

Valeria Pandolfini

Gui, M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, Il Mulino

(doi: 10.12828/95956)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 3, settembre-dicembre 2019

Ente di afferenza:

Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale (unicas)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

■ **REGINI, M. e TRIGILIA, C. (2019), *Università e innovazione. Il contributo degli atenei italiani allo sviluppo regionale*, Bologna, Il Mulino**

DI BARBARA MAZZA

Sapienza, Università di Roma
barbara.mazza@uniroma1.it

Gli atenei italiani hanno intrapreso la sfida della Terza Missione, sebbene, nel complesso, la strada verso la sua piena affermazione appaia ancora lunga. Accanto a situazioni di eccellenza, lo stato dell'arte generale appare, al momento, caratterizzato da luci e ombre. Vi è una notevole divergenza applicativa tra le varie sedi lungo lo stivale a causa di fattori endogeni, ma soprattutto esogeni, derivanti dalle latenti condizioni del mercato.

Questa, a grandi linee, è la fotografia che emerge nel volume curato da Marino Regini e Calo Trigilia nel 2019 per Il Mulino e intitolato *Università e innovazione. Il contributo degli atenei italiani allo sviluppo regionale*. È un lavoro iscritto all'interno di un progetto PRIN che ha visto coinvolte unità di ricerca delle Università di Firenze, Urbino, Pavia e di Milano Statale. Il maggior pregio del libro è di fornire in maniera sistematica un primo studio su un aspetto che, in termini scientifici, non era stato ancora esaminato nelle sue implicazioni economiche, ambientali e socio-culturali. In tal senso, costituisce una pietra miliare, a partire dalla quale è possibile organizzare analisi longitudinali volte a verificare i possibili avanzamenti in questo ambito.

Il gruppo di lavoro, che ha già pubblicato un altro volume dedicato a *La terza missione degli accademici italiani*, si concentra in questo libro sul ruolo delle organizzazioni universitarie deputate a valorizzare la produzione e la divulgazione della conoscenza in favore dello sviluppo sociale, culturale ed economico della società, specie a livello locale. Come ben descritto dai curatori sin dall'Introduzione, bisogna partire dal presupposto che «l'innovazione è sempre più una costruzione sociale piuttosto che un risultato strettamente azien-

dale» (p. 11). In questo senso, è fondamentale comprendere le condizioni dalle quali partire per poter progettare azioni condivise e mirate alla coltivazione di un network capace di operare in maniera congiunta in favore dello sviluppo dei territori. Il ruolo dell'università è strategico quanto più diventa 'catalizzatore' di interessi e azioni nelle quali tutti gli attori coinvolti concorrono al perseguimento di obiettivi comuni.

Ma, qual è la situazione attuale, come è organizzato il network relazionale sul territorio tra università, istituzioni, enti e tessuto imprenditoriale? Quali sono i risultati prodotti? Quali fattori incidono nel favorire *best practices* e quali, invece, determinano criticità nella realizzazione delle attività di Terza Missione?

Questi sono alcuni tra i principali interrogativi intorno a cui autori e curatori intendono fornire risposte, a partire da uno studio accurato e analitico di un gruppo selezionato di atenei italiani distribuiti tra nord, centro e sud Italia. Altro elemento di valore della ricerca presentata è dato dalla rigorosità del metodo utilizzato. A partire dalla costruzione di tre indici: indice di dotazione degli Atenei (relativo al personale, alle pubblicazioni e alla numerosità del rapporto tra ricercatori della struttura e qualità della produzione scientifica); indice di impegno nella Terza Missione (relativo alla numerosità delle diverse voci in cui si articolano tali attività); indice di impatto della ricerca sullo sviluppo economico (relativo ai ricavi medi ottenuti dalle varie attività), gli autori hanno fornito, in primis, un quadro generale sullo stato dell'arte delle università italiane. Di conseguenza, hanno individuato, per ciascuna area geografica, i casi significativi sui quali effettuare un approfondimento. E così, si sono concentrati sulle università medio-grandi di Torino e Milano Statale per il nord-ovest, di Padova, Firenze e Pisa per il Nord-est e il centro, a cui hanno aggiunto alcuni atenei medio-piccoli, a completamento del quadro di riferimento, come Pavia, Ferrara e Piemonte Orientale. Per il sud, l'attenzione si è invece riversata su Napoli Federico II, Cagliari, Messina e Catania.

Per ciascuna sede è stato investigato l'apporto dell'ateneo su alcune voci della Terza Missione, intese come fattori di *spinta* per l'innovazione, quali brevetti, spin-off e *academic engagement*, oltre che sulle caratteristiche del comparto produttivo locale e sui fattori di *attrazione* del contesto territoriale in cui operano le singole sedi. La combinazione tra le due dimensioni (*accademica*, da un lato, e *situazionale*, dal fronte delle istituzioni e del tessuto imprenditoriale) ha consentito di fornire una visione oggettiva e ampia del potenziale di Terza Missione, in virtù del network relazionale e produttivo, indispensabile per poter comprendere a pieno il fenomeno indagato.

Il concetto di Terza Missione implica una crescente apertura dell'università verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze. La continua revisione del concetto sembra valorizzare sempre più, accanto alle attività di valorizzazione economica della ricerca, anche le iniziative di valore socio-culturale ed educativo. A tal proposito, nelle linee guida ANVUR 2018, è stata ampliata soprattutto l'accezione di Terza Missione in favore della *produzione di beni pubblici*, rafforzando la considerazione in merito al suo impatto organico a livello sociale, culturale ed economico.

In occasione del monitoraggio svolto durante la VQR 2004-2010 e la successiva VQR 2011-2014, ANVUR ha rilevato una applicazione ancora non del tutto 'matura' degli indicatori di Terza Missione, nonostante con l'introduzione del sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento (AVA), fosse stata riconosciuta a tutti gli effetti come una *mission* istituzionale delle università, accanto all'insegnamento e alla ricerca (allegato E del DM 47/2013; DM 458/2015, art. 2 c. 6; allegato C del DM 987/2016). L'agenzia ricorda, inoltre che, a differenza delle attività di ricerca e didattica – doveri di ogni singolo docente e ricercatore – la Terza Missione è una responsabilità a cui ogni ateneo risponde in modo differenziato, in funzione delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari.

La complessità e l'eterogeneità delle attività 'terze' (dai brevetti, al trasferimento tecnologico, dai parchi scientifici alla ricerca per la salute pubblica, dal placement alla formazione continua, al *public engagement*)¹, denotano la ricchezza di azioni che ciascun ateneo può realizzare in favore del territorio. Da questa consapevolezza scaturiscono alcune considerazioni di massima.

In primo luogo, viene da chiedersi quanto sia difficile rendicontare il complesso di iniziative realizzate, forse ancora più di attuarle; in secondo luogo, quanto sia difficile, specie nel medio-breve termine, quale quello di un triennio, poter verificare l'impatto effettivo – non tanto a livello economico – quanto come capacità di generare valore in termini socio-culturali. Questa dimensione richiede, infatti, un arco temporale a lungo termine per poterne stimare le ripercussioni effettive nel territorio.

Dalle ricerche condotte dagli autori nelle singole sedi, alcune di queste questioni affiorano in maniera chiara. Sottolineano la difficoltà di conciliare la terza missione con le altre due missioni prioritarie del mondo accademico (didattica e soprattutto ricerca), rintracciano nella carenza di personale amministrativo di supporto una difficoltà logistica significativa e non trascurabile e, non da ultimo, rimarcano le istanze dei diretti interessati verso un maggior riconoscimento per l'impegno dedicato a tali attività. Al momento, la premialità dei docenti, ancorata in via praticamente esclusiva alla produzione scientifica, rischia di determinare scelte che non incentivano l'impegno verso funzioni e obiettivi terzi, come risulta da diverse interviste.

Allo stesso modo, nella disamina dei fattori esogeni legati al territorio, gli autori sottolineano come la disparità di risultati tra le sedi derivi anche dall'eterogeneità di comparti produttivi, alcuni dei quali attualmente in grande difficoltà nel Paese, di network rela-

¹ <https://www.anvur.it/news/linee-guida-sua-terza-missione-e-impatto-sociale-delle-universita-italiane/>.

zionali inadeguati e di un supporto che dal versante istituzionale non appare sempre appropriato e, soprattutto, costante. E questo, ovviamente, incide sulla visione e sulla definizione di obiettivi comuni, nonché su una progettazione realmente condivisa che possa sostenere un progetto di sviluppo nel medio-lungo periodo.

Coerentemente con l'ipotesi iniziale del volume che recita: «la combinazione tra una domanda locale alimentata da un contesto dinamico e innovativo e un fattore endogeno strutturale costituito da un'offerta articolata e di qualità della ricerca [costituiscono] il terreno più favorevole per le attività di Terza Missione» (p. 27), il volume evidenzia aspetti interessanti: innanzitutto, il grado di formalizzazione e di realizzazione delle attività 'terze' risulta superiore rispetto a quanto emerge dalle rendicontazioni ANVUR, seppur con un'elevata variabilità tra le sedi. Di contro, emerge la difficoltà del mondo accademico di operare in una logica imprenditoriale, ma anche degli attori sul territorio nel formulare proposte chiare, mentre si conferma la difficoltà di coordinamento e di incentivazione da parte delle istituzioni pubbliche e non profit. È dunque evidente come sia la combinazione degli attori a generare l'amalgama 'ideale', più che l'impegno delle parti e quanto questo incida, di conseguenza, sulla fattibilità di una progettazione condivisa e del perseguimento proattivo di interessi convergenti.

La lettura di questo libro è illuminante da diversi punti di vista e soprattutto stimola un'infinità di riflessioni in merito all'adozione dei modelli di trasformazione dell'università che vedono in quello definito *Territorial Transfer Factory* la versione più matura e avanzata, in un Paese come il nostro, caratterizzato da situazioni molto differenti in termini di condizioni e opportunità.

Se la direzione da perseguire è di sicuro quella auspicata dalla modellistica, è altrettanto vero che vi è la necessità di accompagnare tale trasformazione con un sostegno finalizzato a creare le condizioni di sistema. Come molti sottolineano da più parti, non è il trasforma-

smo compulsivo del sistema universitario ad essere sufficiente per individuare le soluzioni e tracciare le linee di sviluppo, perché l'intervento è solo parziale e non tiene conto della complessità degli attori coinvolti. In questo senso, il volume è una lettura indispensabile per tutti coloro che a livello politico, istituzionale, oltre che accademico, sono impegnati nel processo di costruzione di un sistema di Terza Missione che possa in maniera concreta diventare motore dello sviluppo dei territori. La speranza è di riuscire a dipanare, in via definitiva, luci e ombre che contraddistinguono lo stato dell'arte attuale delle attività 'terze' dell'accademia italiana per concorrere a un piano collettivo di crescita e sviluppo dell'intera nazione.

■ **ALESSANDRINI, G. (2017), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli**

DI EMILIANA MANNESE

Università degli Studi di Salerno
emannese@unisa.it

Atlante di pedagogia del lavoro curato da Giuditta Alessandrini costituisce il tentativo riuscito di restituire un quadro dello stato dell'arte della ricerca teorica ed empirica sulla pedagogia del lavoro, attraverso la composizione di un ventaglio di contributi offerti da studiosi di differente orientamento, provenienza biografica e scientifica. Ne deriva un'opportunità di proficuo confronto tra idee e la delineazione di uno spazio dove riconoscersi nell'approccio ai temi trattati, per leggere le nuove 'geografie' del lavoro. Il principale merito dell'opera risiede proprio nell'evidenza della centralità della dimensione pedagogica. Come sottolineato da Alessandrini, la riflessione condotta dai vari autori fa emergere nuove parole per raccontare il lavoro. Le narrazioni confluite nell'Atlante configurano gli ambiti di ricerca più rilevanti e prefigurano il contributo della pedagogia alle politiche del lavoro e della formazione, evidenziando

le modalità e le ragioni per cui coniugare innovazione e sviluppo significa anche investire in educazione e formazione in direzione degli scenari di *industry 4.0*. Il volume si inserisce, dunque, nel solco del dibattito della comunità scientifica intorno alla tematica del lavoro e al rapporto con i processi formativi, proponendosi di affrontare le svariate questioni connesse al delinearsi di un inedito panorama di geografie del lavoro, mettendone in luce attuali emergenze e sfide future: il lavoro generativo, l'educazione duale, la promozione del talento, l'intelligenza delle *skills* richieste dal futuro, una nuova mappatura delle competenze cognitive, lo sviluppo umano e la sostenibilità. La valorizzazione della produzione generativa e la valenza formativa caratterizzante ogni attività lavorativa consente all'individuo di realizzarsi, oltre che di soddisfare i propri bisogni. L'approccio storico di Andrea Potestio si concentra sulla genealogia dell'idea di lavoro evidenziando il lavoro generativo nella visione dell'uomo rousseauiano. L'odierna sfida del lavoro generativo sta proprio nel suo ripensamento quale spazio di libertà che si traduce in desiderio di apporto personale e creativo. In questo senso, il profilarsi di nuove forme di lavoro agile o *smart working* e i luoghi in cui esso ha la possibilità di generarsi e prender forma – come i *coworking* di seconda generazione (CW2) e i FabLab – prefigurano innovativi modelli organizzativi del lavoro e dell'integrazione con le tecnologie. I modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi costituiscono l'oggetto di attenzione del contributo di Ellerani. In tali contesti emergenti, secondo Pignalberi, possono intravedersi percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro. Modelli e processi centrati sull'esperienza del soggetto e nuove metodologie didattiche favoriscono una progressiva preponderanza degli apprendimenti informali, le cui caratteristiche possono riflettersi anche in quelli formali e modularli a loro volta (sia nei luoghi deputati all'istruzione che in quelli di lavoro). Come rimarcato da Gessler, Massagli e Marcone, la permeabilità tra di-

versi ambienti e culture costituisce proprio la sfida dell'educazione duale, in direzione del delinearsi di forme di cooperazione tra sistema educativo ed impresa e dell'affermarsi del valore generativo dell'apprendimento basato sul lavoro. Il valore di dispositivo pedagogico di quest'ultima risiede nel paradigma centrato sull'apprendimento situato, per competenze. Nei sistemi *work-based*, la logica dell'integrazione scuola-impresa rinvia ad una modalità di apprendimento che stimola l'imprenditorialità, definibile *reality-based* ed illustrata da Mele e Nardi. *Entrepreneurship education* trova il suo tratto distintivo proprio nell'esaltazione del potenziale personale formativo, che è alla base della sfida della promozione del talento. Parafrasando Morselli, si tratta di una nuova skill agenda per l'imprenditorialità. Come sottolinea Margiotta, il talento esprime la sua creatività nella capacità di immergersi in un ambiente e trarne le maggiori opportunità. Sul potenziale di tale espressione incide prepotentemente l'evoluzione delle soluzioni tecnologiche, nel suo impatto modellante sugli ambienti di apprendimento e di lavoro, in direzione della digitalizzazione. Costa sostiene che formatività e innovazione rappresentano un nuovo legame per *industry 4.0*, nell'ottica del ripensamento della formazione capacitante. La potenzialità formativa delle innovazioni tecnologiche è inscritta nel rapporto lavoratore-tecnologie e pone al centro dell'attenzione l'*agency*. In proposito d'Aniello parla di via pedagogica al lavoro di contro all'approccio biopolitico. Sulle sfide della intelligenza delle *skills* richieste dal futuro e sul tema dello *skill mismatch* si soffermano rispettivamente Pouliakas e Roma. Tale domanda di competenze impone una nuova mappatura delle competenze cognitive. Su questa esigenza si concentrano Mulder e Olesen. Le sfide considerate si pongono nell'ambito di un più ampio sforzo di delineazione di una prospettiva di senso e di progettazione per dare significati e direzioni future, ad aspettative, desideri e bisogni di uno sviluppo umano integrale, che – secondo Malavasi e Vischi – muove verso una pedagogia dell'impresa. Si impone,

pertanto, l'attribuzione di nuovo significato agli schemi rappresentativi del lavoro nella contemporaneità, in riferimento alle questioni formative, con un'apertura alla dimensione internazionale. I contributi raccolti nel volume provano ad illuminare proprio rispetto a tali schemi rappresentativi. Nella rappresentazione prodotta si possono cogliere percorsi che denotano chiavi di lettura pedagogica dello spazio lavoro. Il volume fa emergere cinque diverse narrazioni delle trasformazioni del lavoro nella contemporaneità, dal punto di vista dei processi formativi ed educativi. Il multiculturalismo, le nuove ibridazioni, i nuovi territori del lavoro, le nuove formazioni al lavoro e le nuove parole che lo narrano accendono i riflettori sulle sfide di una nuova pedagogia del lavoro.

■ **OSTINELLI, G. (2019), *L@scuola1.0, Bologna, Il Mulino***

DI FRANCESCA DAVIDA PIZZIGONI

INDIRE

f.pizzigoni@indire.it

Con *L@scuola1.0* l'autore si propone di fotografare la situazione della scuola odierna, mettendone in luce in particolare le contraddizioni e i 'mali', utilizzando come lente specifica la presenza all'interno della scuola delle nuove tecnologie e il rapporto con esse. Il titolo sembra suggerire un immediato richiamo a *La scuola 2.0*, sperimentazione avviata nel 2011 dal MIUR nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale che mirava a coinvolgere 14 scuole per innovare in modo globale l'intero istituto e invoglia dunque il lettore a scoprire nelle pagine del testo i significati attribuiti dall'autore a quello che pare essere uno step precedente, una sorta di scuola del passato, 1.0 appunto.

Fin dalle prime pagine Ostinelli mette in luce come tra una scuola ideale (in cui le tecnologie non siano solo oggetti o strumenti entrati massivamente a far parte dell'arredo scolastico, ma un ambiente di apprendi-

mento rinnovato in cui i ruoli, le didattiche e i metodi mutano sapendosi adeguare non solo agli strumenti ma anche alla società) e la scuola reale esista spesso ancora un fossato alto quanto quello dei castelli medievali. È la struttura stessa dei singoli capitoli che permette al lettore di comprendere la situazione, creandosi una propria idea personale per mezzo della lettura di quelli che sono i pensieri di due mondi scolastici che appaiono lontani e spesso divergenti: il punto di vista del docente e quello dello studente. I vari capitoli dunque, attraverso la struttura ricorsiva costituita da interventi diretti di docenti/dirigenti e alunni/genitori-presentazione del problema-presentazione di ricerche nazionali e internazionali afferenti a quel problema, conducono attraverso una carrellata di argomenti che secondo l'autore vanno a costituire la scuola di oggi.

Si affronta dunque la questione dell'impermeabilità tra la «vita degli studenti fuori dalla scuola» e la «vita degli studenti dentro la scuola». Le distanze sembrano tali da non permettere di individuare punti di convergenza: passioni, linguaggi, interessi troppo spesso non riescono a permeare il tempo che scorre tra la prima e ultima campanella scolastica della giornata. Si tratta di una scuola che non ha saputo portare a termine una rivoluzione iniziata negli anni Sessanta del Novecento arrivando, secondo l'autore, «a partire dagli anni Ottanta a una graduale restaurazione» (pp. 28-29). Di fronte alla complessità sempre crescente della società in rapida evoluzione, l'istituzione scolastica sembra non riuscire a seguire il passo e cede alle esigenze imposte dalle nuove forme di comunicazione e di informazione più attraverso l'acquisizione di nuovi 'arredi tecnologici' che attraverso un vero e proprio cambiamento del modello di apprendimento. Il volume permette di comprendere, offrendo una molteplicità di sguardi, la complessità del mondo scolastico attuale e di interrogarsi se esso sia totalmente cosciente del proprio ruolo, ormai cambiato rispetto al passato. Oggi ci troviamo infatti di fronte a «la necessità di una scuola che

sia in grado di garantire al maggior numero possibile di allievi apprendimenti significativi centrati sulla comprensione e non sulla riproduzione» (p. 33).

Tra le tematiche presentate al lettore – che potremmo chiamare differenti tessere che compongono tutte insieme il grande mosaico della scuola attuale – troviamo la questione delle bocciature, il ruolo dei dirigenti e della tipologia di leadership che possono mettere in campo per facilitare l'innovazione, la rottura del rapporto di comunicazione tra scuola e famiglia. Interessante a questo proposito l'osservazione che sottolinea come mentre il mondo esterno entra nella scuola, al contrario la scuola non riesce a permeare il mondo esterno. Come se quest'ultima rimanesse chiusa dentro le sue mura e non concepisse una didattica capace di amalgamarsi al mondo reale, di esserne un tutt'uno, parte viva e integrante, come invece avviene attraverso alcune metodologie proposte nel volume, quali l'*Apprendimento-servizio* e il *Global Learning Village*. Altri temi presentati riguardano il multiculturalismo, i consumi digitali dei giovanissimi, i problemi del bullismo e del cyberbullismo. Sottende intangibilmente la trattazione dei diversi temi il richiamo dell'autore alla necessità di rendere gli alunni consapevoli, trasformandoli da consumatori acritici a utenti coscienti. La capacità di scegliere, di guidare, di gestire la tecnologia, il web e le nuove potenzialità offerte dall'intelligenza artificiale anziché esserne guidati, gestiti o addirittura sopraffatti: è questo a fare la differenza. Se da un lato «impedire l'uso di dispositivi elettronici durante le lezioni è chiaramente espressione di una visione superata della scuola» (p. 127), dall'altro lato «il problema che soggiace all'uso non ottimale degli strumenti informatici non ha quindi carattere tecnico ma pedagogico» (p. 129). Si tratta dunque di compiere una rivoluzione culturale profonda che l'autore individua, con implicito riferimento alle teorie di Delors (1996) e di Morin (2014), in un nuovo umanesimo postmoderno e tecnologico. Nell'accezione proposta esso sembra accostarsi alla

visione presente nel piano *Europa digitale* per il periodo 2021-2027 in cui umanesimo tecnologico è inteso come «un'ibridazione nella quale macchine e persone siano gli alleati della nuova rivoluzione, che si viene a delineare – oltre che tecnologica ed economica – soprattutto culturale. In perfetto accordo con le scienze sociali e la teoria schumpeteriana, non è l'innovazione in sé che va osservata ma il suo indirizzo di diffusione e la sua incidenza sull'ambiente e il contesto sociale» (Visentin, 2019). L'inserimento della nuova tecnologia nelle dinamiche di apprendimento, continua l'autore, non deve essere avvertita dai docenti come svalutazione del sapere concettuale, specificando come «la decadenza di un certo modo di organizzare l'accesso alla cultura non comporta per forza la decadenza della cultura stessa» (p. 105). In linea con l'ampio dibattito che da tempo afferma come il modello trasmissivo non sia più efficace, il testo nel quinto capitolo affronta il concetto di competenza, prima offrendo chiavi interpretative tratte dalla ricerca educativa internazionale e poi proponendo alla scuola una metodologia che la supporti nella pianificazione curricolare incentrata sulla competenza (*Understanding by Design*).

I livelli di dettaglio con cui Ostinelli presenta i differenti metodi o ricerche è assai variabile, elemento forse correlato al fatto che questo volume, *L@scuola1.0*, intende essere la prima parte di un lavoro che l'autore immagina proseguire in una seconda pubblicazione, intitolata *L@scuola2.0*, nella quale si riserva di fornire risposte ai problemi del mondo della scuola illustrati nel primo volume. Il voler presentare i problemi ma non le relative soluzioni – anche se in alcuni casi si intuiscono le direzioni di ricerca in cui l'autore intende porsi – va a influire sull'impressione generale dell'opera. Il lavoro di Ostinelli presenta infatti certamente ampi spunti e ricchi riferimenti a ricerche nazionali e internazionali, ma il lettore può faticare a comprendere le motivazioni alla base delle scelte non sempre motivate di presentarne in modo approfondito alcune piuttosto che altre.

In sintesi, il volume ha il merito di consentire uno sguardo di insieme delle differenti problematiche che interessano (o affliggono) oggi la scuola. Per forza di cose, dovendo dunque tracciare il quadro di molteplici tematiche, anche assai differenti tra loro, non raggiunge in ogni sua parte un livello di approfondimento tale da soddisfare tutti gli interessi degli addetti ai lavori. In ogni caso l'opera lancia proposte – quale ad esempio l'individuazione di una «relazione più fruttifera tra pratica nelle scuole e ricerca educativa a livello accademico» (p. 185) come strumento per aiutare a migliorare lo status quo – certamente capaci di dar vita a dibattiti costruttivi.

Rispetto agli stimolanti obiettivi che si pone il volume, sottolineati dalla Prefazione realizzata Norberto Bottani in cui si preannuncia «una strategia per riformare il sistema scolastico» (p. 7), forse un'opera capace di correlare esposizione delle criticità con proposta delle relative soluzioni, avrebbe reso ancor più stimolante la lettura. A questo punto non ci resta che aspettare con interesse il secondo volume.

Riferimenti bibliografici

- Delors, J. (1996), *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*; trad. it. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997.
- Morin, E. (2014), *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Actes Sud; trad. it. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Cortina, 2015.
- Visentin, A. (2019), «Innovazione e lavoro. L'impegno dell'UE per un nuovo umanesimo tecnologico», *IIT OpenTalk*, <https://opentalk.iit.it/innovazione-e-lavoro-limpegno-dellue-per-un-nuovo-umanesimo-tecnologico/>.

■ **DECATALDO, A. e FIORE, B. (2018), *Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università*, Roma, Carocci**

DI LEONARDO PIROMALLI

*Sapienza, Università di Roma
leonardo.piomalli@uniroma1.it*

Il rapporto tra i sistemi educativi e il *policy making* ha subito cambiamenti profondi negli ultimi decenni che hanno condotto alla rilevanza della valutazione come questione di interesse per professionisti (che la praticano e/o ne sono soggetti), famiglie (che dei prodotti della valutazione possono servirsi per orientarsi nella *school choice*), media (che la comunicano e riproducono). L'oggetto della valutazione è tuttavia mobile e complesso, anche perché esperito e praticato diversamente nei differenti contesti nazionali e cicli di istruzione.

Il volume *Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università* (2018) di Alessandra Decataldo e Brunella Fiore si propone di far luce sulla situazione italiana descrivendo e comparando i sistemi di valutazione vigenti dal primo al terzo ciclo di istruzione. Il tentativo è quindi di adottare una visione integrata in grado di catturare contemporaneamente la scuola e l'università per quanto riguarda la missione della didattica. Nell'ambito di questo progetto – che, come segnalano le autrici stesse, configura un *unicum* nella letteratura italiana – i due cicli di scuola e università sono osservati dapprima separatamente e poi confrontati alla ricerca di punti di contatto, divergenze, criticità e margini di miglioramento.

L'Introduzione del libro, scritta congiuntamente dalle due autrici, è dedicata a un inquadramento generale sulla valutazione dell'istruzione. Una prima parte discute con abbondanti fonti storiche e normative sugli obiettivi dei tre cicli di istruzione. Lo sguardo viene poi aperto alla dimensione internazionale e globale con un paragrafo dedicato al Processo di Bologna e ai movimenti di convergenza nei sistemi scolastici e universitari. Il capitolo si chiude sulle funzioni della va-

lutazione e sui vettori attraverso cui essa ha acquisito rilevanza nel *policy making*.

Segue un nucleo tematico a opera di Brunella Fiore a proposito della valutazione nella scuola. Il secondo capitolo si focalizza sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, e apre sul piano sovranazionale presentando le *large-scale analysis* come una forma di *soft government*. Oggetto di osservazione sono le indagini della IEA e le indagini PISA, di cui vengono esaminate le implicazioni a livello politico e mediatico – come *global governance in education* (Sellar e Lingard, 2013) – e le aperture metodologiche a dimensioni non-cognitive. Dopo una breve panoramica dei sistemi di valutazione inglese, scozzese, francese, tedesco e spagnolo, l'autrice si dedica all'analisi del Sistema Nazionale di Valutazione italiano (SNV), che viene analizzato nelle sue forme, funzioni, finalità. Dopo un approfondimento sull'INVALSI si affronta la valutazione degli apprendimenti degli studenti da parte di scuole e insegnanti.

Nel terzo capitolo vengono articolate e ricostruite le trame intricate delle modalità di valutazione dell'organizzazione scolastica, dei dirigenti e dei docenti nel SNV. Si discute dei criteri di accreditamento per le istituzioni scolastiche e delle procedure di autovalutazione, valutazione esterna, miglioramento e rendicontazione; di questo ultimo tema vengono messe in luce le implicazioni sociali ed etiche connesse ai vari utilizzi che diversi attori sociali (scuole, famiglie, media) possono fare dei dati raccolti durante la valutazione. La trattazione si concentra poi su dirigenti scolastici e docenti, di cui vengono ricostruite dinamiche di mutamento nei ruoli professionali e nelle modalità valutative. Si mettono infine in luce alcune criticità delle modalità di valutazione.

Il quarto capitolo, scritto da Alessandra Decataldo, passa a osservare le università. L'autrice approfondisce i sistemi sovranazionali e internazionali di valutazione della didattica, di cui si osservano processi di costruzione, tensioni e attori a partire dal Processo di Bologna. Attraverso *excursus* comparativi sulla valutazione della didattica in Regno Unito,

Francia, Spagna e Germania si evidenzia il ruolo centrale che la *quality assurance* ha giocato nell'ambito delle dinamiche isomorfe che si sono sviluppate con le traduzioni del Processo di Bologna nei contesti locali. L'attenzione viene poi concentrata sulla valutazione della didattica nel ciclo terziario in Italia; a una breve introduzione di stampo teorico sul *new public management* segue una disamina dell'ANVUR, di cui viene osservata storia, processi, funzioni. Vengono poi approfonditi i temi della soddisfazione degli studenti rispetto alla didattica e della soddisfazione complessiva riguardo alle competenze sviluppate nel percorso formativo e alla loro spendibilità nei mondi del lavoro.

Il capitolo successivo (Alessandra Decataldo) è dedicato al sistema di valutazione della didattica universitaria. Una dettagliata analisi ripercorre la traiettoria che ha condotto dai requisiti 'minimi' a quelli 'necessari' e 'qualificanti'. Nel corso del capitolo vengono passati in rassegna i diversi attori che si incontrano e si intrecciano nella valutazione della didattica universitaria in Italia, e se ne osservano specificità, relazioni, processi e tensioni: policy europee (ESG) e italiane (AVA), reti di attori (CUN, CEV, NdV, PQA, ecc.), procedure (accreditamento, riesame, valutazione periodica, ecc.), artefatti (le varie SUA, i Rapporti di riesame, le diverse Relazioni, ecc.). In chiusura del capitolo l'autrice mette in evidenza alcune criticità del sistema AVA: le procedure si sono rivelate «eccessivamente farraginose, trasformandosi spesso in mere formalità burocratiche» (p. 211), adempite in modo meramente formale dal personale addetto. Sono suggeriti alcuni campi di miglioramento: ancorare la valutazione esterna all'autovalutazione, focalizzare l'attenzione valutativa sugli apprendimenti degli studenti, favorire il coordinamento a livello europeo, puntare all'alleggerimento dei sistemi di valutazione. Nelle prime pagine del sesto e conclusivo capitolo, le due autrici discutono di come nella letteratura e nel dibattito scientifico contemporaneo si scelga sovente di tenere «saldamente divise» (p. 215) le questioni che at-

tengono alla scuola da quelle che riguardano l'università, quando sarebbe invece più proficuo riallacciare le due dimensioni. Il progetto del volume di ricomporre questi due mondi diviene particolarmente manifesto in questo ultimo capitolo che mira a individuare convergenze e divergenze, ambivalenze e criticità nella valutazione tra scuola e ciclo universitario. Vengono sviluppati diversi nodi problematici: approcci teorici alla valutazione; test standardizzati degli apprendimenti; esiti, rendicontazione e responsabilità; INVALSI e ANVUR. L'ultimo paragrafo propone infine alcune considerazioni di respiro generale.

Il volume, ricco di riferimenti normativi e comparativi, si configura come una risorsa di grande utilità per ricostruire la complessa trama della valutazione in Italia a livello di politiche e di pratiche, nonché i legami con policy ed esperienze internazionali. Interessanti sono anche i riferimenti delle autrici al tema delle potenzialità d'uso dei dati raccolti durante le procedure di valutazione e del loro nesso con *rankings* e processi di *school choice*. Questi rimandi – che avrebbero forse meritato un approfondimento teorico ed empirico specifico – permettono di cogliere in filigrana le tensioni e le complessità che la questione della valutazione porta con sé: lungi dall'essere solamente uno strumento tecnico per il compimento di una razionalità neutrale, la valutazione può produrre effetti sociali e politici anche al di là di obiettivi, spazi e tempi esplicitamente dichiarati (Espeland e Sauder, 2016; Landri, 2018).

Il maggior punto di forza del volume risiede però probabilmente nella sua originalità: si propone di superare la distinzione analitica tra scuola e università e di riconnettere queste sfere, nell'idea che tali cicli dovrebbero condividere la missione di preparare al meglio gli studenti ad affrontare i mondi del lavoro. Questo obiettivo scientifico sembra percorso da un afflato etico e da un'urgenza critica che si muove dall'analisi dell'esistente, all'esame delle sue vulnerabilità, alla condivisione di nuove proposte. Si delinea così la visione di una 'cultura della valutazione' pluralista (Stame, 2016)

e democratica in cui la valutazione sia esperita e praticata non come un'imposizione *top-down* da adempiere, aggirare o sovvertire ma piuttosto come strumento di auto-miglioramento, partecipazione, riflessività e cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Espeland, W.N. e Sauder, M. (2016), *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation and Accountability*, New York, Sage.
- Landri, P. (2018), *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education*, London-Oxford, Bloomsbury.
- Sellar, S. e Lingard, B. (2013), «The OECD and Global Governance in Education», *Journal of Education Policy*, 28 (5), 710-25.
- Stame, N. (2016), *Valutazione pluralista*, Milano, FrancoAngeli.

■ **Gui, M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, Il Mulino**

DI VALERIA PANDOLFINI

Università di Genova
Valeria.Pandolfini@unige.it

Sulla massiccia introduzione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nelle scuole si è parlato e scritto molto. Il volume di Marco Gui si colloca con originalità nel *mainstream* teorico, caratterizzandosi per una lucida riflessione sui temi chiave del dibattito su scuola e digitale.

Uno dei tanti pregi del volume è l'aver messo a sistema una grande mole di risultati e evidenze emerse da ricerche a livello nazionale e internazionale, proponendone un'analisi critica volta a fornire proposte operative concrete, dal punto di vista sia delle politiche, sia delle pratiche didattiche. L'accurato esame delle evidenze empiriche fornisce un solido punto di riferimento per la formulazione delle tesi sostenute dall'autore: la scuola ha investito troppe attenzioni e risorse sulla didattica

con la tecnologia, lasciando in secondo piano lo sviluppo di un uso critico dei media. Non vi è alcuna presa di posizione, né si rilevano, a mio parere, pregiudizi o posizioni assunte a-criticamente: Gui non si schiera dalla parte né degli 'apocalittici', né degli 'integrati'; si destreggia sapientemente fra gli uni e gli altri, con la contezza di entrambe le posizioni, «soppesando la tecnologia rispetto ai suoi limiti, ai suoi vantaggi e ai contesti in cui viene usata» (p. 50). La cautela sul potenziale trasformativo della tecnologia, a cui il volume invita, deriva dalla necessità di «ridimensionare sia gli eccessivi entusiasmi sui benefici portati dai media digitali, sia le troppe paure per un peggioramento del benessere e delle capacità cognitive» (p. 210). Il tema della digitalizzazione della scuola è trattato con uno sguardo interdisciplinare; l'approccio sociologico, che caratterizza la formazione dell'autore, è sapientemente integrato con l'apporto fornito da altre discipline, al fine di cogliere la complessità dei molteplici aspetti del rapporto scuola e digitale.

Il volume si articola su cinque capitoli che discutono, rispettivamente, le aspettative create sul digitale (cap 1), le politiche da esse derivanti (cap 2), le evidenze sugli effetti degli interventi realizzati (cap. 3), le 'sfide' della connessione permanente nella società (cap. 4), per poi avanzare nel capitolo conclusivo proposte per reimpostare il rapporto della scuola con i media digitali, cui segue una sezione in cui l'autore delinea 'qualche lezione per il futuro'. In questa sede vorrei focalizzare l'attenzione su tre temi, centrali nel dibattito su scuola e digitale, e discussi efficacemente nel volume.

Il primo rimanda allo sforzo compiuto dall'autore nel «grattare via in maniera sistematica una patina retorica e astorica dal modo in cui il discorso pubblico ha guardato all'innovazione digitale nella scuola» (p. 207). Sin dal primo capitolo, Gui mira a decostruire la retorica dominante delle politiche sulla digitalizzazione della scuola, ovvero la «narrazione tecno-ottimista del digitale», svelandone «i discorsi istituzionalmente do-

minanti», per giungere, nelle conclusioni, a «ripensare le proposizioni del discorso dominante». Questo esercizio è volto ad «un avanzamento collettivo nell'interpretazione di una realtà» (p. 166), per «superare narrazioni ormai inadeguate» (p. 16). Due gli aspetti che a mio parere valorizzano lo sforzo dell'autore in tal senso, e che ben si inseriscono nella letteratura sul tema. Entrambi rimandano al valore aggiunto apportato dalla formazione sociologica dell'autore nell'interpretazione dei processi di digitalizzazione della scuola. Da un lato, si riconosce come «l'interpretazione utopica del digitale sia una visione socialmente costruita» (p. 45); dall'altro, ciò è connesso all'influenza delle politiche educative a livello sovra-nazionale sulla diffusione di una «narrazione del digitale come soluzione urgente per la scuola» (p. 33), per cui le TIC diventano cardine della sua competitività. Questo apre al tema, nel volume solo accennato e che avrebbe meritato, forse, un maggior spazio, dei processi di europeizzazione dell'educazione, della forte influenza delle 'spinte' sovra-nazionali (esplicitate, ad esempio, in documenti ufficiali europei) nel definire politiche e pratiche nazionali, contribuendo all'affermarsi di quei discorsi dominanti che l'autore decostruisce in maniera convincente.

Un secondo tema è quello della valutazione dell'impatto delle TIC, la cui centralità è introdotta dall'autore già nel secondo capitolo, dove evidenzia come nel Piano Nazionale Scuola Digitale del 2007 non fossero chiari gli indicatori per valutarne il successo. Rileva, inoltre, una certa «vaghezza sui risultati educativi attesi» (p. 67), su quale beneficio specifico si volesse ottenere con l'impegno delle TIC a scuola, elementi che avvallano «la retorica del digitale come trasformazione non meglio precisata della scuola» (p. 70). È nel terzo capitolo che il tema della valutazione è trattato più in dettaglio, con riferimento agli effetti dell'uso delle TIC su tre aspetti: a) livelli di apprendimento; b) competenza digitale; c) inclusione degli studenti a rischio. Ci si addentra quindi nella lettura di molteplici

evidenze empiriche, tra le quali si rischia, a volte, di smarrirsi; l'autore, però, è abile nel tirare le fila a conclusione del capitolo, redigendo un interessante 'bilancio complessivo' che aiuta a districarsi tra la mole di dati presentati, fornendone un'interpretazione sintetica. Le ricerche discusse impiegano metodi e tecniche sia quantitativi (prevalenti), sia qualitativi; l'autore riconosce la validità di entrambi gli approcci per studiare il tema del digitale a scuola, nella consapevolezza dei rispettivi punti di forza e di debolezza. L'apertura a una integrazione fra metodi e tecniche diverse è condivisibile, per far luce su quella «complessa rete di relazioni tra diverse variabili che fanno capo alla scuola, agli studenti, e all'ambiente» (p. 93), la cui comprensione è necessaria per indagare l'impatto delle TIC sia sui risultati di apprendimento, sia sui processi educativi più ampi. Il capitolo conclusivo del volume evidenzia quindi l'esigenza che le politiche pubbliche «si facciano carico di attività frequenti di valutazione di ciò che è stato fatto, pratica che permette anche di uscire dalle trappole retoriche tipiche dell'introduzione di un'innovazione che non possa poi confrontarsi con delle evidenze sulla sua capacità di portare i risultati aspettati» (p. 202).

Il terzo tema di cui vorrei brevemente rendere conto rimanda all'emergere di nuove disuguaglianze sociali legate alla diffusione dei media digitali nelle pratiche quotidiane, alla condizione di iperconnessione e di «sovraabbondanza comunicativa permanente». L'autore evidenzia l'intrecciarsi delle disuguaglianze digitali con processi di differenziazione preesistenti, evidenziando il rischio di un rapporto cumulativo tra i fattori di stratificazione sociale e le disuguaglianze digitali, che si manifestano anche nelle modalità d'uso e nelle capacità di sfruttare le potenzialità informative, relazionali e partecipative della Rete. Così, la pervasività dello smartphone «contribuisce a polarizzare ancora di più lo scarto di rendimento scolastico tra chi ha genitori poco e chi molto istruiti [...] è distribuita in modo ineguale per tipi di scuola:

essa è massima negli istituti professionali e diminuisce nei tecnici, e ancor di più nei licei» (p. 126). Questo trova conferma nella letteratura sul tema, che rileva maggiori problemi di sovra-consumo e 'saturazione' digitale nei segmenti sociali con minori risorse economiche e culturali, a conferma di come la disuguaglianza digitale si aggiunge ad altre forme di disuguaglianza esistenti, con l'emergere di nuovi rischi di esclusione sociale. Su questo, Gui auspica una maggiore attenzione degli studi valutativi sulla dimensione della competenza digitale, auspicio al quale non si può che unirsi: lo sviluppo di competenze digitali ha un ruolo decisivo per favorire l'inclusione elettronica, indicata nell'Agenda digitale per l'Europa come condizione necessaria per garantire l'equità e la giustizia sociale. Nel capitolo finale del volume, riferendosi al progetto *Benessere digitale – scuole*, che l'autore ha contribuito a sviluppare all'Università Bicocca di Milano, l'attenzione è sulla misurazione delle competenze digitali, attraverso lo sviluppo di un test per misurare la consapevolezza critica di uso del Web. Benché, personalmente, nutra qualche dubbio sull'uso del termine 'misurazione' nell'ambito delle scienze sociali, che rischia di condurre ad una 'quantificazione forzata' di aspetti non necessariamente rilevabili in tal modo, concordo pienamente con la necessità di dotarsi di uno 'strumento ufficiale' per la valutazione della competenza digitale e trovo lodevole l'impegno di Gui in tal senso.

Parimenti, concordo con l'urgenza «di intervenire nell'educazione all'uso consapevole dei media» (p. 163). Su questo, Gui porta all'attenzione il tema 'caldo e spinoso' della formazione dei docenti, in merito alla quale lamenta la carenza di una «formazione alla lettura critica degli ambienti digitali, premessa perché gli insegnanti possano portare questo approccio in classe» (p. 83). La posizione dell'autore è ampiamente condivisibile, da chi, come me, crede che la scuola sia il principale agente di socializzazione a un uso formativo e critico delle TIC e alla promozione di un'efficace competenza digitale. Del resto,

in ultima istanza, il volume invita a riflettere su quali siano, oggi, i compiti della scuola, quali le sue funzioni in società sempre più digitalizzate, con una pluralità di occasioni di socializzazione, oltre i confini di famiglia e scuola, con uno spostamento dell'equilibrio dal formale all'informale, nel campo sia

dell'educazione generale, sia dell'apprendimento. Su questo, mi sembrano preziose le parole di Gui: «È ora di seguire un approccio diverso in cui, più che aspettarci dalla tecnologia un miglioramento della scuola, pensiamo a come quest'ultima debba preparare a un mondo pervaso da essa» (p. 55).