e linguaggio parlato – dalla seconda Conferenza internazionale tenuta nel 1880 (nota come il *Congresso di Milano*) per decidere il futuro dell'educazione dei sordi[4]. Un museo autentico di quelli in attesa di essere aperti al pubblico[5], dove giace un capitale di memorie documentate del periodo più fecondo dello sviluppo della sensibilità verso i sordi. Correva l'anno 1856 quando le Figlie della Carità cominciarono – reinterprestando in qualche modo il loro carisma – ad occuparsi del problema.

Il cattolicesimo sociale lombardo

Nel pieno dell'Ottocento, nate – come altre congregazioni religiose – all'epoca della restaurazione post-napoleonica, dovettero adattarsi al clima surriscaldato del Risorgimento nazionale, con i governi italiani post-unitari – non importa se di Destra o di Sinistra – impegnati dal problema immanente della Questione Romana.

Su questo sfondo di ombre e di tensioni, la scuola costituisce uno dei monumenti di quel "cattolicesimo sociale" – lombardo, distintamente bresciano – che ha visto convergere all'opera religiosi e laici per l'integrazione sociale dei ceti popolari in sofferenza nello sviluppo del liberalismo e dell'industrializzazione all'italiana. Un'istituzione che – insieme a molte altre – ha testimoniato gli alti e bassi di una vicenda tormentata e feconda che ha portato i cattolici a

rientrare come maggioranza nella vita politica del Paese[6]. Ancora fino ad oggi, la Scuola di Mompiano ha potuto attraversare i tempi – anche quelli della contestazione aggressiva della segregazione dei ‘deficienti’ e quindi delle “istituzioni totali” – perché ha saputo integrarsi con la comunità locale, cittadina e provinciale (e oltre), legittimando con i servizi effettivamente resi la sua sopravvivenza, adattandosi fino a rinnovarsi.

Un “laboratorio operativo” ancora attuale

Anche dal punto di vista delle pratiche educative, l’Audiofonetica è una sorta di palinsesto, dove si conservano – a chi le sa riconoscere – le tracce delle scelte che ne hanno contrassegnato la ricerca di volta in volta di metodiche congrue in base alle congiunture pedagogiche, ma anche, più particolarmente, all’inventiva di didatti che hanno fatto da protagonisti un pezzo della sua storia. Un esempio per tutti: il ‘laboratorio operativo’ realizzato da Carlo Appiani negli anni ‘70, presso la sezione materna dell’Audiofonetica, oggi adottato ancora fino alla seconda elementare, ovviamente con residui originari e adattamenti che sarebbe interessante conoscere. Non si è trattato di teorizzazioni astratte, bensì di concrezioni – variamente conglomerate fra loro – che nel tempo si sono sedimentate per la loro provata efficacia.

Un reperto storico: l’“audifonostroboscopia” di Giovanni Teruzzi

Lo stesso si può dire delle attrezzature e dei supporti tecnici per la didattica. Anche a questo proposito valga un esempio: l’*audifonostroboscopia*, un tipo di stimolatore verbo-acustico costruito negli anni ‘30 (del Novecento) da Giovanni Teruzzi, maestro dei sordi e monsignore, con l’aiuto di un ingegnere della Pirelli. Un pioniere, in anticipo sui suoi tempi: le suore lo acquistano nel 1950, ma lo strumento, dopo qualche tentativo, finì negli armadi, giudicato incompatibile con il metodo orale che dominava la scena nella scuola – appunto – audio fonetica[7].

L’Audiofonetica oggi: un volume che spiega ed esemplifica

Il volume *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale* è stato pubblicato un anno fa da Scholé-Morcelliana (Brescia 2020). Firmata collettivamente come Scuola Audiofonetica di Mompiano, in poco meno di 200 pagine ne aggiorna, all’anno scolastico 2019-2020, la struttura attuale e l’attività educativa che la qualifica, con un corredo esemplificativo di studi di caso e percorsi didattici. Articolato in quattro sezioni: la scuola (I), il bambino sordo (II e III) dal punto di vista medico-riabilitativo-psicologico e scolastico, unità di apprendimento (IV) distinte per grado scolastico e discipline d’insegnamento, si rivolge con intenti formativi al pubblico professionale interessato a vario titolo alla sordità. L’opzione editoriale scelta è quello che possiamo dire della testimonianza e della rappresentanza: i quattro capitoli si compongono di distinti paragrafi (ben 28), ciascuno dei quali frequentemente a più mani, per un numero totale di autori davvero considerevole (62, alcuni ripetuti, uno di gruppo): tutti coinvolti nella stessa impresa. Quindi saggi brevi (in media 3 pagine) ed incisivi.

L’“integrazione inversa”: una innovazione dovuta

Misure e distribuzione stanno a segnalare, emblematicamente, la complessità dell’istituzione. Vede in azione uno *staff* sontuoso di 121 operatori, a fronte di 543 alunni (tra nido, scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado), dei quali 87 sono sordi e – da qualche tempo – anche altri con deficit di altra natura (non pochi: 30)[8]. Una scuola comprensiva – non solo inclusiva – nel senso che accoglie sotto lo stesso tetto pedagogico altri 456 soggetti udenti, secondo i modi, pertanto, di una apertura che qui – sin dall’inizio, nei ruggenti anni ‘70- viene designata come “*integrazione inversa*”, secondo una proporzione – per stare ai numeri dello scorso anno (2019) – di 1 a 5. Una autentica “ristrutturazione” della vulgata corrente – all’epoca, ma ancora oggi – secondo la quale ad essere inclusi sono i soggetti a rischio di emarginazione. Qui siamo all’opposto speculare, un rovesciamento che impone di essere segnalato, anche se – all’origine – fu una scelta decisa principalmente a salvaguardia dell’istituzione.

Il rischio di mostra espositiva

Un altro criterio-base seguito per rappresentare la composita attività della scuola è quello di illustrarne i prodotti e le ragioni tattiche che li hanno ispirati. Tra i diversi paragrafi, si

distinguono alcuni per la chiarezza con la quale portano all'evidenza il *problem solving* che si pone all'insegnante in presenza di alunni sordi (cfr. Barezzani, pp. 51-53 e Cartella, Rumi, pp. 75-77). E tuttavia, è lo stesso impianto a sollevare qualche perplessità nel lettore, posto dinanzi a paragrafi tanto numerosi e a tante scritture differenziate, che rischia di smarrirsi tra elementi giustapposti, con la conseguenza di non riuscire a cogliere la logica di sistema, quella che costituisce, invece, la nota distintiva dell'architettura scolastica di Mompiano. Ed anche il criterio di illustrare i 'prodotti' può ingenerare – senza volerlo – un effetto di 'mostra espositiva', che ottiene di indurre ad apprezzare, se non ad ammirare, il brillante lavoro compiuto – obiettivo comunque ragguardevole – ma non a capire come l'attività venga effettivamente condotta in situazione.

Una didattica saggiamente eclettica, non inquadrata in una sceneggiatura

Per quanto concerne l'assetto organizzativo, sarebbe stato opportuno, per esempio, offrire un quadro spazio-temporale della scuola, presentando le 'routines' dei diversi professionisti: ovvero *che cosa fa, secondo quale sequenza, in quali spazi e con quali attrezzature, rivolgendosi a quali alunni, in coordinazione con altri attori, nell'unità di tempo corrente (una giornata, una settimana)*. Una sceneggiatura che avrebbe davvero messo in evidenza le dinamiche di una scuola così diversa. Per l'aspetto didattico, in particolare, l'impostazione espositiva può risultare ancora più controproducente, perché l'intento del capitolo – il più ampio: oltre 60 pagine dedicato alle *Unità di Apprendimento* è dichiaratamente mirato a favorire una comprensione più diretta della didassi effettiva: sono costituite invece da un elenco, articolato diligentemente secondo il lessico ministeriale (*Prodotti attesi-Destinatari, Docenti, Competenze chiave europee, Obiettivi di apprendimento, Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti, Esperienze attivate*), quando sarebbe stato preferibile rappresentarne il 'copione', ovvero esplicitare nel dettaglio le interazioni fra insegnanti e alunni quali effettivamente si sono compiute nella loro durata, negli spazi variamente attrezzati. Per quello che si può, comunque, rilevare, si tratta di una didattica saggiamente eclettica, che fa ricorso regolare alla "vicarianza", interessando una gamma di mediatori – in particolare attivi e soprattutto iconici – evitando lodevolmente la dominanza di quello verbale-simbolico, tradizionalmente privilegiato dalla didattica scolastica.

Una governance sottesa ma non esplicitata

In una realtà così densa di competenze e culture di matrice diversa (pedagogiche, sanitarie, tecnologiche) può sorprendere che manchi un capitolo dedicato specificamente alla "cabina di regia", il centro nevralgico che individua – rispetto ai punti critici – le priorità ed elabora le strategie per ridurre le tensioni e promuovere le potenzialità. Importante in ogni organizzazione, irrinunciabile quando questa è impegnata nell'innovazione, un processo che logora come nessun altro e pertanto tende a decadere nella normalizzazione appiattita e ripetitiva, decisiva per vincere le resistenze, aggirare le barriere, superare gli ostacoli. L'Audiofonetica non può non disporre di una *governance* del genere, non solo perché si presenta in salute, ma perché vive ed opera, peraltro in un ambiente imprevedibile come il nostro sistema scolastico, sempre in attesa di una riforma che non arriva mai. E se non se ne parla, evidentemente dipende da una scelta deliberata con la conseguenza di rappresentarsi nelle improbabili vesti di un'armonia prestabilita.

Dimenticanze?

Tale ipotesi è confermata anche dal paragrafo in cui viene presentata la valutazione eseguita dal CeDisMa dell'Università Cattolica, con uno strumento nel quale ben 3 obiettivi su 4 si prefiggono di individuare "punti critici", "ambiti di miglioramento e interventi correttivi", "processi di cambiamento per migliorare la qualità della scuola" (Folci, pp. 29-33). Ed è una 'dimenticanza' grave, perché non consente di apprezzare questo lavoro fondamentale, capace di assicurare la *consilience* in chiave educativa di un apparato siffatto.

Che qualcuno protegga gli insegnanti novizi da chi pensa di formarli nascondendo le difficoltà che comporta fare le innovazioni scolastiche!

Ma c'è un'altra dimenticanza, forse più sorprendente: non si trova alcuna traccia degli alunni udenti, nemmeno un paragrafo. E sì che sono la maggioranza (l'84% degli iscritti) ed è quindi palese che è un silenzio voluto. Si pensi a quanto sarebbe stato interessante scoprire come interagiscono con i sordi, e come questi si comportano con loro: a cominciare dai tempi

informali (arrivi, intervalli, uscite...), ma principalmente come vengono orientati dagli insegnanti ad accettare la diversità e partecipare all'inclusione. Un'omissione che risulta sconcertante, soprattutto perché fin dall'introduzione il volume afferma la centralità della relazione fra pari per avere maggiori opportunità di apprendimento (p. 9). Mi piace pensare che non di incompiutezza si tratti, bensì di stimoli: un invito implicito ad andare a vedere direttamente, recandoci in visita alla scuola.

[1] Cfr. Stokoe, W. C. Jr, *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. 1960, in *Journal of deaf studies and deaf education*, Volume 10, n. 1, Winter 2005, Pages 3-37; *Language in Hand: why Sign Came Before Speech*, Gallaudet University Press, Washington CD, 2001.

[2] Cfr. Pinker, S., *L'istinto del linguaggio*, Mondadori, Milano 1997.

[3] È istruttiva, al riguardo, una visita al sito web della Gallaudet University di Washington, fondata nel 1864 da Abraham Lincoln come costola della Columbia University, prendo il nome da Edward Miner Gallaudet, figlio di Thomas che aveva aperto, insieme all'insegnante sordo Laurent Clerc, la prima scuola superiore per sordi nel 1817.

[4] Quell'occasione storica vide la sconfitta degli USA, strenui difensori della lingua dei segni (che continuarono imperterriti nella loro opzione, fino a fondare addirittura una università per sordi, tuttora attiva, praticando la loro ASL. Sul Congresso di Milano dal punto di vista degli USA, v. Richard G. Brill, R. G. *International Congresses on Education of the Deaf. An Analytical History, 1878-1980*, Washington, D.C.: Gallaudet College Press, Washington DC, 1984; per una ricostruzione del contesto italiano d'epoca, cfr SANI, R., (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino 2008.

[5] A cominciare con l'auspicata pubblicazione della puntuale ricostruzione, dalle origini agli anni '90, delle sue vicissitudini: v. Oneta, G., *L'handicap come risorsa per la scuola. Un'esperienza di integrazione scolastica all'Istituto canossiano Scuola Audiofonetica dalle origini ad oggi*, Tesi di laurea in pedagogia, relatore prof. Luigi Pati, aa 1996-1997.

[6] Cfr. Corsini, P. e Zane, M., *Storia di Brescia. Politica, economia, società 1861-1992*, Laterza, Bari 2014.

[7] Oneta, G., *L'handicap come risorsa per la scuola...*, op. cit., pp. 58 e sgg.

[8] Il dato si riferisce al 2019.