

# Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioneiconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,  
nell'università, nella ricerca, nella formazione

## SOMMARIO

### Editoriale

1/ Il ballo in mascherina della ripresa

ANNA MARIA VILLARI

2/ Un caro amico ci ha lasciato

LA REDAZIONE

### Lo scrigno

3/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCILO

### Mercurio

3/ I persuasori palesi

ERMANNO DETTI

### Attualità

4/ Nostalgia e voglia di vicinanza

Oltre le emergenze

DARIO MISSAGLIA

8/ Al centro la formazione della persona

La scuola tra vecchie e nuove opportunità

ROSSELLA IOVINO



### Progetti ed esperienze

12/ Incontri ravvicinati

Un anno di studio all'estero

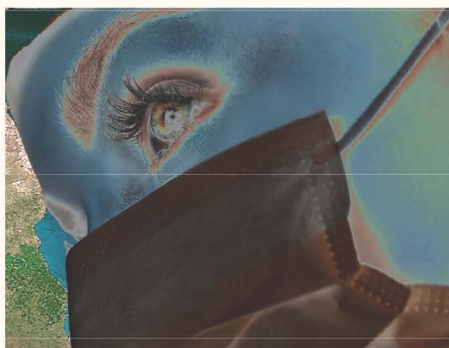
STEFANIA MARIA DELLA CAGNA

### Pedagogie e didattiche

14/ Per un nuovo paradigma inclusivo

Neuroscienze, formazione, apprendimento

MARIA CONCETTA ROSSIello



21/ Le mille facce del razzismo

Transculturalliteracy: l'immaginazione  
come strumento di uguaglianza

PAOLA DEL ZOPPO

### Osservatorio sull'università

29/ Uno sguardo creativo per prospettive nuove

Riorganizzare gli studi universitari

FABIO MATARAZZO

### La ricerca in campo

40/ La riscoperta dello Stato

Come ricerca e innovazione affrontano  
una navigazione difficile

ALBERTO SILVANI

### Tempi moderni

45/ La parola come "rivelazione"

Il "primo tempo" della poesia di Ungaretti

DAVID BALDINI

51/ Vita di un uomo

I Protagonisti/Giuseppe Ungaretti

AMADIGI DI GAULA

53/ Il biennio rosso

La specola e il tempo/

Dalle memorie di Giovanni Giolitti

a cura di ORIOLO

54/ I parassiti della democrazia

Il pensiero sconosciuto di Cornelius Noon

MASSIMO MARI

### Studi e Ricerche

57/ Avvolti nella rete

L'impatto delle tecnologie sulla nostra vita

EMANUELA BOLOGNA

61/ Il lavoro da casa nella pandemia

Un'indagine Cgil e Fondazione di Vittorio

PINO SALERNO

62/ Il lavoro senza tempo

Le interviste a Esmeralda Rizzi e Manuela Calza

### Arte: il medium è il messaggio

65/ Pathos e palcoscenico

Arianna Ninchi, attrice

INTERVISTA AD ARIANNA NINCHI DI MARCO FIORAMANTI

### Libri

69/ Essere Europa

Di fronte alla suggestione delle "piccole patrie"

FRANCESCA BALDINI

70/ Lanterne magiche

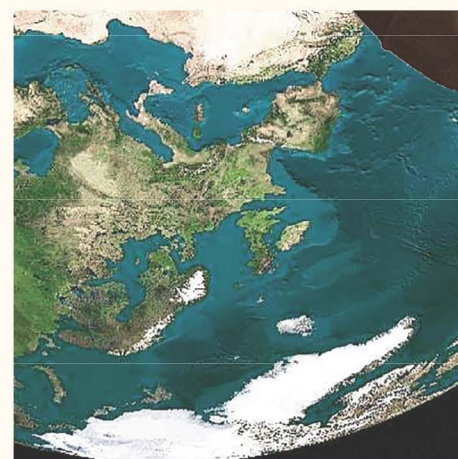
A scuola di cinema

VINCENZA FANIZZA

### Recensioni

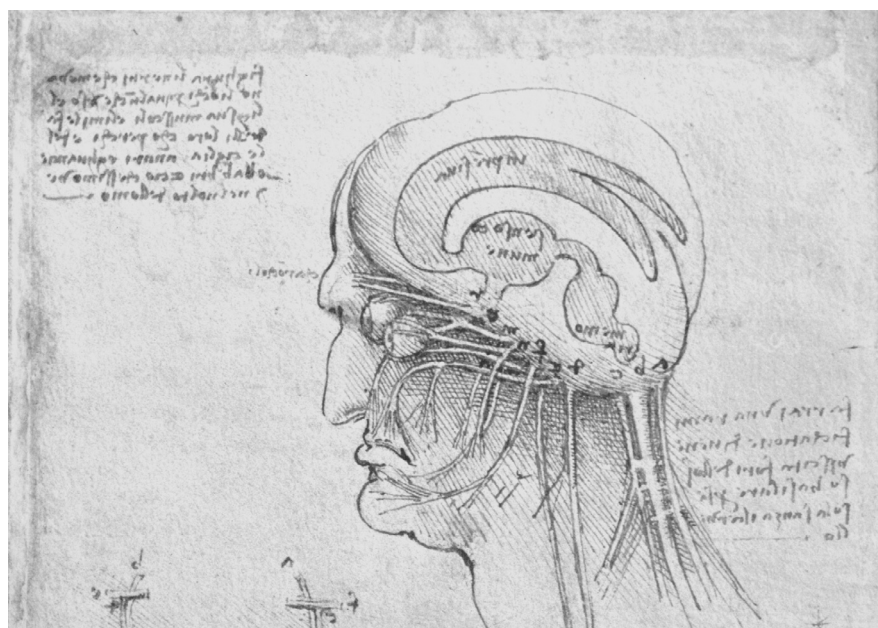
72/Schede

ANITA GARRANI



# PER UN NUOVO PARADIGMA INCLUSIVO

MARIA CONCETTA ROSSIELLO



**Le nuove scoperte degli studi sul cervello e sui meccanismi dell'apprendimento. Le intuizioni di Maria Montessori. L'importanza della neuropedagogia per studiare percorsi educativi rispettosi delle singolarità degli individui**

**N**egli anni Ottanta un "asteroide" ha colpito improvvisamente i diversi territori di studio, dalla medicina alla fisica, dalla filosofia alla pedagogia e dall'antropologia alla didattica: si tratta della scoperta dei neuroni specchio che ha improvvisamente sconvolto le precedenti 'regole del gioco'.

Tutti i componenti del celebre "gruppo di Parma" (il team di ricerca "responsabile" della scoperta), i professori Rizzolatti, Gallese (soprattutto), Fadiga e Fogassi, hanno cominciato a scrivere lavori prettamente neurologici ma in molti casi hanno evidenziato l'intrecciarsi di queste scoperte e sperimentazioni con altri campi d'azione, con altre scienze. Dallo studio del comportamento si è passati in quella

fase aperta e seducente riguardante il fondamento materiale di ciò che per secoli abbiamo conosciuto e chiamato come "coscienza". Grazie alle tecniche di *brain imaging*, l'intero universo neurologico prima e quello estetico poi sono stati "scombussolati" dalla novità assoluta rappresentata da queste modalità così poco invasive, che consentono di seguire percorsi neuronali specifici.

I dati derivanti dall'uso delle tecniche di *neuroimaging*<sup>1</sup> e stimolazione magnetica condotte su esseri umani, hanno rivelato un sistema dei neuroni specchio che ha nel processo di imitazione un ruolo determinante, essendo l'imitazione qualcosa di fondamentale per la nostra capacità di apprendimento e di trasmissione di culture e tradizioni locali, una capacità esponenzialmente fondamentale e fondante in ciascuno di noi. Le aree umane dei neuroni specchio sembrano essere importanti anche per l'empatia, per la consapevolezza del sé e per il linguaggio. Seppur lo studio dei neuroni specchio sia recente si è già potuto appurare che molto verosimilmente queste cellule sono di importanza vitale per la nostra comprensione d'insieme del cervello e della mente umana e, quindi, di noi stessi. Iacoboni nel saggio *I neuroni specchio* (2008) spiega con semplicità e immediatezza tutta la questione del rapporto tra i neuroni specchio e il linguaggio, anzi i linguaggi poiché questa relazione plurale

## neuroscienze, formazione, apprendimento

e complessa offre per la prima volta una spiegazione al cosiddetto *symbol grounding*, cioè al modo con cui le espressioni del linguaggio naturale sono connesse al loro significato referenziale – a ciò che a esse corrisponde nel mondo reale –, trovando una soluzione nelle teorie “*embodied*”, secondo le quali la comprensione del significato di una parola avviene tramite l’attivazione delle aree sensorimotorie (Pulvermuller, 2013, pp. 458-470).

## La complessità dell’agire umano

Sono proprio queste connessioni a costituire il terreno fertile per l’incontro tra le scienze mediche e quelle pedagogico-didattiche confermando quello che già Maria Montessori ha ampiamente teorizzato quando ha affermato che il bambino sperimenta il linguaggio a livello inconscio dall’ambiente sviluppandosi naturalmente come creazione spontanea. Si tratta di un processo di apprendimento spontaneo con fasi uguali per tutti i bambini e per qualsiasi lingua.

Il bambino mentre impara il suo linguaggio attiva delle ‘nebuli’ che sono delle energie creative che gli permettono di assorbire l’ambiente in cui vive.

*Grazie alle energie nebulari del linguaggio il bambino diviene capace di distinguere i suoni del linguaggio parlato dagli altri suoni e rumori che gli giungono mescolati nel suo ambiente. Da questa nebula ogni lingua, che il bambino troverà nel suo ambiente, si svilupperà nello stesso tempo e con lo stesso procedimento in tutti i bambini del mondo. (Mon-*

tessori, 2010, p. 63)

L’apprendimento del linguaggio avviene, secondo Maria Montessori, attraverso un percorso non lineare, ma caratterizzato da movimenti, esplosioni fino ai due anni, due anni e mezzo, momento in cui avviene una effervescente e veloce formazione del cervello.

Da qui ai sei anni il linguaggio si organizza in strutture che avviano il bambino alle facoltà della lettura e della scrittura. Ma prima ogni esperienza, inevitabilmente, necessita di ‘passare’ dal corpo, dal movimento e dall’azione.

*Il linguaggio è l’espressione di un accordo fra un gruppo di uomini, e può essere compreso solo da quelli che hanno convenuto di rappresentare determinate idee mediante determinati suoni. Altri gruppi hanno adottato altri suoni per rappresentare le stesse idee e gli stessi oggetti: e così il linguaggio diviene una barriera che separa un gruppo dall’altro mentre accomuna i membri di uno stesso gruppo. È lo strumento necessario per lo sviluppo di un pensiero comune. (p. 67)*

Secondo Maria Montessori, solo un ambiente “a misura” ovvero calibrato sulle esigenze del bambino, nella specifica fase di sviluppo in cui si trova, può favorire in modo positivo una crescita piena ed equilibrata e il conseguente sviluppo delle potenzialità che egli, in quanto essere umano, possiede. Nel grande e privilegiato lavoro di supporto che ciascun adulto compie nei confronti del bambino dovrà quindi essere prestata grande e amorevole cura nei confronti dell’ambiente che lo accoglie e nei confronti della relazione che viene co-

struita e vissuta con lui.

La Montessori, dunque, riconosce all’ambiente un ruolo centrale nello sviluppo individuale dell’essere umano, come lei stessa scrive:

*l’uomo che non vive in un ambiente adatto, non può sviluppare normalmente tutte le sue facoltà, né può scrutare dal fondo della propria anima per imparare a conoscersi. [...] Ma se prepareremo al fanciullo un ambiente che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo avanti verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente. (Montessori, 2014, pp. 81-83)*

Negli ultimi decenni gli studi collegati alla comprensione dell’azione si sono intensificati e hanno fornito grandi benefici alla pragmatica e alla comprensione degli scambi comunicativi tra gli umani. Nel 2013 Engels e colleghi hanno riconosciuto una svolta pragmatica nella scienza cognitiva con il conseguimento del “paradigma orientato all’azione” (p. 201). L’azione non è sinonimo di movimento, la sua nozione

*implica che le azioni sono guidate da obiettivi e che possono raggiungere questi obiettivi o non riuscire a farlo; spesso [azioni] comportano un certo grado di controllo volontario; [...] richiedere pianificazione e decisioni tra alternative; comportano la previsione o l’anticipazione di un risultato previsto; sono spesso, anche se non sempre, associati a un senso di li-*

*bero arbitrio, cioè alla consapevolezza cosciente dell'agente di compiere la particolare azione e dei suoi obiettivi. (p.202)*

Le caratteristiche dell'azione appena descritte coinvolgono un agente che, secondo quanto affermato da Donald Davidson (1980) compie la sua azione "alla luce delle sue credenze e dei suoi desideri" (p. 84). Restando focalizzati sulla fase dell'interpretazione dell'azione fatta dai bambini è possibile notare come le azioni che vedono e di cui partecipano nell'ambiente circostante siano finalizzate a ottenere informazioni culturali e apprendere comportamenti sociali. Dalla nascita i neonati osservano le azioni e tutte le informazioni ricevute e apprese vengono trasmesse attraverso le azioni. Un'azione rappresenta il limite a qualcosa di riconoscibile per i bambini nell'ambiente, per essere compresi e imitati in modo appropriato. Finora, una buona strategia esplicativa per leggere correttamente la capacità e l'obiettivo dell'interpretazione dell'azione infantile è stata quella di misurare, attraverso la durata dell'attenzione allo sguardo, il potere predittivo dei bambini rivolto agli agenti e agli elementi delle azioni. In effetti, l'interpretazione dell'azione implica una previsione dell'azione in termini di aspettative. Ma non è abbastanza.

Gergely Csibra e György Gergely (2003; 2010; 2011) hanno proposto un criterio per la comprensione infantile in base al quale le azioni sono identificate dalle loro caratteristiche intrinseche, dalla prospettiva di osservazione da cui il bambino le osserva e dal grado relativo del suo coinvolgimento. In altre parole, l'interpretazione dell'azione può essere influenzata dal ruolo svolto dall'osservatore infantile. In virtù della por-

tata generale di un'azione, è stato proposto di distinguere le azioni strumentali definite come azioni finalizzate all'obiettivo eseguite non per se stesso ma per raggiungere un fine, e che comportano un'osservazione passiva da parte del bambino (vale a dire l'opinione di una terza persona), da azioni comunicative volte a informare qualcuno su qualcosa e / o sull'intenzione stessa di comunicare e che coinvolgono direttamente i bambini come destinatari della comunicazione (in particolare l'opinione di una seconda persona). In tutto ciò si è notato come le correlazioni neuronali giocano un ruolo importantissimo.

Come, allora, le neuroscienze influenzano profondamente i territori d'azione pedagogica e didattica?

Parafrasando il filosofo Evan Thompson (2007), il sistema nervoso, il corpo, gli ambienti fisici e culturali si integrano dinamicamente tra loro su livelli multipli e, come conseguenza, i processi di sviluppo umano della vita si ricostruiscono nuovamente in ogni generazione in risposta a mutevoli fattori genetici, cellulari, sociali e culturali. Il cervello, il corpo e l'ambiente sono, in effetti, gli uni code-terminazioni degli altri e quindi frutto di una coevoluzione che richiede una particolare sensibilità ampia e condivisa. Partendo da questo assunto è plausibile pensare quali e quante implicazioni possa avere l'ambiente per la definizione di un progetto raffinato, sensibile e al contempo formativo. Il neuroscienziato Gallese infatti, facendo capo alle ultime ricerche internazionali sull'*Embodied Cognition* (Ec), riflette sul ruolo del contesto, e in particolare sugli spazi di lavoro, come un'esperienza del corpo e dei sensi e non desunta principalmente da determinazioni astratte e concettuali. In parallelo Harry Francis Mallgrave, in un

interessantissimo lavoro del 2013 denominato *Architecture and Embodiment*, afferma che l'emozione è il mezzo chimico e neurologico reale con cui entriamo in contatto e percepiamo il mondo. Questa nobile e saggia considerazione pone le persone al centro della progettazione delle strutture scolastiche e ha interessanti conseguenze sull'ambiente costruito, sulle nostre abilità cognitive e sugli atteggiamenti mentali. Del resto, molte aziende multinazionali valorizzano "spazio e tempo" di lavoro, riconoscendo la forte influenza di quest'ultimi sui comportamenti di impiegati e professionisti, considerandoli, quindi, uno strumento di leva per le aziende innovative, al fine di stimolare la creatività. Se questa è la lettura del concetto di spazio verso la quale si stanno incanalando gli ultimi studi, ci chiediamo quanto il tema della progettazione pedagogico-didattica degli ambienti di apprendimento sia condizionato dalle suddette teorie e quanto la cognizione corporea (Ec), in qualità di paradigma scientifico alla base degli apprendimenti umani, possa dialogare reciprocamente con il processo creativo dell'apprendere da sempre in equilibrio tra logos e eros, tra individualità e collettività, tra natura e cultura.

## La formazione che 'disegna' gli schemi mentali del cervello

Bruner ci ha insegnato che il nostro cervello è "plasmato" dalle esperienze e dalle conoscenze acquisite nel rapporto dialettico con il mondo esterno. Attraverso il costante intrecciarsi tra gli stimoli ambientali e quelli provenienti dall'interno del corpo si crea una interdipen-



neuroscienze, formazione, apprendimento



Maria Montessori

denza che struttura la nostra mente (2001). Sul piano pedagogico, infatti, esiste un legame scientifico tra l'educazione e i processi biologici dello sviluppo umano: ogni processo evolutivo, attraverso l'accumularsi delle esperienze e degli apprendimenti, produce cambiamenti funzionali nelle strutture mentali degli organismi, modificando le diverse dimensioni dell'identità. Le ricerche in atto nel campo neuroscientifico hanno confermato che la mente dell'uomo non è separata dal corpo, ma prende forma e

si determina come il risultato di un cambiamento continuo, stabilito da tutto ciò che apprende durante il percorso della vita, nel contesto sociale, ambientale e culturale con cui viene a contatto a supporto di quel processo di *life long learning* che caratterizza e forma l'unicità dell'essere umano. Le informazioni che provengono dagli stimoli fisici, affettivi e cognitivi acquisiti già dalla vita embrionale vengono elaborati a livello cerebrale e formano pensieri ed emozioni (Oliveiro, 2017). È proprio dalla possibilità di intervenire in modo funzionale sulle

esperienze di apprendimento attraverso l'educazione a porre le basi per la nascita della Neuro-pedagogia, un nuovo filone di ricerca che considera il soggetto come un microcosmo, un piccolo mondo in cui si intrecciano tutti gli "elementi" del ciclo vitale dell'essere umano e su cui l'educazione ha il potere di formare, disegnare percorsi culturali, emozionali, sociali e affettivi che lo caratterizzeranno per tutta la vita. È stato uno dei più illustri neuroscienziati del XX secolo, Eric Kandel (2007), a condurre i primi esperimenti sull'identificazione delle basi biologiche dell'apprendimento. Kandel è riuscito a spiegare scientificamente il processo con cui le idee vengono acquisite e immagazzinate nella memoria attraverso l'esperienza. Osservando il comportamento di una lumaca di mare, *Aplysia californica*, Kandel vide che essa ritraeva energicamente la branchia quando veniva stimolata attraverso un semplice getto d'acqua. Inoltre, quando questa stimolazione veniva ripetuta in modo continuo, i neuroni sensoriali che ricevevano il messaggio, si abituavano sensibilmente allo stimolo. In questo modo si verificava una forma di apprendimento elementare dovuta alla ripetizione di uno schema di azione. Ciò rappresenta l'evidenza che la plasticità neuronale agisce sulla formazione delle funzioni cerebrali superiori, ossia su quelle funzioni complesse di cui abbiamo coscienza quali il pensiero, il linguaggio, la memoria, l'azione, la volontà. Esse "prendono forma" e si "incarnano" nelle strutture biologiche della mente attraverso i processi di apprendimento. L'esempio più immediato di ciò riguarda la rappresentazione mentale dello schema corporeo in relazione all'acquisizione di competenze scolastiche quali la lettura e la scrittura.

Molte difficoltà di apprendimento, come ad esempio la dislessia, vengono affrontate in un'ottica neuropedagogica attraverso l'applicazione di attività mirate all'esercitazione delle capacità sensorie-motorie (Simoneschi, 2011).

La percezione del proprio corpo che avviene per stadi successivi durante l'età evolutiva attraverso sensazioni tattili, cinestetiche, visive e uditive è funzionale allo sviluppo delle competenze di scrittura e di lettura. Infatti, solamente nel momento in cui si è formato – a livello delle connessioni neurali – lo schema mentale corrispondente, si possono modulare intenzionalmente i movimenti di coordinazione oculo-manuale e di lateralizzazione necessari per decodificare i segni alfabetici connotati da simmetrie, cioè uguali nella forma, ma orientati in modo diverso nello spazio (Pesci, 2014). I recenti studi effettuati nell'ambito delle neuroscienze cognitive hanno più volte evidenziato come, attraverso interventi neuro-didattici progettati in relazione alle diverse funzionalità e nel rispetto dei tempi evolutivi di insorgenza neurobiologica delle stesse, è possibile intervenire sulla qualità dei collegamenti sinaptici modificando i processi mentali (Rivoltella, 2012). Alcuni esempi di esercitazioni pratiche che possono essere considerate "neuro-pedagogiche" sono:

- attività senso-motorie di pregrafismo, pre-scrittura e di riconoscimento tattile finalizzati allo sviluppo delle abilità della mano per la prevenzione delle difficoltà di lettura e scrittura nei bambini;
- interventi neuro-didattici per il potenziamento cognitivo negli adolescenti finalizzati all'acquisizione di un metodo di studio basato sulla consapevolezza del proprio modo di apprendere.

Gli interventi specifici attuati da pedagogisti esperti hanno rivalutato il sapere pedagogico riconsegnando alla scienza della

formazione una base scientifica e una progettualità che promuove il cambiamento dei processi mentali (Trisciuzzi, 2013).

A partire da queste basi scientifiche molte attività di recupero, di sostegno e di potenziamento sono rivolte a rinforzare e abilitare le facoltà cognitive. In assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali specifici la neuro-pedagogia può, ad esempio, intervenire in modo funzionale nei cosiddetti disturbi dell'apprendimento e nei bisogni educativi speciali per realizzare interventi personalizzati e garantire il successo nell'apprendimento rispettando la specificità di ogni singolo soggetto.

## Una pedagogia dei diritti-bisogni di tutti e di ciascuno

Il modello vincente, quando si parla di formazione a misura di tutti e delle diversità di ciascuno, è senza dubbio il *modello dei diritti umani* (Volpicella, 2020): questo approccio guarda all'inclusione in chiave di diritti umani, che devono essere assicurati attraverso la costruzione di una 'società per tutti' in cui ogni cittadino può svolgere senza ostacoli tutte le attività che desidera. Ad essere valorizzato è qui il concetto di 'eterogeneità' che dovrebbe caratterizzare la scuola esattamente come caratterizza la società. Esso è un dato di fatto e, certamente, può costituire un problema pedagogico se non viene assunto come sfida al far apprendere i modi della coesistenza delle eterogeneità. Se non si apprende a creare 'comunione' tra eterogenei, ciò può innescare a lungo termine il rischio di conflitti laddove, invece, la natura ci dice che l'eterogeneità è uno dei motivi di sopravvivenza della specie (Perla, 2013).

Gli studi e le applicazioni pedagogiche e didattiche delle neuroscienze sembrano offrire la possibilità di tener conto delle diversità di apprendimento di ciascun individuo oltreché contribuire al potenziamento delle sue abilità e capacità attraverso un approccio globale alla persona.

È l'ottica che prende in considerazione la natura evolutiva e bio-sociale della mente dell'individuo, 'il sé autobiografico' – per dirla con Damasio (2000), "Il sé viene alla mente" – ossia la biografia sin da bambino, la storia del suo cervello, della sua mano, delle sue gambe, del suo movimento (veri attori dell'intelligenza) fanno riferimento a un quadro concettuale ben diverso, rispetto a quello del Quoziente Intellettivo (QI), ma considerano un'intelligenza globale come espressione della dialettica tra un ambiente interno (il corpo e la sua presenza nella mente, quello che Damasio definisce come "proto-sé" per il controllo e la regolazione dei processi vitali di tutto l'organismo) e l'ambiente esterno (relazionale-educativo).

La Pedagogia speciale oggi non può prescindere da queste modalità neuro-pedagogiche antro-po-evolutive di apprendimento e di sviluppo dell'individuo, secondo i propri personali progetti di senso e secondo la propria biografia apprenditiva. Così come le applicazioni della didattica devono tener conto del collegamento neurale tra il movimento e i centri nel cervello dell'udito e della vista; motivo per cui il tatto e il movimento (canale sensori-motorio) rappresentano un supporto assai potente per raggiungere il cervello quando altre vie sono inefficaci (Rivoltella, 2018). Ecco perché Maria Montessori lo ha utilizzato con i bambini ricoverati in manicomio privati di stimoli culturali per i quali il ricorso ai soli sensi della vista e/o del-

## neuroscienze, formazione, apprendimento

l'udito non sarebbe stato così efficace.

Le scoperte delle neuroscienze restituiscono, così, dignità scientifica e ruolo primario alla Pedagogia speciale superando a livello epistemologico le classificazioni in DSA e BES, in particolare:

1- la scoperta che il movimento è indispensabile all'apprendimento (attenzione, memorizzazione, etc.) e, soprattutto, che il movimento della mano utilizzato per scrivere è uno dei due sistemi cerebrali implicati nella lettura.

2- L'importanza dell'educazione al ritmo. Vi è la scoperta dell'esistenza di un collegamento neurobiologico tra la capacità di tenere il ritmo e quella di codificare i suoni della lingua parlata, con significative ricadute, per quanto è possibile prevedere, nell'educazione ritmica per il ruolo che può avere per la comprensione del linguaggio e nel superamento delle difficoltà di lettura. Musica, senso del ritmo e capacità linguistiche rappresentano tre elementi strettamente collegati. Lo dimostra uno studio apparso sul "Journal of Neuroscience" e firmato da un gruppo di ricercatori della Northwestern University guidati da Nina Kraus (2013), direttrice del Laboratorio di neuroscienze uditive, in base a una serie di test su un centinaio di studenti di scuola superiore. L'idea dei ricercatori è che un "addestramento" di tipo musicale, con una particolare attenzione per la componente ritmica, possa essere di aiuto per rendere più efficiente il sistema uditivo, portando così il soggetto a più solide associazioni suono-significato che sono essenziali per l'apprendimento e le capacità di lettura nonché per la comprensione in generale.

3- La scoperta di un possibile conflitto tra vista e udito alla base di alcune difficoltà di lettura e delle potenzialità preventive e di "rimediazione" della peda-

gogia scientifica iniziata da Maria Montessori (2010) (*"quella parola scolpita nella mente dalla quale la bimba sembra brava copiare"*) e sviluppata con la pedagogia dell'attività mentale di De La Garanderie (1991), supportata a livello neuro-scientifico da Damasio (2000).

Queste rappresentano solo alcune delle ricadute pedagogiche nonché delle applicazioni didattiche che la neuro-pedagogia può offrire alla scuola di oggi per costruire, insieme, un paradigma inclusivo che tenga conto davvero della complessità dell'essere umano. Del resto la stessa logica dell'ICF adotta uno sguardo globale laddove il "funzionamento" del bambino, di ogni bambino ma ancor più del bambino con disabilità, non può essere pensato isolatamente, ma piuttosto sempre e soltanto nel contesto di vita familiare, scolastico e sociale, all'interno del quale esso si esplica. Questa rappresenta un'importante considerazione rispetto all'osservazione sulle *performance*, sulle abilità e sulla partecipazione alle situazioni di vita.

In particolare l'influenza delle interazioni familiari sulle *performance* e il funzionamento del bambino è molto importante per la crescita anche delle successive fasi dello sviluppo adulto.

Si dovrebbe, allora, recuperare una recente considerazione del dott. Versari dell'Ufficio scolastico regionale Emilia Romagna, nell'ambito del dibattito internazionale sui cosiddetti "Bisogni Educativi Speciali", secondo cui la traduzione in italiano del termine-concetto inglese "Special Needs" in "Bisogni Speciali" non è appropriata. Infatti, alla luce del Forum mondiale dell'UNESCO sull'istruzione, che ha definito il principio dell'educazione per tutti, *"Ogni persona – bambino, ragazzo e adulto – deve poter fruire di opportunità educative specifica-*

*mente strutturate per incontrare i propri basilari bisogni di educazione"*, la traduzione più appropriata dovrebbe essere *diritti specifici* e non *bisogni speciali*. La scuola e anche la famiglia e la società potranno essere realmente inclusive se terranno sempre più conto della "scrittura collettiva" di don Milani ovvero di quella metodologia che consiste nel giungere tutti insieme a un testo compiuto partendo da idee anche parziali e confuse che ogni partecipante ha. Il giusto pensiero si forma cammin facendo, discutendo, approfondendo, aggiustando e, soprattutto, con la collaborazione di tutti. È una scuola come comunità educante che non può disgiungere l'apprendere dal fare e che necessita ora più che mai di esplorare e mettere in atto nuovi e plurali canali comunicativi. Una scuola sicuramente più complessa, ma di certo più vicina alle dinamiche sociali che in essa si vanno sempre più strutturando, che pone l'accento psico-pedagogico su quella che definiamo *relazione educativa* la quale si esplica in un movimento triadico tra docenti-famiglie-allievi (Rossiello, 2020).

A questo proposito le Indicazioni Nazionali 2012 esplicitano: "l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere [...], a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorarsi". (MIUR, 2012, p. 35)

È interessante notare come anche nelle Linee guida della Legge 170/2010 si pre-

cisa che “la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno [...] nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo” (Linee guida allegate al DM 5669/2011, p.7).

L'apprendimento, allora, dovrebbe prevedere una dimensione collaborativa per favorire la comprensione, la quale avviene sempre attraverso il confronto, lo scambio, il dialogo e la negoziazione con gli altri (Damiano, 2017). Ciò equivale a dire che la costruzione attiva della conoscenza avviene con gli altri, in una forma di apprendimento socializzato prima, e successivamente interiorizzato attraverso una graduale consapevolezza metacognitiva; questo tipo di apprendimento, tuttavia, necessita di essere stimolato e sollecitato e ciò richiede che le intelligenze nonché gli apprendimenti di ciascun individuo/allievo vengano stimolate e sollecitate poiché “s'impara con il cervello, con le mani, con tutti i sensi e con il cuore” (Oliviero, 2017, p. 78) e ciò richiede, inevitabilmente, che gli obiettivi cognitivi degli studenti siano sempre contestualizzati per poter coincidere con compiti significativi nel mondo reale. ■

## BIBLIOGRAFIA

- Bruner J., (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli
- Csibra G. (2003). *Teleological and referential understanding of action in infancy*, in “Philosophical Transactions of the Royal Society of London” B: Biological Sciences.
- Damasio A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damiani P., Paloma F.G., Santaniello A. (2015). *Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze*
- Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ri-

cerca esplorativa. Lecce: Italian Journal of Educational Research, Pensa MultiMedia Editore.

Damiano E., (2017). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

Davidson D. (1980). *Essays on Actions and Events*. Oxford: University Press.

DeLa Garanderie A. (1991). *I profili pedagogici, scoprire le attitudini scolastiche*. Milano: La Nuova Italia.

Engel A.K., Maye A., Kurthen M., Konig P. (2013). *Where's the action? The pragmatic turn in cognitive science*, in “Trends in Cognitive Sciences”, 17, 5.

Gergely G. (2011). *Kinds of Agents. The origins of understanding instrumental and communicative agency*, in: U. Goswami (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, II edition, Oxford: Wiley-Blackwell.

Iacoboni M. (2008). *I neuroni specchio*. Milano: Bollati Boringhieri.

Kandel E. R. (2007). *Psichiatria, Psicanalisi e nuova biologia della mente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Kraus N., Hornickel J. (2013). *Rappresentazione instabile del suono: un marker biologico di dislessia*. *Journal of Neuroscience* 20 febbraio 2013, 33 (8) 3500-3504; DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4205-12.2013>

Montessori M. (2010). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori M. (2014) *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.

Morin E. (2020). “Per l'uomo è tempo di ritrovare se stesso”. Intervista per *Avvenire*. In: [www.avvenire.it/agora/pagine/per-luomo-tempo-di-ritrovare-se-stesso](http://www.avvenire.it/agora/pagine/per-luomo-tempo-di-ritrovare-se-stesso).

Oliverio A. (2017). *Il cervello che impara*. Bologna: Giunti.

Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Pesci G., (2014), *Pedagogia Clinica. Scienza e professione*, Magi Edizioni, Firenze.

Pulvermuller F. (2013). *How neurons make meaning: brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics*, “Trends in Cognitive Sciences”, Volume 17, n. 9, pp. 458-470.

Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rivoltella P.C. (2018). *Neurodidattica, ecco i*

trucchi per imparare con il cervello. *Ippocampo o neuroni specchio, i vantaggi per lo studio*. Intervista per *Avvenire*, Idee, n.3.

Rossiello M.C. (2020). Il counseling come possibile forma di mediazione scolastica. In: Volpicella A.M., Crescenza G. (a cura di). *Apprendere a Insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Simoneschi G. (a cura di) (2011). *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento: teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. Firenze: Le Monnier.

Thompson E. (2007). *Mind in life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge,

Mass.: Harvard University Press.

Trisciuzzi L., Galanti M. A. (2003). *Pedagogia e didattica per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Pisa: Edizioni Ets.

Volpicella A.M. (2020). *La scuola inclusiva*. In: Volpicella A.M., Crescenza G. (a cura di). *Apprendere a Insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.

## NOTA

<sup>1</sup> Il *neuroimaging* funzionale (dall'inglese *functional neuroimaging*) è l'utilizzo di tecnologie in grado di misurare il metabolismo cerebrale, al fine di analizzare e studiare la relazione tra l'attività di determinate aree cerebrali e specifiche funzioni cerebrali. È uno strumento di primaria importanza nelle neuroscienze cognitive e in neuropsicologia. Oltre alle classiche applicazioni di ricerca sperimentale sui processi neurocognitivi, le tecniche di *neuroimaging* funzionale stanno acquisendo una sempre maggiore importanza nella clinica e nella diagnostica neurologica, per lo studio delle alterazioni encefaliche in seguito a patologie traumatiche, oncologiche, vascolari e neurodegenerative.

Fonte: Sandrone S. *Weighing brain activity with the balance: Angelo Mosso's original manuscripts come to light*, in *Brain*, vol. 137, 2014, pp. 621-633.



*riorganizzare gli studi universitari*

# UNO SGUARDO CREATIVO PER PROSPETTIVE NUOVE

FABIO MATARAZZO



**L'esperienza delle università per contrastare la pandemia apre interessanti orizzonti. Una riflessione audace per ripensare i curricula, il lavoro di ricerca, di insegnamento e di studio. L'università come sistema autonomo e non come monadi separate. Le opportunità del digitale e della tecnologia**

**N**ulla sarà più come prima! Lo si ripete a ogni piè sospinto travolti dall'emergenza pandemica. Quale sarà la nostra vita e la nostra società in futuro, però, non è ancora all'orizzonte. Non sappiamo se dovremo sconfiggere un virus, ancora per molti aspetti ignoto e imperscrutabile o se dovremo convivere, per un tempo più o meno lungo o per sempre, come avviene con una numerosa serie di analoghi elementi patogeni di cui sia stata ridotta l'aggressività e la diffusione. L'umanità intera naviga nel buio assoluto. Se non sappiamo prefigurarci quale potrà essere il nuovo mondo nel quale ci avventuriamo, possiamo considerare comunque acquisite alcune certezze. La pandemia finirà, come sono cessate analoghe terrificanti evenienze che la storia più o meno recente ci rammenta, ma dovremo fare i conti con i suoi devastanti lasciti.

## I lasciti dell'esperienza Covid

La ricerca scientifica è apparsa e si è affermata il più valido baluardo per guardare al futuro con speranza e fiducia. Università e Ricerca costituiscono dunque pietre miliari per un rinnovato cammino ed è doveroso prestare maggiore attenzione e progettualità alla loro organizzazione e attività anche alla luce dell'attuale esperienza. Dovremmo riflettere se l'invasione della morbidità, e le barriere e i comportamenti che gli abbiamo frapposto, non comportino un'alterazione profonda, in larga misura irreversibile, nella configurazione di istituzioni, anche con tradizioni millenarie e se lo sconvolgimento possa tradursi in nuove opportunità in grado di contenere i danni o compensarli con vantaggi fecondi.

L'Università è stata tra le prime istituzioni a trasferire in modalità a distanza la più parte dell'attività. Il Ministro, su

“IL Mattino”, del 22 aprile, ci ha offerto in proposito dati confortanti.

Un milione e duecentomila ragazzi hanno seguito le lezioni a distanza; oltre 50 mila lauree e 100 mila esami sostenuti. Una platea addirittura più numerosa di quella dell'abituale frequenza. Anche la ricerca, stando alle dichiarazioni, è proseguita in misura soddisfacente considerando le limitazioni imposte e la diversità dei metodi dei settori scientifici. Tutto bene dunque? *«È evidente – sottolinea il Ministro – che l'Università ha bisogno di presenza, perché è fondamentale il confronto, la discussione il dibattito. L'esperienza da remoto, però ha creato nuove inclusioni. Penso a studenti in aree disagiate, ad esempio. Da remoto tutte le Università hanno mantenuto orari, corsi, scadenze con continuità didattica»*. Superata la parentesi emergenziale, tuttavia, il Ministro sembra orientato alla ripresa della normale attività, sia pure con qualche accorgimento richiesto dal rischio sanitario. Nella Fase 2, presumibilmente da maggio ad agosto, la programmazione degli Atenei dovrebbe consentire, adottando adeguate misure di sicurezza, le attività di singoli o piccoli gruppi, limitando quelle collettive alle strettamente necessarie; garantire la partecipazione dei pendolari in telepresenza; sovvenire all'impossibilità di rientro di studenti internazionali garantendo anche a loro la partecipazione da remoto. I sistemi digitali dovrebbero garantire, comunque, un livello di servizi adeguato. La terza fase, ipotizzata da settembre a gennaio 2021, propone misure che si muovono, sostanzialmente, sulla stessa falsariga. Per raggiungere gli obiet-

tivi il Ministro chiede agli Atenei: un'offerta didattica in grado di essere erogata in presenza o in telepresenza; l'accesso agli spazi con uso di dispositivi di protezione in grado di garantire livelli di sicurezza; un potenziamento delle infrastrutture digitali e una completa dematerializzazione dei procedimenti.

Anche la Conferenza dei Rettori ha ritenuto sostanzialmente positivo, il bilancio della chiusura. Preoccupa invece la Ricerca. *«Nelle università si certificano mascherine, si produce gel igienizzante, si stampano in 3d valvole per i respiratori, si cercano il vaccino e le cure»*, ha sottolineato il Presidente, Ferruccio Resta. *«È solo la ricerca a rendere il nostro futuro meno inevitabile. In quest'ottica, a partire dal 4 maggio i laboratori e le altre attività di ricerca, finora fermi o a regime ridotto, devono poter riprendere a pieno. Ne va della nostra capacità di guardare lontano e di fronteggiare le sfide dei prossimi mesi»*. Per la didattica la CRUI punta a una fase 2 basata su una modalità mista (presenza/distanza), differenziata in base all'evoluzione territoriale della pandemia. L'intento è di agevolare esami e sedute di laurea della sessione estiva e preparare un graduale ritorno alla normalità. Nella terza fase, invece, il permanere della modalità mista servirà soprattutto a facilitare il distanziamento sociale, ma anche a garantire la partecipazione agli studenti internazionali e ai pendolari ancora impossibilitati a raggiungere le sedi. Un possibile riacutizzarsi del contagio in autunno – ha proseguito Resta – non può trovarci impreparati. La crisi può essere *«un'opportunità per ripensare l'università. Ab-*

*biamo bisogno di atenei con meno vincoli, con poche regole, ma chiare. Atenei in cui le procedure amministrative siano adeguate a un futuro dematerializzato e a una didattica diversa. Un futuro che è già qui»*.

Il Consiglio Universitario Nazionale ha condiviso le cautele e le ipotesi di maggiore flessibilità nell'organizzazione delle attività. Ha avvertito, però, la necessità di garantire la non discriminazione fra gruppi di studenti e fra discipline. Ha ribadito, la profonda differenza della formazione con la didattica telematica e con quella in presenza. Ha richiamato l'opportunità di riconsiderare tempi e modi di accesso ai corsi con numero programmato e alle scuole di specializzazione. Per quelle di area sanitaria, ha sollecitato l'accreditamento e un incremento consistente delle borse di studio, reso quanto mai urgente dalle carenze evidenziate dall'emergenza. Tutto il programma, ha osservato, richiede consistenti risorse aggiuntive per gli Atenei. Anche per il CUN l'auspicio conclusivo è: *«il ritorno, dopo il termine dell'emergenza, nel più breve tempo possibile, alla didattica erogata in presenza, nelle aule, nei laboratori, nelle biblioteche, dove si realizza lo scambio più vivo, proficuo e fertile fra docenti e allievi e fermenta l'humus della ricerca e della coscienza critica»*. Un desiderio condiviso da numerosi appelli di docenti e di studenti, convinti della depotenziata ricchezza formativa dell'insegnamento da remoto rispetto a quello frontale. È comprensibile. Se venisse meno quest'ultimo risulterebbe alterata la caratteristica essenziale dell'Università, radicata nei secoli nel rapporto diretto tra docenti e di-

## riorganizzare gli studi universitari

scenti.<sup>1</sup> Questa è, dunque, l'istituzione millenaria e prestigiosa, alla quale dobbiamo rivolgere lo sguardo con nostalgia e rispetto. Ma siamo sicuri di poterla ripristinare e, chiusa la parentesi, proseguire come se nulla fosse?

### L'università tra tradizione e futuro

L'esperienza che stiamo vivendo ci costringe, e non è detto che sia un male, a riflettere sull'argomento e a proiettarci nel futuro. Condivido molto alcune considerazioni di Paolo Fanti espresse nell'assemblea generale nazionale della FLC del 23 aprile a proposito dell'insegnamento a distanza: *«Nulla è pienamente sostitutivo dell'esperienza di assistere a una rappresentazione teatrale, davanti alla presenza fisica e mai completamente uguale della performance degli attori, ma questo non ha impedito che il cinema, prima, la televisione poi e domani chissà cosa, ridimensionassero il ruolo del teatro nella rappresentazione narrativa. E decine di altri esempi potrei fare in questo senso»*. Per concludere poi sul punto: *«O riusciamo a immaginarci le prospettive future o saremo travolti dalle prospettive future, senza riuscire a governarle»*. Anche il ministro, del resto, concludendo l'audizione alla Camera, ha sottolineato l'opportunità di far tesoro delle novità positive poste in luce nella contingenza pandemica e di far leva su di esse per riflettere sulla riorganizzazione di molti aspetti delle Università.

Le suggestioni che ci provengono dalla crisi, tradotte nel sistema universitario potrebbero risultare sconvolgenti per il suo assetto tradizionale. Ma questo è avvenuto e avviene anche per i modelli di vita, di sviluppo economico e di relazioni sociali che alterano la nostra quotidianità modificandola con un dinamismo nel quale siamo immersi e di cui non ci rendiamo più conto di quanto incida sulle abitudini di ciascuno. La civiltà digitale ci avvolge repentinamente in maniera ineludibile e irreversibile. La contingenza patogena che stiamo vivendo ha ampliato e reso consueti comportamenti e strumenti destinati a svilupparsi in ogni caso a prescindere dalle circostanze che li hanno fatti precipitare. Il lavoro da casa, gli acquisti "online", gli incontri e le riunioni sulle piattaforme in rete hanno avuto, in questo frangente, diffusione e accesso anche da parte di soggetti ben lontani dalla dimestichezza digitale. L'abitudine all'uso dei nuovi mezzi è ormai acquisita dalla più parte di noi. Diverranno sempre più strumenti di uso comune rendendo irrimediabilmente desueto lo sguardo nostalgico a metodi del passato destinati a essere considerati obsoleti, nonostante il rimpianto per i pregevoli aspetti positivi dei quali abbiamo beneficiato finora.

La lettura di una lettera autografa, consegnata dal postino dopo giorni vissuti in ansiosa attesa, ha indubbiamente un sapore sentimentale che nessuna 'email' potrà restituirci. Però

è impensabile che si ritorni a quel tipo di comunicazione, pur così connaturato alla nostra storia. Lo preclude la maggiore efficienza e tempestività che il mezzo mediatico consente a dispetto del venir meno della trepidazione per conoscere il contenuto di una busta recapitata a casa o in ufficio. Certo, in questo modo, viene meno l'immagine romantica del postino che consegna il plico anche nel borgo più lontano, per sostituirla con quella di moderni uffici strutturati soprattutto per gestire impieghi finanziari dei nostri risparmi assimilandosi agli sportelli bancari. Ben più nostalgico è lo sguardo rivolto agli scaffali nei quali negli anni abbiamo raccolto e ordinato preziose collane di libri di storia, di filosofia, di arte; enciclopedie di diverse tematiche, ricche di voci redatte dai più autorevoli studiosi dell'argomento e del periodo storico. Ripiani colmi di oggetti quanto mai preziosi che hanno consentito la nostra formazione, la nostra cultura, la nostra personalità. Ma, anche in questo caso, purtroppo, il rimpianto serve a poco. Quei volumi fanno bella mostra di sé, arricchiscono l'arredamento della casa, all'atto pratico, però, la loro consultazione è sostituita da qualche *click* su Google che ci apre l'accesso a una pluralità e ricchezza di scritti e documenti su qualsiasi argomento in grado senz'altro di soddisfare qualunque curiosità o necessità di studio. La stessa stampa quotidiana si sta riconvertendo sempre più agli abbonamenti digitali che superano, per numero, le copie

<sup>1</sup> «L'Università italiana non nacque per volontà né di principe né di pontefice. Sorse per naturale stimolo di coltura, creata adulta dal concorso affollato di tutti quelli che avevano sete di scienza, intorno al banco di un maestro diventato celebre per forza dell'ingegno proprio. La dignità di dottore derivava in Inghilterra non da nessun diploma di cancelliere o di principe, bensì dai diecimila scolari che da ogni parte d'Europa accorrevano ad ascoltarlo. L'Università era fatta da un maestro solo». Così Ruggero Bonghi descriveva l'origine dell'Università. Cfr. R. Bonghi, *Discorsi e saggi sulla Pubblica Istruzione*, vol. II, Sansoni, Firenze, 1876, p. 9

cartacee. Sono alcuni esempi banali ma utili a riflettere su quanto sia mutato il nostro mondo, quanto pervasiva la civiltà digitale nella quale siamo sempre più immersi e che risulterà ancora più coinvolgente con l'avvento più marcato e diffuso dell'intelligenza artificiale e dei suoi algoritmi forieri di conseguenze pratiche e culturali di cui non siamo ancora del tutto coscienti.

### Le tecnologie digitali della nostra vita

Se il processo che stiamo descrivendo è ineludibile, è necessario prenderne atto e riflettere sugli strumenti idonei a galvanizzarne gli aspetti positivi e individuare e porre in essere misure mirate a mitigare o annullare quelli negativi che, per l'Università, si sostanziano nel ribadire l'importanza dell'insegnamento frontale rispetto a quello a distanza. Gli Atenei, però, hanno maturato da tempo numerose esperienze con queste nuove modalità di insegnamento. Alcune, non statali, operano integralmente con questi sistemi. Sono numerosi gli allievi e considerati soddisfacenti i risultati. Anche le Università pubbliche hanno avviato corsi

o parte di essi con modalità telematiche. Non si parte da zero per valutare e validare un percorso già in via di maturazione e sviluppo. Il 28 giugno 2018 sono stati presentati a Udine i punti fondamentali per il primo Piano Nazionale per l'Università Digitale. Al termine di due giorni di lavori, che hanno visto riuniti oltre 250 tra studiosi ed esperti provenienti da 140 tra università, istituzioni, centri di ricerca e organizzazioni pubbliche e private, l'allora presidente della Conferenza dei Rettori, e attuale ministro, Gaetano Manfredi aveva riassunto i risultati in un documento di sintesi, da presentare al governo.<sup>2</sup> Obiettivi indicati per il Piano Nazionale: innovazione nella didattica e nelle lauree; maggiore flessibilità e interazione con le esigenze del mondo del lavoro; impegno a offrire risposta positiva all'oppressante necessità di formazione continua. «*Con l'orgoglio delle nostre radici e la visione della nostra ricerca* – aveva concluso Manfredi – *gli atenei italiani sono pronti a rilanciare la sfida: coniugare digitale e globale al servizio della cultura nazionale*». Prima di questo, nel 2012, nell'ambito del "PIANO EGOV 2012", erano stati definiti diversi

progetti di innovazione digitale per modernizzare la pubblica amministrazione e migliorare qualità ed efficienza dei servizi per cittadini e imprese. Tra gli obiettivi prioritari vi era anche l'Università: «*Entro il termine della legislatura tutte le università italiane disporranno di servizi avanzati per studenti, docenti e personale amministrativo, a partire da una completa copertura wi-fi e disponibilità di servizio VoIP in tutte le sedi*». Il progetto, curato dal Dipartimento per la digitalizzazione della pubblica amministrazione e l'innovazione tecnologica della Presidenza del Consiglio e dal Ministero, si è concluso in ventisette università italiane, con l'introduzione, il potenziamento e la standardizzazione di diversi servizi, adottati progressivamente da tutto il sistema universitario. Del Manifesto preannunciato a Udine, con la sua complessità e il suo intento innovativo, si è persa traccia, ma iniziative telematiche degli atenei hanno avuto ugualmente seguito.<sup>3</sup> L'Agenzia di valutazione ne riconosce l'opportunità e validità e li accredita con specifiche prescrizioni. I nuovi corsi telematici per l'anno accademico 2020-21 sono soggetti, oltre ai criteri re-

<sup>2</sup> «La frontiera digitale è ancora ampiamente inesplorata soprattutto per le opportunità straordinarie di crescita, innovazione e governo del fattore chiave di sviluppo delle società contemporanee: la formazione. Attualmente, ci sono 200 milioni di studenti nel segmento della formazione terziaria. Si prevede che se ne aggiungeranno altri 60 milioni entro il 2025. Per soddisfare questa richiesta, ogni settimana dovrebbero aprire quattro nuovi campus di dimensioni medie (30 mila studenti). [...] Oggi più che mai, l'Università non può rinunciare al suo ruolo di interprete e promotore delle grandi direttrici di trasformazione del sistema culturale nazionale». I lavori sono stati volti a porre al centro dell'alta formazione le tecnologie digitali come nuovo linguaggio per l'apprendimento continuo, strumento essenziale per la crescita individuale e del sistema Paese, e la comprensione di un mondo in costante e rapida evoluzione. Il dibattito si è svolto attorno ai temi delle infrastrutture necessarie a supportare questa transizione, e ai processi fondanti dell'insegnamento. È scaturita la necessità di operare congiuntamente con il Ministero attingendo anche alle significative competenze dei soggetti che nel mondo universitario e nel Paese supportano azioni specifiche relative a questo processo.

<sup>3</sup> L'Allegato 3 DM 635/16 individua «le seguenti tipologie di corsi di studio: a) Corsi di studio convenzionali. [...] erogati interamente in presenza, che prevedono – per le attività diverse dalle attività pratiche e di laboratorio – una limitata attività didattica erogata con modalità telematiche, in misura non superiore a un decimo del totale; b) Corsi di studio con modalità mista. [...] prevedono l'erogazione con modalità telematiche di una quota significativa delle attività formative, comunque non superiore ai due terzi; c) Corsi di studio prevalentemente a distanza. [...] erogati prevalentemente con modalità telematiche, in misura superiore ai due terzi delle attività formative; d) Corsi di studio integralmente a distanza. In tali corsi tutte le attività formative sono svolte con modalità telematiche; rimane fermo lo svolgimento in presenza delle prove di esame di profitto e di discussione delle prove finali.

[...] I corsi di studio a distanza devono soddisfare specifici requisiti per l'accreditamento iniziale e per l'accreditamento periodico (Allegato C

*riorganizzare gli studi universitari*

lativi alla generalità dei nuovi corsi, a un protocollo particolare concentrato su tre requisiti: a) le motivazioni per l'attivazione del corso in modalità prevalentemente o integralmente a distanza; b) che il corso promuova una didattica centrata sullo studente, incoraggi l'utilizzo di metodologie aggiornate e accerti correttamente le competenze acquisite; c) che il corso disponga di un'adeguata dotazione di personale docente, di supporto alla docenza e tecnico-amministrativo, che usufruisca di strutture adatte alle esigenze didattiche e che offra servizi funzionali e accessibili agli studenti. Sul sito della Agenzia è possibile anche esaminare la valutazione di alcune delle 11 università integralmente telematiche accreditate e riconosciute dal Ministero. Esiste, dunque, un vasto e articolato campo di strutture accademiche e di studenti che da tempo hanno consuetudine con l'università digitale. Se resta valido il monito a non considerare questa metodologia didattica preferibile all'incontro stabile tra docenti e studenti e comprensibile la preoccupazione che la sua accentuazione possa offuscare la validità del colloquio diretto, non è neppure possibile disconoscere o sminuire quanto è avvenuto, avviene e avverrà per un processo inarrestabile. Sembra utile, dunque, impegnarsi per coglierne ed esaltarne gli effetti positivi e per ipotizzare rimedi idonei a fugare i timori per la sua capacità e qualità formativa. In questo periodo è stata acquisita la generale

consapevolezza della necessità di reagire alla pandemia con una solidarietà corale dei ricercatori di tutto il mondo per affrontare nell'ambito globale, correttamente considerato spazio comune, un problema capace di produrre devastanti conseguenze per l'umanità. Questa esperienza costituirà un preludio metodologico che, di qui in avanti, caratterizzerà la ricerca nell'intento di rinvenire risposte utili per esigenze e problemi di portata globale. Argomenti che, per la loro complessità, richiedono, e sempre più richiederanno, in tutti i settori dello scibile umano, la convinta e appassionata partecipazione dell'intera comunità scientifica.

### **La globalizzazione inevitabile e necessaria**

Avvertiamo indifferibile l'apporto di chi possa essere in grado di indicare soluzioni per prevenire e rimuovere le ansie per il ripetersi di fenomeni, la pandemia ne è solo un esempio, inattesi, sconosciuti e incontrollabili. Non sono circoscritti e limitati in un particolare territorio; investono tutto il globo e le risposte debbono essere necessariamente interconnesse e unitarie per reagire efficacemente a fenomeni che segnano da tempo il nostro vissuto e rispetto ai quali siamo impreparati e paurosamente impotenti. L'azione concorde senza barriere e confini, il trasferimento di conoscenze, di nuove acquisizioni, degli esiti, positivi o negativi, di sperimentazioni dovranno es-

sere il decalogo cui dovranno attenersi con convinzione e partecipazione coloro che sono dediti alla ricerca in qualsiasi settore della conoscenza. Non ha più senso, in quest'ottica, una ricerca individuale o di gruppo che non sia oggetto di confronto e di integrazione, che sia condizionata o ristretta in ambiti settoriali definiti in altri tempi e con finalità non più adeguate agli scopi da perseguire ora. Non ha più senso una ricerca o una formazione condizionata da prioritari interessi di singoli stati e da questi condizionata a scapito della ricchezza prodotta dall'osmosi, non solo di conoscenze ma anche di valori che civiltà diverse tra loro, ma di antica e raffinata tradizione culturale, possono rendere comuni.

La pluralità di approcci metodologici e sperimentali in grado di coagulare una convergenza di contributi dei più diversi settori scientifici è resa più agevole dalla telematica. Una tecnologia in grado di annullare tempi e distanze, di rendere semplici incontri, confronti e conoscenza di una moltitudine di idee, proposte e apporti anche prescindendo dai tempi ora richiesti per le loro pubblicazioni e validazioni. I giudizi dei garanti infatti, in virtù del loro autorevole magistero, sono in grado di limitarne la diffusione con giudizi di non conformità a canoni di preteso tenore meritocratico. Canoni che, non di rado, possono rivelarsi ostacolo a promuovere e far conoscere contributi di spiccata ma eterogenea originalità.

al DM 987/2016). [...] Il CdS elabora linee guida relative alle modalità di coinvolgimento e tutor responsabili della valutazione intermedia. Viene indicata la struttura del CdS rispetto alla quota di didattica in presenza e on line e la sua articolazione in termini di ore/CFU di didattica erogata (De), didattica interattiva (Di) e attività di apprendimento.

[...] La valutazione degli studenti, tramite verifiche di profitto, è comunque svolta anche in sedi diverse da quella legale dell'Ateneo, purché in presenza dello studente davanti alla commissione. [...] Le modalità di interazione e fruizione dei corsi garantiscono: a) il supporto della motivazione degli studenti lungo il percorso didattico, creando un contesto sociale di apprendimento collaborativo; b) un buon livello di interazione didattica, promuovendo il ruolo attivo degli studenti; c) la modulazione adeguata alle caratteristiche di ciascuno studente o gruppo di studenti».



Se questo è lo scenario prefigurato per la ricerca, l'insegnamento, che nelle università dovrebbe costituire immediata emanazione, non potrà non risultare coinvolto dal venir meno di vincoli e barriere resi ancor più improponibili e desueti per l'uso del digitale, in grado di rendere agevoli sinergie e confluenze tra campi diversi del sapere e di incentivarne il dinamismo. Una vivacità in grado, dunque, di modificare, anche in misura sostanziale, approcci metodologici e conoscenze acquisiti nel tempo necessario per completare un percorso di studio seguito nel rispetto di un impianto disciplinare ancorato obbligatoriamente a un preordinato settore scientifico e disciplinare. Se si condivide questa osservazione, c'è da chiedersi se e quanto siano ancora valide le attuali ripartizioni degli insegnamenti all'interno di reticoli, che classificano e suddividono tutte le discipline insegnate nelle Università; se non sia opportuno superarli per offrire spazio e occasione a una diversa e più libera articolazione dei curricula accademici, resa ora più facile dalla generalizzata e spiccata digitalizzazione di tutto l'impianto accademico.

### **Percorsi e itinerari inediti nello studio universitario**

Un'organizzazione nuova della conoscenza e della sua trasmissione, che potrebbe sconvolgere la tradizione, ma

risulterebbe più in sintonia con le occorrenze attuali e future. Un'innovazione che non va radicalizzata ma proposta come possibile opportunità alternativa per chi accede all'Università e abbia necessità o preferenza di un itinerario accademico diverso ma più congeniale alle sue proiezioni future e alle sue attuali condizioni di stato. Se 'nulla sarà come prima', allora bisognerà incoraggiare prospettive di trasformazione con qualche audacia propositiva e avviarsi su un sentiero da percorrere con cautela ma con fiducia costruttiva. Una necessità che deve interrogarsi anche sulle novità che riguarderanno lavori e professioni di qui a breve. Un'Università dedicata a realtà professionali e culturali del passato non avrebbe più senso immiserendo la sua missione in un'affannosa rincorsa di un dinamismo, culturale e professionale, per il quale non sembra esprimere il passo necessario. Non sappiamo, ora, per quanto tempo sarà impossibile la ripresa delle normali lezioni nelle aule; quanto la didattica a distanza potrà confermarsi consueta tipologia di insegnamento; abbiamo però constatato quanto abbia preso piede e non dobbiamo trascurarne l'utilità e i possibili sviluppi senza nulla togliere all'auspicio scontato che, in ogni caso, si possa tornare al più presto a rincontrarsi con i benefici effetti di critica e socializzazione. Questa esperienza, tuttavia, ha indotto la più parte dei

docenti, costretti dalla contingenza, a ripensare e riconvertire le loro abituali modalità di trasferimento delle conoscenze, ben distanti e distinte da quelle che hanno guidato la loro formazione e la loro attività. Si è avviato un processo che merita di essere salvaguardato, incoraggiato e integrato, ma che non va sminuito e mortificato come succedaneo occasionale e deleterio rispetto all'archetipo tradizionale. Abbiamo numerosi esempi in cui l'insegnamento da remoto è sperimentato e attivo; sondiamone i vantaggi, analizziamone le insufficienze per trarne conclusioni in grado di offrirci aspettative di progresso o di regresso per una evenienza che merita di essere assecondata o di essere respinta e tollerata soltanto in attesa di chiudere la parentesi. Il digitale annulla distanze e tempo; può annullare il pendolarismo, e non è poco se si considera che l'ultimo rapporto ANVUR ci offre una rappresentazione del fenomeno, a livello nazionale e internazionale che dovrebbe meritare più attenta considerazione.<sup>4</sup> Se viene meno la necessità di accesso personale all'Università potrebbe superarsi anche la necessità di iscriversi in una specifica università e a un corso determinato. Chi accede alla formazione superiore potrebbe avvalersi dell'offerta di corsi e insegnamenti messa a disposizione dall'intero sistema delle Università senza essere condizionati dalla sede in cui si

<sup>4</sup> La mobilità degli studenti (quota di quanti studiano fuori della regione di residenza) è salita dal 18,3% del 2007/08 al 22,1% del 2017/18. La quota di residenti nel Mezzogiorno che si immatricolano in un ateneo del Centro-Nord è in lieve calo nell'ultimo biennio, dopo anni di crescita. Le esperienze di mobilità internazionale e lo svolgimento di tirocini curricolari rappresentano opportunità preziose di formazione che, oltre a contribuire all'acquisizione di conoscenze disciplinari, possono favorire lo sviluppo di un insieme di competenze trasversali, riguardanti l'applicazione delle conoscenze e capacità acquisite, l'autonomia di giudizio, le abilità comunicative e la capacità di apprendere in modo autonomo. Nell'ambito della mobilità internazionale degli studenti il punto di riferimento, negli ultimi 30 anni, è stato il progetto Erasmus, dal 2014 Erasmus+, che consente loro di usufruire di un periodo all'estero per studio (finalizzato all'acquisizione di CFU) o per tirocinio. Nel corso degli anni le risorse a disposizione di studenti, docenti e università per queste esperienze sono progressivamente aumentate e anche il numero degli studenti universitari in mobilità internazionale, soprattutto in uscita che passano da 24.084 nel 2012 a 33.939 nel 2016. Aumenta inoltre il numero di CFU acquisiti all'estero per tutte le aree di studio. Vi sono tuttavia differenze importanti in favore soprattutto degli studenti di atenei del Nord-Est rispetto a quelli del Sud. Inoltre, la mobilità è maggiore per gli studenti dei corsi biennali di secondo livello e a ciclo unico.

*riorganizzare gli studi universitari*

svolgono. La telematica consente di seguire, ovunque ci si trovi, qualsiasi insegnamento accademico, dovunque svolto, nel paese o all'estero. Potrebbe venirci meno, dunque, l'obbligo di irreggimentarsi in un corso di studi il cui percorso sia stato predeterminato in sede accademica, e dare invece, spazio a un itinerario, anche alternativo a quello proposto, articolato dallo studente, in solitudine o in accordo con docenti o esperti professionisti dai quali recepire suggerimenti utili, semmai, a suffragare e arricchire un'opzione che resterà comunque responsabilità dello studente. Scelta che non potrà essere in nessun caso ostacolata o impedita. Chi accede all'Università potrà cogliere 'fior da fiore' nel vasto e variegato campo messo a disposizione dal sistema universitario, nazionale e internazionale, che, in quanto tale, ha velocità di modernizzazione superiore a quella che può riscontrarsi nei corsi di una sede specifica. L'avanzare del percorso sarà testimoniato dall'acquisizione progressiva di crediti da registrare in un diploma, analogo a quello supplement-

tare di derivazione europea la cui funzione è stata inopinatamente trascurata. Gli attuali ordinamenti didattici che condizionano, ora, la struttura della formazione accademica mi appaiono, infatti, cristallizzati nel tempo, e non più adeguati rispetto alle esigenze sopravvenienti. L'ipotesi esposta darebbe vita a una sorta di Erasmus nazionale, basato sui crediti da conseguire con un esame da svolgere esclusivamente in presenza nella sede del titolare dell'insegnamento prescelto, o in qualsiasi altro ateneo nel quale sia attiva la disciplina e disponibile il suo titolare. I crediti registrati, in ogni caso, sarebbero quelli attribuiti nel corso frequentato da remoto. Il diploma descriverebbe il percorso curriculare e il livello della formazione. Diversamente dal 'diploma supplement' di origine europea,<sup>5</sup> questa certificazione sarebbe l'unica utile ad attestare l'impegno dello studente e i suoi risultati, quali che siano. Una documentazione valida, riconosciuta e spendibile anche ai fini professionali anche qualora il numero dei crediti non corrispondesse a quello ri-

chiesto per un diploma di laurea, triennale o quinquennale. Un simile impianto consentirebbe anche di rimuovere un'iniquità sofferta oggi da chi, non avendo raggiunto il numero di crediti necessario per il titolo finale, perde qualsiasi valore di tutta l'attività svolta anche se prossima al traguardo. La frustrazione che ne può derivare non può lasciarci indifferenti o insensibili. Ne abbiamo una rappresentazione significativa nell'ultimo rapporto dell'ANVUR<sup>6</sup>. Il diploma testimonierebbe risultati da apprezzare per la loro intrinseca qualità, quale che sia il livello, da considerare tappe di un itinerario, generalmente indirizzato a una futura ma obbligata formazione ricorrente e permanente. Se la rimozione degli ordinamenti didattici sembra assurda, proverò a mitigare un giudizio impietoso. Corsi di laurea istituiti con il concorso di più atenei, anche stranieri, sono stati previsti fin dal 2004. Le caratteristiche per il loro accreditamento sono disciplinate dai relativi decreti ministeriali.<sup>7</sup> Un inizio di flessibilità dei settori scientifici, sia pure entro limiti circoscritti, è stato av-

<sup>5</sup> Il Diploma Supplement è un documento integrativo del titolo di studio ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in un'università o in un istituto di istruzione superiore. Esso fornisce una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi effettuati e completati dallo studente secondo un modello standard in 8 punti, sviluppato per iniziativa della Commissione Europea, del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO. Il Diploma è stato introdotto nel sistema universitario italiano dal DM 509 del 1999, articolo 11, comma 8, e mantenuto in vigore dal DM n. 270 del 2004. Con il DM del 28/12/2010 (GU n. 3 del 5/1/2011) il Ministro sostituisce il termine "certificato" con la locuzione «relazione informativa».

<sup>6</sup> L'analisi dei tassi di abbandono cumulati anche per gli anni successivi al primo mostra come la fase di riduzione di questo fenomeno si avviò a partire dalla coorte 2010/11. La tendenza alla riduzione nei tassi di abbandono è relativamente uniforme nei dati disaggregati per area geografica e genere. Permangono significative differenze di livello, a favore del Nord rispetto soprattutto al Mezzogiorno e a favore delle studentesse, che evidenziano tassi di abbandono tra il I e il II anno inferiori di circa un terzo rispetto agli studenti maschi nei corsi triennali e a ciclo unico. Distinguendo per tipo di diploma di maturità si registra una significativa convergenza: in particolare, nell'ultimo quadriennio i tassi di abbandono tra I e II anno per gli studenti dei corsi triennali con diploma professionale e tecnico sono diminuiti di 5,4 punti, a fronte di 1,4 punti per i liceali. Nonostante l'avvicinamento, per l'ultima coorte di immatricolati analizzata (a.a. 2015/16) nei corsi di laurea triennali abbandona tra il I e il II anno il 7,6% degli studenti provenienti dal liceo, contro il 25,6% circa degli studenti provenienti da un istituto professionale e il 19,7% di quelli provenienti da un istituto tecnico. I laureati regolari sono in costante crescita. Nei corsi triennali, la loro incidenza sugli immatricolati cresce, dal 23,7% per la coorte 2009/10, di circa un punto percentuale per anno fino per raggiungere il 29,2% e il 30,6% nelle due coorti più recenti (2012/13 e 2013/14) per le quali il fenomeno è osservabile. Esaminando gli esiti dopo 4 anni di corso, la percentuale di laureati sale al 46,7% per la coorte 2012/13; era il 33,1 per la coorte 2005/06.

<sup>7</sup> Un corso si dice "inter ateneo" quando gli Atenei partecipanti stipulano una convenzione finalizzata a disciplinare direttamente gli obiettivi e le attività formative di un unico corso di studio, che viene attivato congiuntamente, con uno degli Atenei che (anche a turno) segue la ge-

## UNA BREVE CRONISTORIA DEGLI ORDINAMENTI UNIVERSITARI

È opportuno comprendere e rappresentare il significato e l'evoluzione degli ordinamenti per verificare la persistenza dei motivi che li hanno resi necessari. Sono stati pensati in coerenza con la caratterizzazione centralistica dell'amministrazione del Paese, all'atto dell'unificazione. La legge Casati ne è stata espressione prescrivendo ordinamenti rigidi definiti dal Ministero e omogenei sull'intero territorio. La riforma Gentile del 1923 tentò un'inversione di tendenza fondata sulla distinzione tra la laurea e esame di Stato abilitante alle professioni. In questo modo, accentuando la funzione accademica della laurea, si attribuiva autonomia agli atenei, e in parte agli studenti, per definire il curriculum. Il Testo Unico del 1933, però ripristinò l'omogeneità nazionale rendendoli ancora più stringenti, nel 1935, con le tabelle del ministro De Vecchi. Questo apparato non si modificò neppure dopo l'articolo 33 della Costituzione, considerato programmatico e non immediatamente operativo. Nel 1969, un noto e discusso provvedimento urgente, falliti i tentativi di riforma delle

università, consentì l'ammissione di tutti i diplomati della scuola secondaria agli atenei, autorizzando anche piani di studio individuali soggetti all'approvazione delle facoltà frequentate. La legge 341/1990 tenterà di proseguire il percorso dell'autonomia modificando le caratteristiche degli ordinamenti che, da allora, avrebbero dovuto disciplinare soltanto il minimo necessario per il riconoscimento dei titoli. Tuttavia le innovazioni introdotte hanno trovato attuazione soltanto in minima parte. Le tabelle ministeriali, emanate su conforme parere del Consiglio Universitario Nazionale, hanno continuato a disciplinare ogni dettaglio, togliendo spazio di intervento ai regolamenti di Ateneo. Sarà Luigi Berlinguer a impegnarsi per l'attuazione di un'ulteriore riforma autonomistica. La legge 127/1997 affida agli Atenei la disciplina degli ordinamenti didattici demandando ai decreti ministeriali soltanto la loro cornice di massima. Questi "criteri generali" sono stati definiti con il decreto 509/1999. Ha previsto che le università disciplinino i corsi di studio, con ampi margini di flessi-

\* Per ciascuna classe di laurea e di laurea magistrale la legge indica gli obiettivi formativi qualificanti comuni a tutti i corsi di studio della classe offerti dalle Università; richiede inoltre che siano definiti in modo specifico gli obiettivi formativi di ciascun corso di studio, in modo da passare dall'enunciazione generale della classe alla descrizione di quali sono gli obiettivi effettivi del singolo corso di studio. Gli obiettivi devono esplicitare il profilo culturale e professionale a cui il corso è finalizzato. Questo è uno dei campi più importanti di tutto l'ordinamento: è il campo in cui il corso di studio dichiara cosa vuole fare,

viato.<sup>8</sup> Da ultimo, per facilitare l'istituzione di corsi di laurea triennali direttamente riconducibili alle esigenze del mercato del lavoro, l'art. 8 del decreto 1919/6 ha previsto, in via sperimentale,

che ciascun Ateneo possa proporre l'attivazione di un corso di laurea caratterizzato da un percorso formativo in collaborazione con il mercato del lavoro.<sup>9</sup> Come si può osservare i confini tra uni-

versità, aree, settori e corsi è sempre più labile e permeabile. Converrà chiedersi, allora, se anche alla luce dell'integrazione tra ambiti di ricerca che fino a qualche anno addietro sarebbero risultati incom-

stione amministrativa del corso. Gli Atenei coinvolti si accordano altresì sulla parte degli insegnamenti che viene attivata da ciascuno; e dev'essere previsto il rilascio a tutti gli studenti iscritti di un titolo di studio congiunto, doppio o multiplo. I corsi inter ateneo con Atenei stranieri, che quindi prevedono il rilascio del titolo congiunto, doppio o multiplo, sono a carattere internazionale.

<sup>8</sup> I DM 635/16 e 6/19 hanno introdotto la possibilità, per un numero limitato di nuovi corsi di studio, di utilizzare negli ambiti relativi alle attività di base o caratterizzanti ulteriori settori scientifico-disciplinari rispetto a quelli previsti dalla tabella della classe del corso di studio, nel rispetto degli obiettivi formativi della relativa classe, previa approvazione ministeriale sentito il CUN. Sono esclusi da questa possibilità i corsi di studio interclasse e i corsi di studio afferenti a Scienze dell'architettura, Scienze della difesa e sicurezza, a quelle relative alle professioni sanitarie, Architettura e ingegneria edile-architettura, Farmacia e Farmacia Industriale, Medicina e chirurgia, Medicina veterinaria, Odontoiatria e protesi dentaria, Scienze della formazione primaria, Giurisprudenza, Restauro, Scienze della difesa e Sicurezza. Inoltre, in ciascun ambito in cui si

## riorganizzare gli studi universitari

bilità, entro classi determinate in sede nazionale in corrispondenza alle diverse filiere didattiche. Alla individuazione delle classi si giungerà nel 2000, con provvedimenti che ne definiscono per ciascuna, del primo e secondo livello, gli obiettivi qualificanti e le attività indispensabili. Le attività sono misurate con i crediti introdotti con il sistema ECTS (European Credit Transfer System). Le classi rappresentano, dunque, la risposta all'annoso e discusso problema della compatibilità tra il valore nazionale dei titoli e l'autonomia didattica delle università. La classe fissa le condizioni minime che gli Atenei devono rispettare negli ordinamenti dei corsi da inserire nella specifica classe. Soddisfatti questi requisiti, tutti i corsi hanno lo stesso valore. Le prescrizioni per ciascuna classe riguardano non più dei due terzi dei crediti, non vincolati a specifici settori scientifico-disciplinari, ma ad ambiti comprensivi di una pluralità di settori: le università potranno scegliere, all'interno di ogni ambito, quali settori inserire e con quale peso in crediti. Le classi garantiscono anche un minimo di crediti per settori "affini e integrativi", oltre quelli di base o caratterizzanti, per attività a libera scelta dello studente. Come abbiamo visto, la determinazione

dei crediti assegnati alle attività formative, in ogni corso, era libera per almeno 1/3 del totale, mentre per i restanti 2/3 le scelte avrebbero potuto spaziare all'interno degli ambiti, spesso molto vasti, indicati a livello nazionale. Le Università avrebbero avuto amplissimi spazi per configurare gli ordinamenti nei modi più vari. Ministero e CUN, attraverso l'introduzione di modelli tipo e rigide maschere informatiche, hanno però limitato, di fatto, le scelte. L'autoreferenzialità accademica è rimasta sostanzialmente invariata incoraggiando l'interpretazione del numero dei crediti di un insegnamento più come misura della sua importanza che dell'impegno di studio richiesto. I decreti sulle classi del 16 marzo 2007 hanno introdotto novità, consentendo, tra l'altro, l'istituzione di corsi "interclasse", qualora soddisfino i requisiti di due diverse classi. Si avverte che le classi non possono essere compartimentazioni rigide e non comunicanti. Anche i corsi inter facoltà non sono considerati eccezionali. Gli obiettivi formativi divengono "risultati di apprendimento attesi", con l'utilizzazione delle formulazioni concordate in sede europea (descrittori di Dublino). Il Consiglio Universitario, nella sua guida più recente, ne esplicita il contenuto.\*

come vuole farlo e cosa lo contraddistingue rispetto a tutti gli altri corsi di studio della stessa classe. [...] Gli obiettivi formativi specifici di un corso di studio indicano quale progetto formativo si intende proporre e qual è il profilo culturale e professionale del laureato che si vuole formare, e servono per presentare il corso all'esterno allo specifico progetto formativo che mantengano allo stesso tempo un saldo ed equilibrato riferimento agli obiettivi della classe, senza ricerche di originalità a ogni costo, ma anche senza genericità o mere ricoperture della declaratoria della classe.

patibili, trovano ancora ragione e utilità.

Mi rendo conto di quanto possa essere difficile per chi ha seguito per tutta la vita, con dedizione e passione, metodi di formazione e poi di trasmissione della co-

noscenza radicati e sperimentati con successo negli anni, riconvertire il proprio impegno e accettare che la disciplina coltivata e insegnata, quale sia il suo ambito, abbia perso il ruolo prima-

rio per integrarsi, alla pari o in posizione subalterna, in un amalgama di conoscenze in linea con quanto avviene sul versante della ricerca e dell'innovazione.

prevede l'inserimento di nuovi settori è necessario indicare l'intervallo di crediti che si vogliono dedicare ai settori previsti dalla classe in quell'ambito, in modo da garantire il mantenimento all'interno del corso dei settori necessari per il raggiungimento degli obiettivi formativi qualificanti della classe. Infine, questa possibilità è offerta solo ai nuovi corsi di studio; per usufruirne in un corso già attivato occorre che tale corso venga presentato come corso di studio di nuova istituzione, seguendo le procedure relative.

<sup>9</sup> Ciascun Ateneo può proporre al massimo un corso di laurea per anno accademico caratterizzato da un percorso formativo teorico, di laboratorio e applicato in stretta collaborazione con il mondo del lavoro, nel rispetto, però di alcuni criteri:

a) il progetto formativo è sviluppato mediante convenzioni con imprese qualificate, ovvero loro associazioni, collegi, o ordini professionali che assicurano la realizzazione di almeno 50 CFU in attività di tirocinio curriculare;

b) l'accesso ai corsi di studio di massimo di 50 studenti e la presenza di un adeguato numero di tutor delle aziende coinvolte nel processo

### **L'imprevedibilità degli assetti futuri e la libertà dei percorsi formativi**

Il Dm 270/04 e i successivi hanno richiesto di assicurare per tutti i corsi un costruttivo rapporto con il mondo del lavoro. Al momento dell'istituzione di un nuovo corso, di conseguenza, vi è l'obbligo della consultazione con le organizzazioni, a livello locale, della produzione, dei servizi e delle professioni, per valutare i fabbisogni formativi e gli sbocchi professionali. Anche questa disciplina dà la sensazione di essere superata dall'attuale fase storica dell'organizzazione dell'economia e della società. Sappiamo che il lavoro sarà soggetto a elevati e frequenti cambiamenti durante tutta la vita professionale. I dati disponibili ci mostrano la progressiva crescita del lavoro temporaneo e l'elevata mobilità anche di coloro che hanno contratti a tempo indeterminato. L'avvento dei robot, dell'intelligenza artificiale, dei *big data* e dell'*Internet* delle cose aumenta l'incertezza e il rischio per il futuro, suscitando comprensibili timori di sostituzione diffusa del lavoro umano con le macchine. La tecnologia più recente si mostra in grado di simulare il corpo e la mente umani in modi sempre più sofisticati, penetrando in molte attività non ripetitive coinvolgendo anche quelle intellettuali. In questo scenario è opportuno restare ancorati alle attuali esigenze del mondo del lavoro locale e fondare su di esse l'istituzione dei nuovi corsi di studio delle Università? Francamente ho forti dubbi. L'intelaiatura dei corsi di laurea, con le modalità di creazione e di accreditamento che abbiamo visto, le filiere accademiche dei settori scientifici, come soluzione di compromesso tra

esigenze autonomistiche innovative e certificazione statale di omogeneità formativa, suscitano l'impressione di un retaggio del passato. Di quando ci si rapportava a un futuro in evoluzione ma comunque prevedibile; dai contorni sfumati ma percepibili. Insomma, un sentiero stretto ma non un salto nel buio.

Ora è tutt'altra musica e non è soltanto la pandemia che la determina. Accelera l'occasione per affrontare e discutere una crisi che gli occhi annerbiati dalla tradizione e dalla consuetudine non hanno messo convenientemente a fuoco. L'ultima definizione legislativa delle università, quella della 240/2010, recita: «*Le università sono sede primaria di libera ricerca e di libera formazione nell'ambito dei rispettivi ordinamenti e sono luogo di apprendimento ed elaborazione critica delle conoscenze; operano, combinando in modo organico ricerca e didattica, per il progresso culturale, civile ed economico della Repubblica*». Libertà e spirito critico che, per le ragioni che ho detto, non mi sembra opportuno condizionare o comprimere in nome di un conformismo culturale, professionale e accademico che stride con un'organizzazione delle conoscenze dominata da necessità di amalgama e integrazione estemporanee destinate a trovare la loro consistenza in relazione a problemi e obiettivi che richiedono, di volta in volta, aggregazioni flessibili e variegate. Ecco perché sembra utile superare gli attuali vincoli e lasciare libero, chiunque lo desideri, di utilizzare i mezzi disponibili, tanto più consentiti ora dalla tecnologia, di formare da sé un percorso accademico, costruito, tassello dopo tassello, con una certificazione continua di attività svolte che consenta di valu-

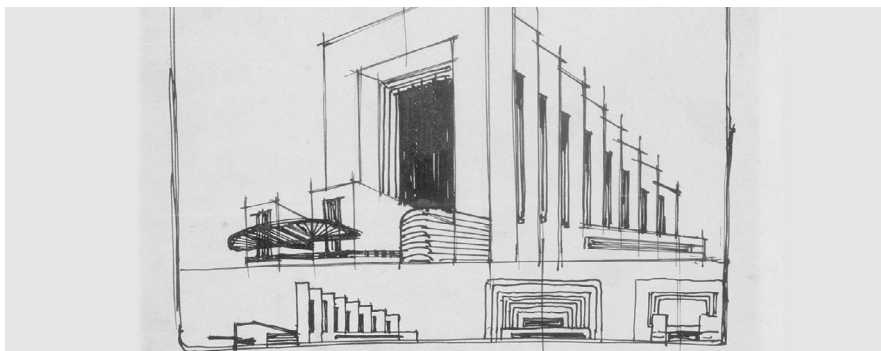
tarne attitudini, interessi e livelli di formazione. Dicevamo che il digitale agevola un'ipotesi, che può sembrare stravagante ma che dovrebbe suscitare qualche ulteriore riflessione. Il digitale può consentire di optare per insegnamenti e docenti ritenuti più congeniali ai propri interessi o più brillanti nell'esposizione. Eventualmente di accedere alle lezioni anche di una pluralità di docenti, di giudicarne modi e contenuti dell'insegnamento, di svolgere con essi una dialettica, di apprezzare la diversità di teorie e opzioni, possibili nell'ambito di una stessa disciplina. Ne risulterebbe stimolato un atteggiamento antidogmatico quanto mai proficuo. La valutazione della didattica e dei docenti, che tanto impegna ora l'ANVUR, avrebbe un riscontro immediato e democratico, dato dal numero di accessi e di 'like'. Una riedizione aggiornata dell'Università dei primordi, quando, come abbiamo ricordato, da tutta Europa si accorreva non per frequentare una Università ma per l'insegnamento di Imerio. Con lo spazio e il tempo, il digitale elimina però anche il rapporto umano che si crea e si sviluppa nelle aule universitarie.

A questa lacuna, grave, bisogna porre rimedio se non si vuole trasformare un luogo preclaro di formazione e di educazione in una struttura di apprendimento priva di interazioni empatiche che spesso sono motivo prioritario per frequentare una sede o un corso di laurea. Perdere uno degli aspetti emotivi più importanti dell'età degli studi universitari affievolirebbe lo slancio vitale giovanile in un periodo di maggiore entusiasmo e vivacità intellettuale. Le conseguenze psicologiche e comportamentali potrebbero risultare più preoccupanti della pandemia.

*riorganizzare gli studi universitari*

### **La relazione educativa in presenza e la salvaguardia del diritto allo studio**

Come recuperare questo aspetto essenziale della vita accademica nell'era della telematica; come garantire l'incontro, il confronto e il dialogo con il docente di cui si frequenta il corso? Prescindendo da occasioni o orari prefissati per colloqui a distanza, mi sembrerebbe utile prevedere e organizzare una cronologia di appositi convegni dedicati a dibattere e approfondire, tutti insieme, i temi affrontati nelle lezioni da remoto. Una pluralità di seminari, salvaguardate le cautele sanitarie, ai quali partecipare in prima persona per discutere, in maniera tra l'altro più proficua di quanto possa avvenire durante o al termine di una lezione frontale, gli argomenti delle diverse fasi del corso. Una missione per lo studente, a cura e spese dell'Ateneo. Oneri che dovrebbero gravare sui fondi per il diritto allo studio da garantire a tutti. Sono spese che le Università potranno sostenere con i fondi destinati a questo scopo e i considerevoli risparmi sui costi e sulle provvidenze per i meritevoli e bisognosi. Questi ultimi dovrebbero essere esonerati da qualsiasi tassa di iscrizione e frequenza ed essere messi in grado, sempre a carico dei fondi regionali o statali per il diritto allo studio, di utilizzare, senza alcuna spesa, piattaforme e collegamenti informatici. I seminari residenziali, scadenziati nel corso dell'anno per il tempo necessario, potrebbero rimuovere la sensazione di isolamento ed emarginazione derivante dal "lavoro da casa" che pure è destinato a costituire caratteristica preponderante dell'attività professionale del futuro. La convegnistica diffusa e ripetuta potrà consentire anche alle città che, hanno oggi preminente presenza di studenti fuori



sede, di non essere danneggiate dal venir meno di un apporto economico rilevante e di una presenza giovanile che ne costituisce, a volte, un aspetto peculiare che è giusto conservare. La possibilità della frequenza da remoto, oltre a diminuire in misura considerevole la necessità del pendolarismo con i costi connessi, potrà fugare anche il rischio, paventato da molti, tra cui lo stesso Ministro, di una riduzione del 25,30% delle immatricolazioni determinata dalla prevedibile recessione economica a seguito della pandemia. Il danno peggiore della pur grave crisi generale perché destinato a incidere in misura rilevante sulla capacità di sviluppo anche a lungo termine. Gli esami, sostenuti in presenza con uno dei docenti prescelti, dovrebbero contemplare anch'essi un rimborso completo delle spese di viaggio e di soggiorno. Gli spazi liberati agevolerebbero la frequenza di chi preferisca la soluzione tradizionale, consentendo di rispettare distanze e evitare assembramenti. Un sistema universitario riorganizzato in questo modo metterebbe a fattore comune tutto il patrimonio di ricerca e didattica disponibile nel paese senza distinguere, privilegiare o graduare l'apporto dell'uno o dell'altro. La valutazione dell'ANVUR dovrebbe cogliere e rappresentare l'impegno e il risultato di tutto il sistema senza

addentrarsi in graduatorie, premi o punizioni, di un apparato organizzato per assolvere in maniera unitaria a una funzione pubblica essenziale. Distinguere buoni e cattivi nell'ambito di una missione comune significherebbe mortificare inutilmente e ingiustamente docenti e studenti del comparto dei cattivi e non attivarsi utilmente per assicurare una equivalenza generalizzata dei servizi e delle opportunità.

### **Fantasie?**

Mi rendo conto di aver dato corpo a provocazioni avventate e fantasiose. Sono consapevole che l'attenuarsi della preoccupazione per il diffondersi del virus tende a ridimensionare l'emergenza e a suggerire di chiudere al più presto la parentesi e di tornare ai sentieri conosciuti per non stravolgere abitudini e mentalità. Credo però che al di là e a prescindere da queste suggestioni sia opportuno affrontare seriamente il discorso sull'università del futuro e ripensare il suo ruolo in una società complessa, in un mondo globale nel quale non esistono più, soprattutto nella civiltà digitale, separazione e compartimenti stagni. Nel futuro dobbiamo entrare consapevoli dei cambiamenti necessari. Dal futuro non possiamo farci spaventare o travolgere. ■



*l'impatto delle tecnologie sulla nostra vita*

# AVVOLTI NELLA RETE

EMANUELA BOLOGNA



**Per la scuola, per il lavoro, nella vita di tutti i giorni... la pandemia ha reso indispensabile il ricorso al computer e alla connessione in rete. Una sfida per ampliare le competenze personali e professionali in questo campo, ma anche la constatazione dei *deficit*, delle difficoltà e di *gap* di vario genere. L'analisi impietosa dei dati**

L'emergenza sanitaria collegata alla diffusione del Covid-19 ha messo la scuola italiana di fronte a nuove problematiche e a nuove sfide soprattutto in campo digitale. Per anni si è discusso del fatto che la scuola nel nostro Paese fosse legata a schemi troppo tradizionali, lontanissimi dalla rivoluzione digitale in corso e basati su schemi di trasmissione del sapere anacronistici, unidirezionali ed erogativi. Escludendo i casi virtuosi delle scuole che hanno sperimentato già da tempo forme innovative di fare scuola, nella maggior parte dei casi le scuole non sono riuscite, se non parzialmente, a stare al passo coi tempi, e solo in alcuni casi hanno potuto attivare, al massimo, aule informatiche e corsi digitali destinati agli alunni.

Per non parlare dei mille dubbi a causa dei pericoli giustamente attribuiti a un uso eccessivo degli schermi da parte soprattutto dei più giovani; un rischio di super esposizione digitale collegato anche a problemi di *privacy*, oltre al pericolo di una

spersonalizzazione dei rapporti umani se troppo mediati dall'uso dei nuovi devices sempre più tecnologici, ma sempre meno umani.

In un colpo solo però, e in pochi istanti, la scuola italiana ha dovuto superare tutte queste reticenze e questi dubbi, cercando di recuperare in pochissimo tempo tutte le carenze tecnologiche che l'avevano caratterizzata fino a quel momento, iniziando a guardare all'uso delle Ict con nuova fiducia e speranza.

## Un uragano si è abbattuto sulla scuola

Molto probabilmente solo un uragano come quello in corso poteva essere in grado di far fare alla scuola in così breve tempo il traghetamento epocale verso l'era digitale.

Ma questo passaggio richiesto necessariamente alla scuola non è stato e non è ancora né facile né indolore. Da una parte, l'impreparazione dei docenti che spesso non avevano mai o quasi mai utilizzato un pc e che si sono trovati costretti a organizzare lezioni a distanza su piattaforme di web meeting. Dall'altra, gli alunni che, seppur nativi digitali, non sempre hanno tutte le competenze necessarie per dialogare con le nuove tecnologie.

Lo spettro più brutto che aleggia su questi nuovi scenari è la consapevolezza di stare lasciando indietro coloro che, rispetto agli altri, indietro lo erano già, con il rischio di un aumento notevole delle disuguaglianze esistenti. Studenti in condizione di disabilità che si trovano ad approcciare alla scuola senza l'ausilio di insegnanti di sostegno, ragazzi che vivono in famiglie dove un computer o una connessione a internet non ci sono o, se ci sono, vanno condivise con quanti della famiglia come loro devono studiare o lavorare

## Alunni, docenti e famiglie di fronte alle tecnologie

Ragionando nei termini del bacino di utenza, si sono dovuti approcciare alle nuove sfide tecnologiche in corso, nell'anno scolastico 2019-2020, secondo i dati MIUR, 6 milioni 698 mila 207 alunni iscritti alle scuole statali primarie e se-



condarie di primo e secondo grado. Se a questo numero si aggiungono anche i 342 mila 774 studenti iscritti alle scuole parificate di stesso livello si arriva a un totale di 7 milioni 40 mila 981 studenti.

Inoltre, se al numero degli studenti si sommano anche i posti in organico per i docenti istituiti per l'anno scolastico 2019-2020 (pari a 684.880 posti comuni e 150.609 posti di sostegno) il bacino potenziale di utenza delle sfide digitali della scuola di oggi arriva a quasi 8 milioni di persone.

Altro soggetto fortemente interessato dai grandi cambiamenti nelle abitudini in seguito alla diffusione del Covid-19 sono indubbiamente le famiglie. Dal punto di vista della loro digitalizzazione e del loro accesso alle strutture informatiche, si è osservato, nel tempo, un aumento nel possesso di computer e

anche di accesso alla Rete, in linea con il diffondersi dell'uso delle nuove tecnologie nei vari paesi del mondo. Rispetto agli altri Paesi dell'EU28, l'Italia, pur avendo aumentato di 15 punti percentuali la quota di famiglie che accedono a Internet (passando dal 69% del 2013 all'84% del 2018), continua a collocarsi al diciassettesimo posto della graduatoria

Tutto ciò è avvenuto, tuttavia, lasciando ancora scoperta una quota consistente di famiglie che, oltre a non avere accesso alla Rete, non dispone di strumenti informatici adeguati. Secondo i dati diffusi di recente dall'ISTAT tramite il report "Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi", in Italia, nel periodo 2018-2019, il 33,8% delle famiglie non ha un computer o un tablet in casa (tale quota era circa il 37% nel 2014), il 47,2% ne ha

| Livello scolastico     | Statali          | Paritarie      |
|------------------------|------------------|----------------|
| Primaria               | 2.443.092        | 167.667        |
| Secondaria di I grado  | 1.628.889        | 65.406         |
| Secondaria di II grado | 2.626.226        | 109.701        |
| <b>Totale</b>          | <b>6.698.207</b> | <b>342.774</b> |

Tabella I - Alunni iscritti nelle scuole (statali o parificate), primaria, secondaria di I e II grado. Anno scolastico 2019-2020

(Fonte Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

## l'impatto delle tecnologie sulla nostra vita

| Regioni                      | % Famiglie senza computer/tablet in casa |
|------------------------------|------------------------------------------|
| Calabria                     | 46,4                                     |
| Sicilia                      | 44,4                                     |
| Puglia                       | 43,2                                     |
| Molise                       | 41,9                                     |
| Campania                     | 41,1                                     |
| Basilicata                   | 40,4                                     |
| Piemonte                     | 34,5                                     |
| Liguria                      | 34,2                                     |
| Abruzzo                      | 33,9                                     |
| Umbria                       | 33,8                                     |
| Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste | 33,6                                     |
| Sardegna                     | 32,9                                     |
| Toscana                      | 31,8                                     |
| Marche                       | 30,9                                     |
| Friuli-Venezia Giulia        | 30,4                                     |
| Emilia Romagna               | 30,3                                     |
| Veneto                       | 30,1                                     |
| Lazio                        | 29,7                                     |
| Bolzano                      | 26,9                                     |
| Lombardia                    | 26,8                                     |
| Trento                       | 25,1                                     |
| <b>Italia</b>                | <b>33,8</b>                              |

Tabella 2. Graduatoria delle regioni rispetto al numero di famiglie che non posseggono computer/tablet  
Media 2018-2019. (valori per 100 famiglie)

(Fonte ISTAT, Indagine Aspetti della vita quotidiana)

uno e il 18,6% ne ha due o più.

La percentuale di chi non ne possiede nessuno è più elevata tra le famiglie di soli anziani (65 anni e più), ma scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minorenne.

Nel 22,7% delle famiglie meno della metà dei componenti ha a disposizione un pc tutto per sé, nel 22,2% delle famiglie è disponibile un computer per ciascun componente.

Si osservano forti disuguaglianze e marcate differenze territoriali rispetto al possesso pc in famiglia.

Molto forte, ad esempio, l'impatto del livello di istruzione: nelle famiglie mediamente più istruite (in cui almeno un componente è laureato) la quota di quanti non

hanno nemmeno un computer o un tablet si riduce notevolmente e si attesta 7,7%. Le famiglie che vivono nell'Italia meridionale e nelle isole sono le più penalizzate. Infatti, la percentuale di quelle che non hanno un computer supera il 41% (rispettivamente 41,7 e 41,4%) mentre è circa il 30% nelle altre aree del Paese.

Calabria e Sicilia sono le regioni dove si osservano le percentuali più elevate di famiglie senza computer, rispettivamente 46% e 44,4%. Più elevata nel Mezzogiorno anche la quota di famiglie che possiedono un numero di computer insufficiente rispetto al numero di componenti della famiglia: il 26,6% possiede un numero di pc e tablet per meno della metà dei componenti e solo il 14,1%, invece, ha

a disposizione almeno un computer per ciascun componente.

Viceversa, nelle regioni del Nord la quota di famiglie con almeno un computer in casa è maggiore. In particolare, nelle province di Trento e Bolzano e in Lombardia oltre il 70% delle famiglie possiede un computer, e la quota supera il 70% anche nel Lazio. Nel Nord, inoltre, la quota di famiglie in cui tutti i componenti hanno un pc sale al 26,3%.

Rispetto alla dimensione dei comuni di residenza, la percentuale più elevata di famiglie senza computer si osserva nei comuni più piccoli (39,9% in quelli fino a 2.000 abitanti), mentre la più bassa è nelle aree metropolitane (28,5%).

Se si considerano le famiglie con minori, pur scendendo la quota di quante non hanno un computer al 14,3%, si osservano differenze territoriali ancora più accentuate con valori che vanno dall'8,1% del Nord-ovest (6% in Lombardia) al 21,4% del Sud.

## Ragazzi con il pc o il tablet

Sebbene la maggior parte dei minori in età scolare (6-17 anni) viva in famiglie in cui è presente l'accesso a *internet* (96%), non sempre accedere alla rete è sufficiente a garantire lo svolgimento di attività come, ad esempio, la didattica a distanza, se non si accompagna anche alla possibilità per i ragazzi di utilizzare un computer o un tablet.

Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni (pari a 850 mila) non ha un computer o un tablet a casa, e la quota raggiunge quasi un quinto al Sud e nelle Isole dove circa 470 mila ragazzi non hanno un computer a casa (19,1%). Inoltre, il

|                         | Livello delle competenze digitali |             |             |             |
|-------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                         | Nessuna                           | Bassa       | Di base     | Alta        |
| Maschi                  | 3,3                               | 36,2        | 31,8        | 28,7        |
| Femmine                 | 2,7                               | 31,6        | 33,7        | 32,0        |
| Italia Nord-occidentale | 3,8                               | 29,8        | 30,6        | 35,8        |
| Italia Nord-orientale   | 2,4                               | 35,6        | 27,4        | 34,6        |
| Centro                  | 2,6                               | 26,2        | 40,0        | 31,1        |
| Sud                     | 2,7                               | 36,7        | 34,1        | 26,5        |
| Isole                   | 3,7                               | 46,9        | 31,3        | 18,2        |
| <b>Totale</b>           | <b>3,0</b>                        | <b>34,0</b> | <b>32,7</b> | <b>30,2</b> |

Tabella 3. Ragazzi di 14-17 anni che hanno usato internet negli ultimi 3 mesi per livello di competenza, genere e ripartizione territoriale. Anno 2019 (Valori percentuali)

57% dei ragazzi vive in famiglie in cui meno della metà dei componenti ha a disposizione un *pc* da utilizzare e si trova quindi molto probabilmente a dover condividere il computer con altri componenti della famiglia.

Solo il 6,1% dei ragazzi tra 6 e 17 anni vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per componente.

## Le competenze digitali dei ragazzi

Nel 2019, la quota di ragazzi di 14-17 anni utenti regolari di Internet (che ha usato cioè la rete nei 3 mesi precedenti l'intervista) è pari al 92,2%, un valore molto elevato che si osserva sia tra i ragazzi che tra le ragazze, senza differenze di genere.

Prendendo in considerazione invece le competenze digitali diffuse tra i più giovani, si osserva che solo 3 ragazzi su 10 hanno competenze digitali elevate (il 30,2%, pari a circa 700 mila ragazzi), il 3% non ha alcuna competenza digitale mentre circa i due terzi presentano competenze digitali basse o di base.

Le ragazze presentano complessiva-

mente livelli leggermente più elevati di competenze digitali (il 32% dichiara alte competenze digitali contro il 28,7% dei coetanei). Tali differenze sono più marcate se si considerano i *communication skills* (83,3% contro 76,3%), mentre lo sono meno sulle altre competenze rilevate (*information skills*, *software skills* e *problem solving skills*).

Dal punto di vista territoriale è abbastanza evidente il gradiente Nord-Sud, con le regioni del Nord-Est che presentano i livelli più elevati su quasi tutte le competenze digitali e l'Italia insulare con i valori più bassi. Le differenze territoriali sono molto rilevanti se si considerano i *software skills* e i *problem solving skills*; si riducono sugli *information skills* e si annullano quando si considerano i *communication skills*. ■

### NOTE

<sup>1</sup> Dominici M. (2015), *Il digitale e la scuola italiana #modelli #strumenti #editori*. Ledi- zioni, Milano.

<sup>2</sup> [www.miur.gov.it/documents/2018/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058](http://www.miur.gov.it/documents/2018/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058)

<sup>3</sup> [www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf](http://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf).

<sup>4</sup> Competenze digitali: Dal 2015 la Com-

missione europea in accordo con gli Istituti nazionali di statistica ha adottato una nuova metodologia per misurare le competenze digitali degli individui. L'obiettivo è misurare la percezione degli individui che si sono connessi a Internet negli ultimi 3 mesi rispetto alla loro capacità di svolgere alcune attività che definiscono quattro domini di competenze definiti dal "Digital Competence Framework" ([ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC83167.pdf](http://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC83167.pdf)):

– Information skill: identificare, localizzare, recuperare, archiviare, organizzare e analizzare le informazioni digitali, e giudicare se sono rilevanti rispetto al proprio scopo.

– Communication skill: comunicare in ambienti digitali, condividere le risorse attraverso strumenti on line, collaborare attraverso strumenti digitali, interagire e partecipare alla comunità in Rete.

– Problem solving skill: risolvere problemi tecnici, aggiornare le proprie e le altrui competenze.

– Software skills for content manipulation: creare contenuti attraverso l'elaborazione di testi, immagini e video; integrare e rielaborare i contenuti già pubblicati; produrre forme espressive creative, essere a conoscenza e applicare i diritti di proprietà intellettuale.

Per ogni dominio sono state selezionate un numero di attività (da 4 a 7). Per ogni dominio viene attribuito un livello di competenza a seconda del numero di attività svolte 0= nessuna competenza 1= livello base 2= livello sopra base. Hanno quindi competenze avanzate le persone che per tutti i domini hanno livello 2.

Arianna Ninchi, attrice

# I NINCHI: PATHOS E PALCOSCENICO



Intervista ad Arianna Ninchi di MARCO FIORAMANTI

**Il valore e lo stile di una grande tradizione familiare di attori, espressa tra cinema, teatro e televisione, rivive le luci della ribalta attraverso il volto e l'eleganza di Arianna. L'eredità della zia Ave nel genere comico-brillante**



La Famiglia Ninchi



Arianna Ninchi, (ph. Lee Rudnicki)

***Arianna, da attrice, hai dato continuità alla dinastia di grandi attori che contraddistingue la tua famiglia. Raccontami della tua infanzia, di come vivevi "la scena"...***

Pur essendo figlia (e nipote) d'arte, la mia è stata un'infanzia lontanissima dalle luci della ribalta. A differenza di Marina, figlia di Ave e anche lei attrice, che è cresciuta "nel camerino già vecchio... tra un manifesto e lo specchio" (per dirla con De Gregori), io sono cresciuta nella camera della nonna materna, tra la radio e la macchina da cucire.

Però le luci al mio paese, Maciano di Pennabilli, così normali non erano... e neppure il paesaggio. Parliamo infatti di una terra ricca di fascino e storia che è stata a lungo contesa tra le signorie di Rimini e Urbino: quel Montefeltro che Piero della Francesca ha meravigliosamente posto sullo sfondo dei suoi più celebri dipinti. E che vi in-

vito a visitare in quella che si preannuncia come un'estate alla riscoperta dei borghi italiani. Io sono stata esposta a quella luce lì e mi sono nutrita di quella bellezza. Le luci della ribalta non sapevo proprio cosa fossero. Alba e Pasquale, i nonni che mi hanno cresciuta e che già da anni purtroppo non ci sono più, ogni tanto accennavano a quei miei parenti Annibale e Carlo che erano stati attori bra-



Arianna in *Io, Gesù, ebreo di Betlemme*, di Vittorio Pavoncello (ph. Michele Stimolo)



papà Arnaldo, noto attore e doppiatore

vissimi e quando c'era Ave in tv ovviamente la seguivamo. Però, a me bambina, questi Ninchi sembravano una cosa da mitologia. E anche i miei genitori erano tipo delle apparizioni. In un disegno dell'asilo che ancora conservo, dipinsi mio babbo come un allegro pagliaccio: così mi figuravo il suo lavoro. Una visione dell'arte felliniana. O anche, se vogliamo, una visione attuale... i nostri artisti che ci fanno tanto ridere. E appassionare... Comunque, tornando alle cose serie, la mia infanzia trascorreva nei campi a guardare le nuvole. Ero sempre all'aria aperta, con la mia amica Federica e il mio cane Rocky. Quando ero a casa, leggevo. Quell'altro che sapevo esserci mi sarà sicuramente mancato. Ma era andata così.

### **Che tipo di rapporto avevi con la tua famiglia di attori?**

La prima volta che vidi i miei genitori al lavoro (non solo mio padre, Arnaldo, è stato attore, ma anche mia madre, Rosa Maria Manenti, è stata attrice dalla davvero mitica bellezza) fu al teatro di Arezzo in *Due dozzine di rose scarlatte* di Aldo De Benedetti: ricordo solo che indossavo delle insopportabili calze bianche di lana

che finirono in brandelli, perché mia nonna, esasperata dal casino che facevo per grattarmi le gambe, con gesto brusco me le strappò di dosso. Se avevo attirato l'attenzione dei vicini di palchetto, non era però per smania di protagonismo, come la nonna continuò sempre a sostenere. E lo posso dire con cognizione di causa, perché, a distanza di anni, l'allergia alla lana periodicamente si ripropone...

Di altre visite fatte ai miei genitori durante le loro *tournées*, ricordo il giro nei camerini più che gli spettacoli in sé: chissà, forse tutti quegli uomini e quelle donne nella trepidante attesa della ribalta mi affascinavano più dei loro personaggi e del gioco del teatro. Ma era facile restare affascinati da certe *star*: Giuliana Lojodice (mi regalò una Barbie ginnasta, quando mia madre recitava nel *Misantropo* di Aroldo Trieri); Marcello Mastroianni (si chinò a prendere il mio faccino di bimba tra le mani, prima di vestire i panni di Platonov in *Partitura incompiuta per pianola meccanica* di Nikita Michalkov, dove recitava anche mio padre e tutto un incredibile cast); Valeria Moriconi (immensa *Ecuba* a Siracusa, con mio padre nel ruolo di Agamennone)...

Ma veniamo alla *star* della mia famiglia: Ave! L'ho incontrata in una sola occasione: lavorava all'Antoniano di Bologna, quando mio padre organizzò al celebre ristorante "Diana" il pranzo per farci conoscere. Tra noi fu simpatia immediata: iniziammo a scriverci lettere e cartoline piene d'affetto e questa bellissima abitudine durò fino al 1997, anno della sua morte. A quel punto a Bologna ci vivevo io, matricola all'università, e viaggiai in treno di notte per essere a Trieste per il suo funerale. L'avevo vista solo una volta in vita mia e le volevo davvero molto bene. Sentivo un filo tra noi, che ci univa al di là della distanza fisica. E qui il pensiero torna all'attualità, alle misure di distanziamento sociale... ne parleremo dopo, magari. Penso comunque che proprio tutte queste distanze e la voglia di accorciarle siano state una molla fondamentale per me. Il provare ad avvicinarmi a questi Ninchi mitologici.

Quando ho iniziato a recitare, a Bologna, c'ero solo io ed ero forte solo della mia spavalderia ed ero un'ignorante. Ora, anche se non mi manda nessuno, sento di avere qualcuno alle spalle, di non essere sola. E forse peccherò di presun-

Arianna Ninchi, attrice

zione ma penso di potermi considerare una giusta erede, al di là della stirpe e del sangue. È già una bella sensazione.

***Un cordone ombelicale che percorre l'intero Novecento fino ad oggi...***

Un passo importante in questa direzione è stato sicuramente fatto nel 2017, con la rassegna *I Ninchi e il cinema: un vizio di famiglia*, realizzata alla Sala Trevi in collaborazione con la Cineteca Nazionale e Gianfranco Pannone. La prima pellicola che abbiamo proiettato era del 1937 (*Scipione l'Africano* di Carmine Gallone) e l'ultima del 2007 (*L'uomo che ama* di Maria Sole Tognazzi): dal nonno al babbo, passando per Carlo, Ave e Alessandro, settant'anni di cinema e di storia impressa sulle facce di questi Ninchi. Ora tocca a me, l'ultima notte uscendo dalla sala Trevi, ho pensato.

Sono sempre felice quando mi si dà occasione di scrivere o parlare della mia famiglia, perché sento il dovere di trasmettere questa memoria. Una memoria che per me è stata una conquista. Non la conquista di una studiosa, non intendo questo, ma insomma mi sono dovuta documentare perché a casa dei nonni ogni traccia al riguardo era nascosta. Sì, c'era uno scatolone che conteneva dei copioni ma era in soffitta. Ecco, io sono dovuta salire in soffitta. Ne sono ridiscesa con una nuova consapevolezza. E una grande dose di umiltà, perché il confronto sinceramente è spaventoso. E però, tante cose a quel punto si sono mosse. C'è gente che mi scrive e mi invia foto o altre testimonianze da tutt'Italia. E pensa, proprio ora mentre scrivo, ricevo un messaggio sui social: "Arianna ma... il tuo cognome?!" Sto rispondendo: "Yes!" Come a dire, tornando a De Gregori: "Eccomi qua... Siamo il padre e la figlia arrivati fin qua..."



Arianna in scena con *La forchetta a sinistra*, di Rosa Maria Manenti (madre di Arianna) (ph. Guido Laudani)

***Quali sono stati i tuoi studi e i primi passi sulla scena?***

A Bologna, vivevo accanto al cinema Roma, sala d'essai, in via Fondazza. Dopo le lezioni all'università, invece di rientrare a casa, mi chiudevo lì. Vedevo e rivedevo film, soprattutto francesi. E la mattina c'erano le lezioni di *semiologia del cinema*, con le proiezioni sul grande schermo dei capolavori del *melò*, una folgorazione. Decisi allora di iscrivermi a un corso di recitazione e la prima possibilità che si presentò fu un laboratorio al DAMS sul teatro di Achille Campanile. Giocavo in casa: a Pesaro, anni prima, mio padre lo aveva magnificamente messo in scena con Lucia Ferrati e un gruppo di giovani della Galante Garrone e mi era rimasto negli occhi e nel cuore.

Poi arrivò un progetto di teatro danza per il Teatro San Leonardo. Lì conobbi degli allievi di Leo de Berardinis e li seguii a Roma per allestire un *Macbeth*. Seguirono *Romeo e Giulietta* e *La tempesta*. Ognuno

ha poi preso strade diverse. Non c'erano l'attenzione e gli aiuti che ci sono oggi per le compagnie *under 35*, peccato.

Comunque, mio padre e mia madre, che sono sempre stati molto severi con me, hanno amato quei nostri lavori. Io ho amato la sperimentazione e la disciplina della scuola di Leo, e anche per questo vorrei tantissimo lavorare con Elena Bucci e Marco Sgroso. Avevo 23 anni quando feci la prima tournée, con *La coscienza di Zeno*. Poi Tonino Calenda mi chiamò per il *Re Lear* con Roberto Herlitzka. Un regalo della vita. Nel tempo libero mio padre mi faceva studiare in vista di futuri provini. Era un maestro, e forse non sapeva di esserlo.

***Raccontami delle amicizie e degli incontri importanti...***

A Bologna le mie esperienze di vita e di lavoro sono state decisamente comunicative: per me il gruppo è la casa. Le amicizie nate in quegli anni sono state fondamentali. Pensavo di costruire qualcosa di simile anche a Roma. Al momento non mi è stato possibile, e per motivi che ancora non riesco ad afferrare. Ma resto fiduciosa. Amicizie vere nella capitale: Silvia Siravo, con cui stiamo portando avanti un bellissimo progetto editorial-teatrale, ed Emanuele Salce, che tifa per me e quando serve mi sgrida. Quanto agli incontri che sento di poter dire importanti, ci sono due donne e due uomini: Anna Redi, mio punto riferimento da anni, e Monica Nappo, generosa e umile e bravissima; Roberto Trifirò e Filippo Bologna, loro sanno perché.

***L'arrivo a Roma dalla Romagna: quali i cambiamenti e quali i nuovi scenari?***

Mi sono fermata a vivere definitivamente nella capitale nel 2006. Ci sarei anche nata, ma avevo quattordici giorni quando sono stata affidata ai nonni, e allora... mi defini-



sco Romana di Romagna, comunque.

Per mantenermi in città ho fatto tanti lavoretti, perché quello dell'attore è un lavoro artigianale ma soprattutto (come mi ha recentemente ricordato il collega Giuseppe Cantore) stagionale... Eccomi allora di volta in volta in versione cameriera, hostess, ufficio stampa, web content. E poi operatrice *call center*... Impossibile dimenticare il *call center*! Una scuola di recitazione pazzesca: per portare a casa uno stipendio decente, dovevi proprio fare grandi performance... Il film di Paolo Virzì *Tutta la vita davanti* ha fotografato bene quella realtà. Appena ho potuto me ne sono andata, ma non dimentico che c'è tutta una generazione che ci ha schiacciato anni e anni lì dentro. Quando potevo, mi dedicavo a progetti teatrali più personali. Alcuni li ho realizzati. Altri sono ancora sogni nel cassetto.

## **Come hai vissuto la costrizione dovuta alla pandemia?**

In questo tempo sospeso e complesso mi hanno molto aiutato i libri e i film. Non ho tv a pagamento, ma ho Luca Biscontin sui social che, con la rivista *Taxi drivers*, mi ha guidato ogni giorno nella programmazione della tv generalista (grazie Luca, ti devo molte *Camel light*). Quanto ai libri, avevo preso in prestito dei volumi in biblioteca poco prima del *lockdown* e poi ho la fortuna di avere sopra casa una deliziosa libreria, *l'Altra città*, i cui proprietari, Silvia e Salvatore, hanno fatto consegne appena è stato possibile. Io ne ho subito approfittato. Mi ha aiutato anche avere uno spazio esterno, che prima non avevo apprezzato così tanto e invece... per rendere grazie al luogo, il mio primo acquisto con la riapertura è stata una piccola e bellissima *kalanchoe fucsia*.



Durante lo spettacolo *La sgambatura*, di Betta Cianchini (ph. Lorenzo Pallini)

Quanto al lavoro, grazie a *Skype* ho portato avanti tre diversi progetti di cinema che, quando si potrà e in sicurezza, arriveranno sul set. Ho anche registrato un racconto per bambini, perché ho molto pensato alle difficoltà delle madri a casa con i più piccoli... *Tra le nuvole: impressioni di una sedia* di Sarah Bernhardt parla di una gita in mongolfiera e mi sembrava un bel modo di volare almeno con la fantasia. Lo puoi trovare su *youtube*.

Ma venendo alla questione più complessa, e cioè all'impossibilità dei contatti fisici, mi sono mancati soprattutto e mi mancano ancora gli abbracci degli amici. Al momento ho rivisto solo mia madre, mia sorella e un'amica che vive nel mio stesso quartiere. Durante il *lockdown* ho spesso incontrato in sogno un amico a cui voglio bene. Mi sono commossa quando il giovane Jacopo Mastrangelo ha impugnato la chitarra e suonato di fronte a una Piazza Navona deserta la colonna sonora composta da Ennio Morricone per *C'era una volta in America* di

Sergio Leone. Ovviamente ho pianto vedendo i camion dell'esercito portare via da Bergamo le bare nella notte. A volte piangevo all'improvviso.

Oggi mi mancano il cinema e il teatro. Ero all'India la sera prima del *lockdown*. E non vedo l'ora di vedere la mostra su Raffaello alle Scuderie del Quirinale. Mi sono fatta guidare dal buon senso e dalla prudenza, soprattutto quando ho smesso di seguire TG e bollettini e interviste e conferenze stampa, perché non ci capivo più nulla. E mi sono tenuta fuori dalla polemica che a un certo punto vedevo spuntare sui social (social che, comunque, sono stati l'unico modo per tenersi in qualche modo in contatto e farsi ogni tanto qualche risata). Però, in quel momento, ho pensato che c'erano cose troppo più importanti del nostro piccolo orticello a cui pensare. Ora, a bocce ferme, penso che si potranno, anzi si dovranno affrontare tante questioni. E la ripartenza non sarà facile, ma ci vuole coraggio. Noi Ninchi, qui, ne abbiamo! ■