

Assunta Viteritti

Bagnara, S., Campione, V., Mosa, E., Pozzi, S. e Tosi, L. (2014), *Apprendere in digitale. Come cambia la scuola in Italia e in Europa*

(doi: 10.12828/80471)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 2, maggio-agosto 2015

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.

JANMAAT, J.G., DURU-BELLAT, M., GREEN, A. e MÉHAUT, P. (eds.) (2013), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, London, Palgrave Macmillan

DI NORBERTO BOTTANI

*Esperto di politiche educative,
 norberto.bottani@gmail.com*

I servizi scolastici statali contemporanei sorti nell'Ottocento e i programmi scolastici sono in crisi. Questa non è una novità.

In un bel articolo di Gianluca Zappa pubblicato dal *Sussidiario* del 17 febbraio 2015, intitolato *Il segreto della riforma scolastica sta in un rotolo di carta igienica*, si constata che non è cambiato molto da quando anni fa andavamo noi a scuola. Scrive Zappa a proposito del sistema scolastico italiano: «Intanto le graduatorie dei precari si sono ingrossate, il turn-over è diventato endemico, starei quasi per dire 'istituzionalizzato', nessuno valuta la capacità e la professionalità di un docente, così che chi lavora e chi non lavora, chi fa del bene ai ragazzi e chi fa loro del male sono sullo stesso piano».

Nel volume pubblicato da Palgrave e Macmillan nella collana *Education, Economy and Society* ci sono saggi di diversi brillanti autori assai noti nel campo dell'educazione comparata, delle politiche scolastiche, dell'evoluzione dei sistemi scolastici, della sociologia dell'educazione e delle scienze. Nel volume gli autori guardano alle politiche, all'evoluzione degli apparati scolastici, alle modalità della loro gestione, ai loro prodotti, alla misurazione dei risultati.

Gli autori osservano quanto succede ai sistemi scolastici e propongono alcune vie di uscita dalla crisi. L'insieme dei saggi si presenta come una vetrina dei lavori di alcuni laboratori di ricerca inglesi e francesi. Il libro è uno spaccato che documenta le indagini svolte da due scuole di pensiero che in parte si incontrano e che in questo testo paiono collaborare tra loro. Il volume mostra dei contributi

e diversi spunti ma non una vera sintesi dei punti di vista sulla coesione sociale e sul ruolo che le scuole possono svolgere – o potrebbero svolgere – per consolidare la coesione sociale e frenare la frantumazione della società. Mi concentrerò in questa recensione soprattutto sui saggi presenti nel volume provenienti della scuola francofona mentre farò solo pochi accenni ai contributi degli autori inglesi.

Uno dei temi del volume è quello del merito, concetto che fa molto discutere anche in Italia senza però riferimenti a indagini rigorose e consolidate, se ne riconosce la centralità ma non sembra che il volume su questo fornisca elementi dirimenti. Anche se la tratta il volume non pone però al centro la questione della meritocrazia, a questa si accenna soltanto. Nessuno dei saggi è dedicato a questo tema anche se una parte intera, la seconda parte, è focalizzata sugli esiti sociali dell'istruzione scolastica (*The Social Outcomes of Education Systems*). Nel testo si parla molto di esiti sociali della scolarizzazione. Si evince che gli operatori scolastici in genere ritengono che questa dimensione rappresenti uno dei principali prodotti della scolarizzazione, che poco ha a che fare con l'istruzione vera e propria. Il mistero sugli esiti è totale, però viene sbandierato come fosse il toccasana della scuola senza una ulteriore riflessione sull'integrazione, la tolleranza, l'inclusione, la razionalità, la giustizia, la cittadinanza.

La domanda resta, cosa è il merito? Va premiato o meno? I meritevoli concorrono alla coesione sociale? Esiste una relazione tra coesione sociale e promozione degli studenti meritevoli? In Italia si parla di merito soprattutto rispetto agli insegnanti e ci si chiede come riconoscerlo e premiarlo. Va da sé, tutti su questo punto concordano: ci sono insegnanti meritevoli e altri che non lo sono, ma come distinguerli, quali criteri adottare per riconoscere i meritevoli? Gli insegnanti meritevoli sono anche quelli che si danno da fare per potenziare la coesione sociale, per favorire la socializzazione dei loro studenti, per promuovere l'integrazione sociale e l'inclusione di studenti di origini diverse, di ceti diversi,

nelle classi? Si discute assai poco in Italia del merito degli studenti. Di per sé tutti sarebbero meritevoli per il semplice fatto di andare a scuola, di accettare il martirio della scolarizzazione (che non è poi tanto generalizzato) e di arrabattarsi per giungere alla fine della formazione e conseguire il diploma. Il merito risiede dunque nel compiere questo percorso. I Francesi sono meno semplicisti, non si accontentano di questa soglia minima. Non tutti gli studenti che giungono alla fine della formazione e che conseguono il diploma finale meritano di essere premiati. Ce ne sono di meritevoli e non. Il merito, nel sistema scolastico francese, è connesso alla selezione, alla segregazione scolastica, all'ottenimento dei diplomi scolastici e quindi anche alla coesione sociale. Qui sta il nocciolo del problema. Se si premiano i meritevoli con l'accesso a luoghi di formazione eccellenti, con una selezione spietata, si constata che i meritevoli hanno quasi tutti lo stesso profilo, provengono dalla stessa classe sociale, sono una pattuglia di privilegiati. La meritocrazia è ingiusta e accicante. Tutti o quasi tutti la rivendicano come se fosse un toccasana. I bravi studenti, e qui possiamo anche aggiungere i bravi insegnanti, sono coloro che permettono alla società di stare unita, di non disfarsi nonostante le ingiustizie. Per questa ragione ci vogliono bravi studenti e insegnanti, persone motivate, che meritano un riconoscimento.

La meritocrazia potrebbe essere un bel caso di effetto sociale della scolarizzazione, ma non se ne parla molto in questo libro, nonostante la presenza tra i compilatori di Marie Duru-Bellat che ha dedicato svariati lavori a questo tema e che ha denunciato, con prove alla mano provenienti da diversi sistemi scolastici, gli effetti perversi della meritocrazia scolastica, non dal punto di vista degli insegnanti ma da quello degli studenti.

La seconda parte del volume è introdotta da un saggio di François Dubet che si dilunga sul tema della coesione sociale. La coesione sociale è un sintagma che è diventato un 'mantra' non solo nella pedagogia progressista contemporanea ma anche in tutte le politiche

sociali. Infatti, anche le grandi organizzazioni internazionali come l'OCSE o la Banca Mondiale se ne fanno portavoce e indicano nella coesione sociale uno degli strumenti per promuovere lo sviluppo delle società, il benessere collettivo ed individuale nonché una via per permettere agli individui, ai singoli membri della società, di realizzare loro stessi. Ci dice l'autore che la coesione sociale si ottiene solo se i membri della società non sono frustrati nelle loro ambizioni, se possono realizzare compiutamente se stessi. Questo risultato si traduce poi in un beneficio per tutta la società. Questo è uno dei pilastri del modernismo che è stato in modo eccellente segnalato e promosso dai padri fondatori degli Stati Uniti. Si risale dunque come minimo all'illuminismo. Il testo di Dubet è suddiviso in tre parti. Nella prima parte l'autore espone tre differenti risposte date alla domanda iniziale: come si costituiscono le società? La prima risposta si rifà al concetto di comunità. Le società sorgono quando le comunità (*Gesellschaft*) entrano in azione. La seconda è la solidarietà e presuppone che si ammetta la frantumazione interna di qualsiasi società; le società sono divise. Infine la terza è la coesione sociale considerata come un insieme di meccanismi che generano una società; a differenza di Durkheim e Bourdieu, la società non è più determinata da fattori sociali e culturali ma da meccanismi di coerenza e coordinamento dei comportamenti sociali.

Le teorie contemporanee della socializzazione pongono l'accento sull'individualismo: «La coesione necessariamente implica che le società siano individualiste» (p. 144). L'individualismo contemporaneo non risiede solo nella capacità e nella possibilità di espressione in senso lato e quindi non concerne solo la sfera privata. Dubet tratteggia quindi cosa significa rappresentare le società contemporanee come società individualistiche. Proprio qui si innesta il tema della coesione sociale con tutte le sue implicazioni politiche, economiche, educative. Si parla e si discute di coesione sociale perché si è entrati in un sistema individualistico che premia l'individu-

tà. Si potrebbe aggiungere anche l'originalità, la creatività.

Un altro spunto di riflessione proposto dall'autore è lo slittamento dalla governabilità alla gestione. Questa questione è connessa all'apparizione di una nuova forma di democrazia, caratterizzata da un insieme di procedure e prassi sviluppatasi per proteggere l'individualità. Una delle conseguenze di questa tendenza si manifesta nella trasformazione delle politiche pubbliche che diventano viepiù locali e collettive. Non è più il centro che detta ed impone il programma politico ma è la base con una serie di iniziative politiche e amministrative che si avvalgono di esperti, consulenti, professionisti, lobbisti che difendono le varie cause. Anche qui si indovina la presenza in filigrana del tema della coesione sociale. Per vincere, occorre essere convenientemente attrezzati, disporre di argomenti solidi e questi sono soprattutto costituiti da dati empirici, da tecniche padroneggiate dagli esperti il cui scopo non è tanto quello di creare uno stato stabile ma di modificare i sistemi di gestione per adattarli alle esigenze di singoli gruppi. In questa congiuntura, la valutazione diventa uno strumento privilegiato di azione. Si indovina in queste considerazioni la presenza di una avversione tipicamente francese al localismo, al comunitarismo. Il benessere sociale, la giustizia sociale non sono il frutto di egoismi, non possono venire dal basso, ma sono calati o meglio indicati da chi sta in alto.

Dalla lettura del testo oltre al nuovo concetto di democrazia si ritrova l'emergenza del concetto di uguaglianza: si passa dalla ricerca dell'uguaglianza dei punti di partenza ad uno di uguaglianza delle opportunità. Lo sport diventa un'eccellente metafora di questa trasformazione. Si suppone che l'uguaglianza delle opportunità produca coesione sociale a condizione che il talento di ognuno possa esprimersi e manifestarsi. Se ciò succede allora tutti ne possono beneficiare ma per giungere a questo risultato occorre fiducia nelle regole e nel prossimo. Infine Dubet sviluppa il concetto per lui chiave nella riflessione

sulla coesione sociale ossia quello di capitale sociale. Rende omaggio ad alcuni grandi padri fondatori come Bourdieu, Coleman e Putnam, figure centrali della sociologia contemporanea. Il capitale sociale promuove la fiducia nel prossimo e la fiducia è necessaria per la democrazia come pure per gli affari. Questi concetti sono presenti anche nel saggio di Duru-Bellat che li approfondisce con dati provenienti dalle banche dati prodotte dalle indagini internazionali.

Il testo di Dubet è interessante perché si tratta di un testo teorico, senza alcun riferimento empirico. Dubet precisa subito che il sintagma «coesione sociale» entrato nel linguaggio sociologico in data assai recente indica un cambiamento di paradigma nella spiegazione dei motivi per i quali una società si costituisce e delle ragioni che spingono gli individui a stare assieme, ad unirsi. Infatti la domanda fondamentale è la seguente: «come le società si costituiscono?» (*How are societies bound together?*). Questa è la domanda iniziale, che Dubet formula senza punto di domanda. Per Dubet non esiste nessun dubbio in materia. Il ricorso al concetto di coesione sociale è l'espressione di un cambiamento di fondo, per l'appunto di uno slittamento di paradigma, nella spiegazione della costituzione della società. La caratteristica principale del mondo contemporaneo risiede nel trionfo dell'individualismo. Tutte le iniziative in corso sul piano politico e culturale attribuiscono al soggetto la responsabilità di costruire la società. La coesione sociale è un insieme di meccanismi che forgiavano e costituiscono le società (p. 143). Tutto ciò si colloca al polo opposto tratteggiato da Durkheim o Bourdieu, ossia quello dell'integrazione sociale secondo il quale esisterebbe, ciò è molto francese ed è molto connesso al pensiero di Durkheim, un ordine culturale e sociale superiore che dirige le pratiche degli attori, al quale gli attori, ossia gli individui, si conformano più o meno. Il meccanismo di produzione della società è il prodotto di accordi e di coordinamento tra pratiche sociali multiple. I meritevoli di cui si parlava poco fa sarebbero coloro che

conoscono sia gli obiettivi che i meccanismi che regolano il funzionamento di una società. L'apparizione del sintagma «coesione sociale» non sarebbe altro che la manifestazione del trionfo dell'individualismo come pilastro del vivere in comune. Le ripercussioni scolastiche di questa teoria sono assai rilevanti. Infatti non c'è dubbio che nelle politiche scolastiche vigenti e nella gestione delle scuole si ritrovi questa dimensione individualistica. Il personalismo pedagogico ne è una manifestazione, come lo è l'organizzazione dell'istruzione per progetti.

Sono presenti nella seconda parte del volume contributi che declinano questa concezione elaborata da Dubet nel saggio introduttivo. Vi si trova tra l'altro un testo interessante di Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat, Yannick Savina sui modelli scolastici e il loro impatto sui comportamenti degli studenti (*Educational Models and Their Impact on Student Attitudes*, p. 183). La seconda parte del volume avrebbe forse meritato di essere più densa, più pedagogica dopo la brillante introduzione di Dubet. Eppure nella tradizione francofona altri studi si sono occupati di questi temi e forse anche altri autori francesi sarebbero stati adatti in questo volume. Mancano per esempio in questo libro, dal punto di vista francofono, gli studi di Xavier Pons, di Agnès Van Zanten che sono stati svolti dal Centro di Sociologia delle Organizzazioni dell'Istituto francese di Scienze Politiche e di Denis Meuret. Mancano anche, sulla sponda inglese, altri autori di rilievo. Il volume da un certo punto di vista sembra fare piazza pulita dei concorrenti, non li tiene in considerazione e neanche li cita.

Nel suo contributo Duru-Bellat propone un testo sulla coesione sociale in un'ottica comparativista. Si sente in questo articolo la mano della specialista dell'educazione comparata.

In molti suoi articoli Duru-Bellat mette in evidenza una conoscenza notevole dei dati comparati e dimostra di possedere capacità nello svolgere analisi comparate sui temi dell'istruzione e della politica scolastica e sociale. In questo volume pubblica due contri-

buti: il primo, con Nathalie Mons e Yannick Savina, sui modelli scolastici e sul loro impatto sui comportamenti degli studenti (*Educational Models and Their Impact on Student Attitudes*) e il secondo con Antoine Vèrétout e François Dubet, sull'educazione e la coesione sociale in una prospettiva comparata (*Education and Social Cohesion in a Comparative Perspective*). Questo secondo contributo ci sembra rilevante, perché affronta un tema molto di attualità e centrale nel volume, ossia quello della coesione sociale.

Duru-Bellat e i suoi co-autori annunciano subito la loro posizione: la coesione sociale mediante l'istruzione è un mito. Non è affatto vero che se si istruiscono più a lungo i membri della società, il livello di coesione sociale si eleva e le probabilità di instaurare nella società relazioni più forti improntate sulla fiducia reciproca aumentano. Secondo gli autori di questo saggio i fattori chiave della coesione sociale sono l'occupazione e il suo contrario, la disoccupazione, le disuguaglianze sociali, la povertà, ecc. Gli autori formulano dunque un'ipotesi contraria al senso comune e sostengono che l'impatto dell'istruzione quando è significativo può aumentare le disuguaglianze sociali e promuovere la riproduzione delle disuguaglianze tra le generazioni. Gli autori non si limitano ad utilizzare la banca dati dell'OCSE. Questo è senz'altro un pregio del loro saggio. Una parte delle informazioni provengono infatti da un'altra indagine internazionale, la World Values Survey.

Secondo gli autori, un forte impatto dell'istruzione può infatti indebolire la coesione sociale, più il livello di istruzione si alza nella popolazione, più si indebolisce la coesione sociale. Questa non può essere distinta dalle disuguaglianze scolastiche ed è quindi inutile proclamare i benefici della creatività pedagogica in materia di coesione sociale senza tenere in considerazione il dinamismo sociale che potremmo chiamare semplicemente la cultura, non però la cultura aulica, e lo sviluppo economico. La coesione può essere definita come l'insieme di valori sociali e di virtù che servono come fondamento alla solidarietà

nelle società democratiche e che assicurano per riflesso lo sviluppo economico. Il saggio, che riflette assai bene le opinioni molte volte espresse da Duru-Bellat, si concentra su due insiemi di attitudini: il capitale sociale (da questo punto di vista l'autore di riferimento è Putnam ma non si scordano i contributi di altri autori come per esempio Coleman) e la fiducia, tema particolarmente caro ai discepoli di Coleman. Gli autori del saggio inserito in questo volume distinguono la fiducia dalla tolleranza e costruiscono un indicatore composito fondato su tre qualità: il capitale sociale, la fiducia, la tolleranza. L'istruzione o le attività scolastiche che si prefiggono di promuovere la coesione sociale non sono che un aspetto secondario della coesione sociale. Infatti gli autori dimostrano che la coesione sociale e le caratteristiche dell'istruzione non sono significativamente correlate. Solo l'integrazione scolastica è positivamente correlata con la coesione sociale: la mancanza di correlazione tra disuguaglianze scolastiche e coesione sociale può sorprendere ma non si deve scordare che le disuguaglianze scolastiche possono accentuare la distanza culturale tra gli studenti e generare difficoltà di comunicazione nonché ostacoli nella fiducia reciproca. Questa posizione è interessante e potrebbe essere convalidata da ulteriori ricerche. Infatti, ci sono molti aneddoti che comprovano l'inefficacia dei livelli di istruzione dal punto di vista della coesione sociale, della tolleranza, ma le indagini scientifiche su questo aspetto sono carenti o pressoché del tutto assenti. Ne parlano soprattutto i filosofi come Sloterdijk. Gli autori del saggio non forniscono invece osservazioni dettagliate sulle correlazioni tra coesione sociale, fiducia reciproca, tolleranza. Tirando per i capelli la questione gli autori analizzano soprattutto l'impatto dei diplomi scolastici sul mercato del lavoro come una delle variabili principali delle disuguaglianze e quindi dell'evoluzione del livello di coesione sociale. Questa pista non appare particolarmente originale. Gli autori giungono ad una affermazione classica della sociologia che si occupa dei problemi di disuguaglianze

sociali: le caratteristiche socioeconomiche come per esempio la ricchezza economica, le dinamiche del mercato del lavoro e dei livelli di disuguaglianza sono fattori di coesione sociale molto più significativi di quelli scolastici. Per arricchire l'analisi, gli autori indagano il livello di percezione della coesione sociale da parte degli attori sociali. Essi introducono quindi un nuovo concetto, ovvero sia quello della percezione delle disuguaglianze. La socializzazione prodotta dalla scolarizzazione risulta meno incisiva che non l'insieme dei fattori socioeconomici i quali sono più potenti anche perché hanno un'incidenza maggiore sulla percezione oggettiva e soggettiva delle disuguaglianze. Quando le disuguaglianze sociali non sono percepite come molto pronunciate, le società sono molto più coesive. Gli autori affermano che l'effetto dell'istruzione scolastica dipende non solo da quanto è successo prima della scuola o durante la scolarizzazione ma anche da quanto succede dopo la scolarizzazione ovvero sia dai meccanismi che governano l'impatto del livello di istruzione sulla vita degli individui ossia dal punto di vista che gli individui hanno delle percezioni e della legittimità delle disuguaglianze sociali. Questo volume relativizza alquanto l'impatto dei programmi scolastici che mirano a promuovere la coesione sociale. È dunque interessante rilevare come la promozione dei livelli di istruzione, nonché un livello più elevato di istruzione della popolazione, accentua le disuguaglianze economiche invece di ridurle e che la percezione soggettiva delle disuguaglianze non è correlata in modo significativo dal punto di vista statistico alla percezione oggettiva delle disuguaglianze esistenti in una società. Società relativamente ingiuste dal punto di vista delle analisi comparate come quella degli Stati Uniti o quella del Giappone possono convivere con un livello di coesione sociale elevato anche se la percezione dell'ingiustizia sociale da parte dei membri di queste società è soggettivamente errata. Ciò dimostra quanto rilevante sia la percezione delle ingiustizie sociali. Queste constatazioni aprono il campo a molteplici

piste di indagini sinora assai carenti. Sarebbe auspicabile che gli autori in un prossimo futuro approfondiscano ulteriormente queste ipotesi con prove empiriche maggiori di come l'apparato istituzionale contemporaneo ed il discorso pedagogico dominante contribuiscano ad indebolire la coesione sociale nonostante le affermazioni ed i proclami che vanno in una direzione del tutto opposta.

I saggi di questo volume sono un omaggio reso all'educazione comparata e si basano sul presupposto che non esiste una convergenza planetaria tra i sistemi scolastici che sono molto diversi tra loro. Nessuno degli autori ha fatto carriera nel campo dell'educazione comparata anche se dimostrano di usare con grande competenza i dati di vari sistemi nazionali nonché le indagini internazionali comparate. Sarebbe interessante avviare un lungo dibattito sulla rilevanza dell'educazione comparata come strumento di conoscenza. La storia dell'evoluzione dell'educazione comparata dagli inizi agli albori del XIX secolo fino ad oggi è stata scritta altrove e non è il caso di riprenderla in questa sede, ma occorre pur dire che i contributi raccolti in questo volume si inseriscono in una corrente disciplinare e come lo si può dedurre dalla premessa dei curatori i quali contestano *d'emblée* l'opportunità di collocare le loro analisi in una prospettiva sovranazionale e globale come invece taluni comparativisti contemporanei ritengono di dovere fare (p. 4). Nonostante questo diniego, i lavori raccolti nel volume si inseriscono nell'ambito dell'educazione comparata e sostengono un punto di vista specifico che contesta la validità delle affermazioni di altri specialisti dell'educazione comparata secondo i quali i sistemi scolastici a livello mondiale evolvono nella stessa direzione e tendono a convergere tra loro.

Dubet, per esempio, se ne sta alla larga dagli studi comparati ma sottoscrive un saggio di Duru-Bellat che è invece molto imperniato sulla comparazione come lo sono la maggior parte degli ultimi lavori della sociologa francese e della sua ex-allieva Nathalie Mons. Occorre dire che il trattamento analitico dei dati

statistici effettuato da Duru-Bellat e Mons non è affatto male.

Non vale la pena qui discutere la pertinenza della gamma di metodologie usate dagli autori dei vari saggi. Si può soltanto rilevare la presenza tipicamente francese delle analisi fattoriali delle corrispondenze e l'assenza di altri approcci metodologici che invece abbondano nelle analisi dell'OCSE, per esempio le analisi di Douglas Willms.

■ **BALDACCIO, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, Franco Angeli**

DI MONICA MINCU

*Università degli Studi di Torino,
monica.mincu@unito.it.*

Per un'idea di scuola si presenta come un volume ambizioso, che ripensa i fondamenti su cui poggia la scuola italiana. Massimo Baldacci afferma nella prefazione l'esigenza di tenere in considerazione lo scenario storico-sociale e le tendenze oggi in atto. Nella sostanza, l'autore segue un percorso di elaborazione concettuale che parte perlopiù da un'analisi di tipo teorico per poi delineare una realtà ideale e una proposta personale. In effetti, nella migliore tradizione pedagogica, egli fonda la sua proposta sulla base di una lucida e chiara analisi di teorie filosofiche e politiche. Le fonti consultate sono dei capisaldi della pedagogia e della filosofia, e in particolare i 'grandi libri' di classici come Dewey e Gramsci, che consentono di elaborare su un solido terreno su cui porre alcuni punti di ancoraggio concettuale.

Nella prima parte del libro, la breve e schematica ricostruzione storica degli ultimi decenni della scuola italiana risente della posizione dichiaratamente 'militante' del testo. Tuttavia, nel valutare le teorie sui cambiamenti educativi in contesto italiano, l'autore riprende l'idea di guerra di trincea e di posizione e formula una posizione più sfumata che risulta anche più convincente. In tal

sensò, nella lotta tra progressisti e moderati Baldacci considera che i due schieramenti siano stati capaci di «assimilare istanze della controparte, rese opportunamente funzionali ai propri disegni» (p. 24). Il riferimento a Dewey e Gramsci avviene su un piano prettamente teorico, evidenziando la convergenza di posizioni per quanto riguarda un principio educativo di tipo unitario e storicizzato. Allo stesso tempo, l'impatto riscontrato da questi esponenti sulla tradizione pedagogica e politica italiana non viene approfondito. Un'analisi del modo in cui le idee di Dewey sono state recepite e dell'influenza che Gramsci abbia riscontrato avrebbe maggiormente contestualizzato l'argomento di fondo nella storia italiana. Tuttavia, la scelta dell'autore è coerente con l'impianto teorico di tipo fondativo-concettuale a cui il volume si ispira.

Nella seconda parte del libro, vengono analizzati i paradigmi formativi del capitale umano e dello sviluppo umano, la formazione del produttore e quella del cittadino, sullo sfondo di un'idea di scuola come azienda a confronto con un'idea di scuola come agenzia culturale. Le fonti di filosofia politica spaziano da Marx, Gramsci a Nussbaum e Sen, e consentono di inquadrare l'oggetto – l'educazione del cittadino e del lavoratore – da un punto di vista perlopiù universale. La specificità italiana è segnalata con l'ausilio di alcuni riferimenti sociologici e storici al contesto italiano (Luciano Gallino e Mark Ginsborg). Una breve critica del modello neoliberale in educazione indica giustamente i rischi della competizione tra scuole, ma l'analisi resta ancorata alle esperienze di altrove e non si cimenta con l'esperienza italiana, pur se da ritenersi tuttora parziale.

La terza parte è dedicata alla proposta concreta e si declina in modo logico su cinque diversi piani: curricolare, strutturale, didattico, istituzionale, deontologico. L'elaborazione teorica di Baldacci è da ritenersi in linea con il pensiero europeo di stampo democratico in educazione. Così vanno considerate alcune delle sue proposte, come ad esempio la preferenza per un tipo di cultura generale fino

ai sedici anni, conseguentemente da realizzare in un tipo di scuola comprensiva 'radicale' sul modello nordico. Baldacci ribadisce il valore pedagogico di alcuni principi educativi ad un livello generale del discorso educativo. Il curriculum ipotizzato deve risultare bilanciato dal punto di vista della cultura umanistica e di quella scientifica e soprattutto in grado di superare la centralità del sapere (da leggere come nozionismo, tuttora dilagante nelle scuole italiane), mentre la struttura dovrebbe riflettere un principio di unitarietà e continuità tra gradi e ordini scolastici. Le proposte teoriche identificano aspetti disfunzionali (come, ad esempio, la scarsa preparazione pedagogica degli insegnanti delle medie, che non adottano approcci individualizzati) o delineano direzioni di politica scolastica, come ad esempio quella di conferire maggiore unitarietà alla scuola secondaria superiore per garantire standard formativi comuni.

Il piano didattico si cimenta con la centralità di due strategie didattiche che vengono definite in continuità con la tradizione italiana politica e pedagogica da cui sono emerse, al tempo stesso diverse e complementari: l'individualizzazione e la personalizzazione. Anche questa proposta riflette una politica educativa oggi presente anche in altri contesti nazionali, nei quali la riforma dei processi didattici passa attraverso la differenziazione dell'apprendimento e dell'insegnamento nelle aule e la personalizzazione dei contesti e degli ambienti scolastici (Mincu, 2011 e 2012). Sul piano istituzionale emergono due idealtipi contrapposti, quella della scuola come azienda e quella della scuola come comunità. Va detto per inciso che i due idealtipi sono nella realtà dei Paesi anglofoni più sfumati e con certe caratteristiche entrambi presenti, mentre nel contesto italiano l'idea di scuola come azienda rimane lontana. Il rischio che una scuola sostanzialmente diretta come un'azienda possa anche adottare un tipo di *leadership* autoritaria e poco partecipativa trova molto riscontri empirici nei contesti neoliberali come quello inglese, anche se non sempre è questo il caso. Il valore di una *lea-*

dership democratica e condivisa che il testo sostiene è decisamente supportata dalla ricerca internazionale sul tema della *leadership* e del miglioramento educativo (vedi, ad es., una recente rassegna internazionale sulla qualità degli insegnanti e il miglioramento delle scuole: Mincu, 2013 e 2015).

Sul piano deontologico, i temi dell'equità e del merito vengono discussi in uno spazio interdisciplinare tra la pedagogia e la filosofia politica. Nell'analisi di due modelli, quello del merito temperato e quello dei privilegi acquisiti, Baldacci ipotizza che nel caso italiano il secondo sarebbe prevalente: i bisogni sono discriminati e i meriti non premiati.

Il testo ha il raro merito della chiarezza dell'esposizione. Al tempo stesso, alcuni suggerimenti potrebbero essere maggiormente approfonditi con fonti di natura sociologica e storica riferite al contesto italiano.

Il volume rimane un esempio di pedagogia militante, in linea non solo come costruzione teorica ma anche concettuale con il testo di Fielding e Moss (2014) sulla scuola inglese, di recente recensito su questa stessa Rivista. Come anche sostenuto da Baldacci, la pedagogia italiana è tuttavia e per tradizione connotata da scuole di pensiero contrapposte, a volte poco comunicanti. Ritengo, pertanto, che ci sia bisogno di maggiore confronto tra posizioni contrapposte e che tale chiarimento possa aver luogo proprio sul terreno empirico delle iniziative e delle soluzioni adottate nel contesto specifico della scuola italiana. Per superare contrapposizioni ideologiche occorrerebbe far uso in modo più sostanziale della ricerca empirica italiana e internazionale. Per basare i presupposti teorici sull'evidenza empirica, la pedagogia italiana ha davanti il compito di considerare la realtà sociologica e storica e di elaborare proposte concrete da mettere alla prova nella realtà delle scuole. L'evidenza empirica consente di adottare più saldamente posizioni teoriche che risultano congrue con i dati della ricerca, anche se il dibattito attorno all'uso strumentale dei dati o alla definizione di ciò che possa considerarsi evidenza scientifica è sempre attuale. In

tal modo certi schematismi ideologici italiani che lo stesso autore denuncia possano essere messi a confronto e, possibilmente, in parte superati.

Il volume si presenta come una lettura fondamentale per quanti si occupano di pedagogia e di scuola italiana, in grado di destare e soddisfare l'interesse di studiosi, studenti e docenti.

Riferimenti bibliografici

- Mincu, M. (2011), *A ciascuno la sua scuola. Politiche e contesti della personalizzazione*. Torino, SEI.
- Mincu, M. (2012), *Personalising Education: Theories, Politics and Cultural Contexts*, Rotterdam/Boston/Tai Pei, Sense Publishers.
- Mincu, M. (2013), «Teacher Quality and School Improvement: What Is the Role of Research?», *Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry*, December 2013 (<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-6-Teacher-Quality-and-School-Improvement.pdf>); versione aggiornata (in stampa, 2015), per *Oxford Review of Education*, Special Issue *The Role of Research in Teacher Education*, 41(2).

■ **BAGNARA, S., CAMPIONE, V., MOSA, E., POZZI, S. e TOSI, L. (2014), *Apprendere in digitale. Come cambia la scuola in Italia e in Europa*, Milano, Guerini Editore**

DI ASSUNTA VITERITTI

*Università Sapienza di Roma,
assunta.viteritti@uniroma1.it.*

Di quanto digitale hanno bisogno le scuole per essere innovative e come dovrebbe essere usato per avere gli effetti attesi di innovazione diffusa sul piano della didattica, dell'insegnamento e degli apprendimenti? Queste sono

alcune delle domande al centro del piccolo ma denso volume *Apprendere in Digitale*. Si tratta di un lavoro collettivo proposto dalla Collana Guerini *Situazioni Formative*¹ che si rivolge direttamente ai professionisti e agli operatori del mondo dell'educazione e della formazione.

Il testo sostiene la tesi della diffusione necessaria, e non più prorogabile, della cultura digitale nella scuola italiana. Fa vedere come questo processo si muova su scala nazionale e internazionale e fa intravedere gli articolati network di istituzioni nazionali, europee, aziende e operatori locali che sono interessati e alleati nel movimento della digitalizzazione educativa. Movimento che oggi anima tutte le sfere della vita istituzionale, educativa e sociale e che si muove, ormai da più di un decennio, su scala globale per dispiegare quella *Network Society* che Manuel Castell mostrava già presente nei suoi lavori fin dalla metà degli anni Novanta.

Il testo è organizzato in tre capitoli, ognuno con un suo intento informativo e formativo. Oltre alla trattazione del tema specifico ognuno dei capitoli presenta un corredo di casi che segnalano esperienze considerate particolarmente significative in quel campo, questo per offrire alle lettrici e ai lettori del mondo della scuola e della formazione riferimenti e evidenze empiriche capaci di testimoniare la rilevanza su più ampia scala dei processi di innovazione riportati.

Nel capitolo di apertura di Vittorio Campione, *Esagerare ma con equilibrio*, viene presentata la proposta politica e culturale che guarda al digitale come alla necessaria traiettoria di innovazione di cui ancora, nonostante

¹ Della stessa collana fanno parte i volumi blu e quelli rossi. I volumi blu presentano contributi di ricerca provenienti dal mondo universitario, destinati prevalentemente all'aggiornamento degli studiosi, degli studenti e degli specialisti. La serie rossa riguarda invece, come nel caso del volume qui recensito, ricerche, modelli e strumenti rivolti al mondo della scuola e delle professioni educative, con la finalità di sviluppare conoscenza innovativa in questo ambito: <http://www.guerini.it/index.php/scienze-politiche-sociali/sf.html>.

gli sforzi, si attendono le ricadute nella vita quotidiana della scuola italiana. L'autore mostra le attese e i dilemmi che si incontrano guardando a come la scuola italiana cerca di entrare nell'era digitale e lo fa anche mostrando le esperienze di diverse scuole che – per storia di sperimentazione, per capacità di anticipazione e/o di adattamento alle politiche – paiono essere esemplari dal punto di vista dell'adozione delle tecnologie digitali, anche in termini di innovazione delle pratiche di insegnamento e apprendimento. Generazioni di giovani vivono le tecnologie digitali come compagni quotidiani di vita, quanto la scuola italiana deve ancora fare per raggiungere quella stessa familiarità con le tecnologie digitali dentro le mura scolastiche, forse proprio per abatterle?

Il secondo capitolo di Simone Pozzi e Sebastiano Bagnara – *Il saper fare* – immerge il lettore nel quadro degli studi sviluppatasi negli ultimi decenni nel campo delle scienze sociali, e in quello delle scienze cognitive in particolare, anche a livello internazionale, per guardare alla conoscenza come *sapere pratico* considerando il sapere digitale nuovo emblema di questo 'saper fare'.

Nel terzo capitolo, *Tecnologie e Innovazione: lo scenario internazionale*, i tre ricercatori Mosa, Pozzi e Tosi – che provengono da esperienze di ricerca condotte in enti e agenzie educative nazionali come INDIRE, ente impegnato nella formazione in campo digitale – offrono una panoramica delle tendenze della digitalizzazione nelle politiche europee e descrivono alcune esperienze ritenute significative a livello internazionale (UE, USA e Australia) in tema di tecnologie della didattica.

Il volume è aperto da una breve prefazione di François De Brabant, *La scuola deve cambiare non perché arriva il digitale ma perché è cambiato il mondo*. L'autore è il Presidente di BETWEEN, una società di consulenza internazionale nel mondo ICT impegnata anche nel piano dell'Agenda Digitale in Italia, una delle tante società che partecipa, non solo sul piano nazionale, allo sviluppo del quasi-mercato

nelle politiche educative (Benadusi e Consoli, 2004; Giancola e Viteritti, 2014; Giancola, 2015).

Il libro è quindi un materiale interessante che si pone a metà tra il progetto politico volto alla promozione della tanto necessaria quanto ineluttabile diffusione della cultura digitale e una rassegna di letteratura e esperienze, nazionali e internazionali, ritenute rilevanti nel quadro di questa estesa traiettoria della digitalizzazione in campo educativo.

Il volume si fa portavoce di un'onda lunga, quella dei processi di innovazione tecnologica in campo educativo. Si tratta di una complessa e articolata storia che negli ultimi decenni, soprattutto a partire dalla legge sull'Autonomia, mette in scena arene di attori istituzionali e tecnici, insieme a pratiche amministrative e didattiche che muovono, già da qualche decennio, dibattiti istituzionali, mercati delle tecnologie, politiche europee e nazionali nel campo dell'*education*.

La digitalizzazione degli ambienti di lavoro e degli ambienti di apprendimento è infatti una delle macro traiettorie di innovazione sociale e istituzionale che negli ultimi decenni trova, sul piano nazionale e locale, traduzioni (Gherardi e Lippi, 2000) operate da attori politici e professionali che si muovono a diversa velocità, anche se, e su questo tutti concordano (e anche contendono) si tratta di un andamento evolutivo non più arrestabile. Un processo che allea, in modi anche inediti, innovazioni nelle tecnologie digitali e azioni dirigenti a livello internazionale, nazionale e locale. Questi processi si situano nella fase di cambiamento più generale dei nostri sistemi sociali su scala globale, cambiamenti che trovano oggi nella tecnica, nella digitalizzazione, nell'uso di internet e dei social media in particolare (Balbi e Magaudo, 2014), quasi come una *seconda natura* della vita sociale contemporanea nelle sue varie sfere, passando dall'economia alla finanza, ai consumi culturali individuali, alla vita di lavoro e anche ai processi educativi e formativi. La tecnologia, e gli umani che ne fanno uso, sono strettamente legati, i legami sociali sono sempre

più legami tecnici e viceversa² e gli ambienti sociali, quelli professionali, quelli educativi (Fenwick e Edwards, 2010) e anche quelli privati si configurano come network e infrastrutture che sono insieme sociali e tecniche (Mongili e Pellegrino, 2014), ambienti tecnologicamente densi (ATD) (Bruni e Parolin, 2014) in cui è tecnologia e i saperi esperti coesistono e contribuiscono, negli usi e nell'azione sociale (e non senza tensioni) alla loro trasformazione (Gherardi, 2008).

Per rimanere in ambito educativo, come si è detto in altra sede (Viteritti, 2014), in Italia la storia del digitale muove i primi passi già negli anni Ottanta con la fase pionieristica della diffusione dell'informatica. Nella seconda metà degli anni Ottanta si sviluppa il piano nazionale per l'informatica con la diffusione nelle scuole dei primi computer IBM. Tra il 1990 e il 1995 si sviluppa il secondo Piano dell'informatica e aumenta il numero dei computer nelle scuole (i primi contesti ad aver usufruito dei pc sono state le scuole tecniche e gli ambienti amministrativi). Poi dal 2000 in poi si apre la fase dei programmi nazionali volti alle tecnologie didattiche che vedono negli ultimi 15 anni processi estesi di infrastrutturazione digitale che toccano il piano dell'amministrazione, degli istituti scolastici e dell'e-learning³. Nel 2007 viene avviato il primo Piano di Diffusione Nazionale delle LIM a cui segue il recente Piano Scuola Digitale.

Si tratta di un quadro nazionale in continuo allestimento, dal Piano Nazionale per la Scuola Digitale, lanciato nel 2011 e ora con l'Agenda Digitale che prevede investimenti di centinaia di milioni di euro tra fondi MIUR

² Una prospettiva teorica che guarda in modo più ampio e approfondito ai legami tra attori umani e tecnici è l'*Actor Network Theory* (ANT) che vede tra i suoi esponenti di spicco, tra gli altri, Bruno Latour e Michel Callon.

³ Per informazioni quantitative su questi aspetti si può vedere, ad esempio, l'indagine svolta dall'ufficio statistico del MIUR relativa all'anno scolastico 2012-2013: http://www.istruzione.it/allegati/2014/focus_osservatorio_tecnologico_2013_2014.pdf.

e fondi europei. Gli oggetti esemplari che testimoniano la nuova fase della scuola digitale in Italia nel dibattito pubblico riguardano le Lavagne Interattive Multimediali (LIM). Ne sono state installate sinora in circa 50.000 delle 400.000 aule scolastiche delle 8.000 scuole, più del 12% del totale delle scuole italiane. Le iniziative contano su importanti finanziamenti (soprattutto UE) da utilizzare nei prossimi anni per completare il quadro della digitalizzazione della scuola in Italia. Sono circa 400 le aziende informatiche che sul piano nazionale sono abilitate a fornire tecnologie interattive alle scuole. Si tratta di aziende, piccole e medie, che sono rappresentative in Italia dei maggiori produttori mondiali di LIM tra cui la canadese Smart Technologies (che produce LIM dal 1991), l'americana Interwrite, la britannica Promethean e la giapponese Hitachi.

Questa storia, di cui non si parla nel libro ma di cui si può trovare traccia in altri lavori che riguardano la politica educativa del digitale in Italia⁴, mostra la lunga traiettoria delle politiche del digitale in Italia. I percorsi di introduzione e di uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno riguardato nel tempo il sistema informativo del Ministero dell'Istruzione ed anche i processi di costruzione di nuove competenze nella progettazione e nell'adozione delle nuove tecnologie nelle comunità professionali della scuola. Queste dinamiche, che non sono state e non sono indolori e non sono prive di 'frizioni', si muovono tra più poli: le logiche tecnocratiche di affermazione di attori economici esperti nel campo del digitale, che penetrano i campi istituzionali nell'affermazione, pare inesorabile, di quello che nelle politiche educative è detto il 'quasi-mercato', e le logi-

⁴ Si tratta di un campo poco indagato dalla ricerca sociale in Italia ma una rassegna sulle politiche educative nel campo della digitalizzazione a partire dagli anni Ottanta la si può trovare nella tesi di laurea in Sociologia di Loredana D'Angeli dal titolo *La LIM e il suo utilizzo nella scuola dall'ardesia al touch-screen*, realizzata nel 2012.

che locali di *empowerment* volte piuttosto alla progettazione e uso dei nuovi intermediari digitali nel campo delle pratiche educative (Serpieri e Landri, 2005; Pitzalis e De Feo, 2014).

Ma cosa cambiano le tecnologie digitali nel mondo della scuola, cosa dice il libro su questo?

Una delle idee forti del capitolo di Campione (condivisa da chi scrive) è la necessità del transito, sofferto ma anche inevitabile, dalle discipline alla performance educativa. Le conoscenze si dovrebbero trasformare in competenze e saperi pratici già dentro l'esperienza educativa e le tecnologie digitali possono essere (e in parte già lo sono) alleati e complici di questa trasformazione per favorire nuovi modelli di insegnamento, pratiche didattiche e spazi di apprendimento ancora oggi troppo ancorati al passato trasmissivo, frontale, unidirezionale, nozionistico e disciplinare. Campione parla il linguaggio della cultura educativa illuminata italiana che guarda alle tecnologie digitali con entusiasmo considerandole parte integrante delle buone politiche scolastiche di questo Paese.

Del capitolo di Pozzi e Bagnara si apprezza l'insistenza (necessaria e condivisa da chi scrive) sul passaggio da una idea di sapere teorico a una di sapere pratico, un sapere condiviso e relazionale che trova nell'uso delle tecnologie digitali un utile campo d'azione. Il capitolo mostra un respiro internazionale e ha il pregio di accostare la letteratura che guarda al sapere pratico e situato e quello della cognizione distribuita in ambienti di apprendimento complessi. Una riflessione, solo in parte critica, che si può fare su questo contributo è l'assenza di riferimenti a ricerche e letterature presenti nella sociologia dell'apprendimento, negli studi organizzativi e in quelli relativi agli *Science and Technological Studies* (STS) che negli ultimi anni hanno guardato, da più punti di vista, ai processi organizzativi e educativi come pratiche sociomateriali (si veda su questi temi Bruni e Parolin, 2014; Fenwick, Edwards e Sawchuk, 2011; Viteritti, 2012 e 2013; Fenwick e Landri, 2014). In que-

ste ricerche le dimensioni tecniche, umane e materiali del mondo sono indagate come simmetriche e reciproche. Gli autori del capitolo, peraltro, sottolineano, a proposito del sapere pratico, la rilevanza del corpo, elemento partecipe e pienamente coinvolto nei processi formativi. Altri studi, non riportati nel capitolo, si sono occupati di questo tema per guardare alla corporeità come dimensione centrale delle pratiche di apprendimento. Il corpo, i corpi, sono, insieme alle macchine, agli strumenti e agli spazi abitati dalle tecnologie – infrastrutture complesse aperte anche ai mondi esterni – attori sociali capaci di incorporare, nella pratica, conoscenza materiale che si esprime in posture, sensibilità e gesti (Viteritti, 2013). La tecnologia si muove tra i corpi e con i corpi, è una componente ormai cruciale della vita sociale e solo come tale può essere indagata, compresa e praticata.

Il capitolo di Mosa, Pozzi e Tosi, ci dice della rilevanza del tema delle tecnologie digitali a scuola sul piano delle politiche digitali sul piano internazionale. I casi riportati (Progetto iTEC, Quest to learn e il Wooranna Park Primary School) indicano della comune direzione delle politiche digitali in educazione in tre continenti. Il frame della digitalizzazione dell'education è quindi un fiume in piena sul piano globale, tocca alle politiche locali e agli operatori della scuola incanalarlo e gestirlo al meglio.

Il volume è testimone e portavoce della generale logica *mainstream* che esprime la necessità e l'opportunità della diffusione delle tecnologie digitali a scuola. Certo, molto spazio resta per altri lavori e ricerche per indagare, anche con approcci problematici e critici, altri aspetti tra cui: i mercati delle tecnologie e le fonti di finanziamento; i legami tra questi e le arene istituzionali internazionali e nazionali; gli usi locali delle tecnologie e come queste allontanano o creano nuove disuguaglianze; gli interessi economici che muovono aziende e società esperte; i modelli sociali che le tecnologie digitali paiono imporre; le traduzioni locali che con queste si alleano o confliggono. Tante le sfide aperte per nuovi campi di ri-

cerca ancora in gran parte inediti, almeno in Italia: quali le implicazioni per il curriculum scolastico, quali gli spazi per l'editoriale digitale a scuola; quali i modelli di insegnamento, gli strumenti, gli spazi educativi, lo sviluppo dei mercati digitali e le implicazioni con le politiche; quali le trasformazioni nel rapporto tra educazione, formazione e mondi professionali.

Il libro è un utile strumento per coloro che nel mondo della scuola si sentono parte di questa onda di innovazione e vogliono saperne di più.

Riferimenti bibliografici

- Balbi, G. e Magaudo, P. (2014), *Storia dei media digitali: rivoluzioni e continuità*, Roma-Bari, Laterza.
- Benadusi, L. e Consoli, L. (2004), *La Governance della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Bruni, A. e Parolin, L. (2014) «Dalla produzione automatizzata agli ambienti tecnologicamente densi: la dimensione socio-materiale dell'agire organizzativo», *Studi Organizzativi*, 1, 7-26.
- Fenwick, T. e Edwards, R. (2010), *Actor-Network Theory and Education*, London, Routledge.
- Fenwick, T., Edwards, R. e Sawchuk, P. (2011), *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*, London, Routledge.
- Fenwick, T. e Landri, P. (2014), *Materialities, Textures and Pedagogies*, London, Routledge.
- Gherardi, S. (a cura di) (2008), *Apprendimento tecnologico e tecnologie di apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Gherardi, S. e Lippi, A. (2000), *Tradurre le riforme in pratica: le strategie della traslazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Giancola, O. (2015), «Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori», in G. Moini (a cura di), *Neoliberismi e*

azione pubblica. Il caso italiano, Roma, Ediesse.

Giancola, O. e Viteritti, A. (2014), «The Social and Material Role of Databases in the Educational Field», paper presentato alla conferenza ECER (European Educational Research Association) *The Past, Present and Future of Educational Research in Europe*, Porto, 1-5 settembre 2014.

Mongili, A. e Pellegrino, G. (2014), *Information Infrastructure(s): Boundaries, Ecologies, Multiplicity*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

Pitzalis, M. e De Feo, A. (2014), «Arrivano le LIM! Rappresentazioni e pratiche degli insegnanti all'avvio della scuola digitale», *Scuola democratica*, 1, 97-116.

Serpieri, R. e Landri, P. (a cura di) (2005), *Il Ministero Virtuale. La pubblica istruzione in rete*, Napoli, Liguori.

Viteritti, A. (2014), «L'innovazione in bilico. Oggetti e soggetti emergenti nel campo educativo», *Scuola democratica*, 3, 605-20.

Viteritti, A. (2013), «It's the Body (That Does It)! The Production of Knowledge through Body in Scientific Learning Practice», *Scandinavian Journal of Management*, 29, 367-76.

■ **SAPEGNO, M.S. (a cura di) (2014), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci**

DI ALESSIA POZZI

Università Sapienza di Roma,
alessia.pozzi@uniroma1.it.

Il libro, frutto della collaborazione tra ricercatrici universitarie e insegnanti di diversa formazione e afferenza, offre una panoramica su differenti discipline (grammatica, letteratura greca e latina, filosofia, storia, lingua

inglese, didattica delle arti visive, matematica, fisica, geografia) utilizzando uno sguardo critico che intende far emergere gli stereotipi e le dinamiche di potere insite nell'insegnamento, mostrando le problematiche che intercorrono tra il genere e lo studio delle suddette discipline. Il libro è composto da sedici contributi e si conclude con delle schede tecniche che hanno la funzione di fornire dei materiali didattici utili per lo svolgimento del lavoro in classe. Nello specifico è composto da tre parti: una parte introduttiva con una funzione più generale in cui si affrontano tra le altre cose le questioni legate alle attività di *policy* fino alle problematiche connesse alla multiculturalità in relazione al genere; una prima parte in cui si entra nel merito delle singole discipline; infine una seconda parte, che rimanda alla sezione *web* curata dall'editore, che include e suggerisce dei materiali didattici pensati per gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado.

Il libro deriva dall'approfondimento della discussione che a seguito del convegno *Che genere di programmi?*, tenutosi presso l'Università 'Sapienza' di Roma nel febbraio 2013, ha coinvolto numerosi docenti di diverse discipline di ogni ordine e grado. Questa peculiarità è probabilmente una delle cause che rende il volume fortemente ancorato all'azione pratica e mancante di una visione più globale e teorica che connetta tra di loro i diversi contributi. Tuttavia, questa caratteristica non rappresenta un limite del testo se lo si pensa da subito come indirizzato prevalentemente a degli insegnanti e a fornire loro degli spunti di riflessione e degli strumenti per lo sviluppo di uno sguardo di genere nelle attività di insegnamento.

Il volume nel complesso si presenta, quindi, come una panoramica su di una tematica più generale affrontata nell'ottica di specifiche discipline e non a caso, come specificato precedentemente, è composto da ben sedici contributi di diverse autrici che seppure brevi riescono a fornire degli *input* al lettore, stando in lui la curiosità di approfondire altrove gli argomenti trattati. In questo senso

la bibliografia suggerita e aggiornata dalle autrici è di aiuto, anche se si riscontra un forte sbilanciamento a favore della trattazione delle tematiche riguardanti le discipline umanistiche rispetto a quelle scientifiche. Di seguito si prenderanno in considerazione soltanto i contributi che trattano del rapporto tra il genere e la scienza, non solo per ovvi motivi di spazio, ma per cercare di seguire uno dei possibili percorsi che la lettura del libro suggerisce.

Il testo si apre nella parte introduttiva con uno dei contributi considerati maggiormente interessanti e maturi, proprio perché offre sia spunti teorici sia strumenti operativi per ripensare la relazione educativa in un'ottica di genere. L'autrice, Cristina Gamberi, sottolinea come l'Italia sia tra i pochi Paesi in Europa a essere ancora sprovvisto di politiche educative significative in materia di parità e di come, soprattutto, non esistano in tal senso delle linee guida dedicate espressamente all'operato degli insegnanti. Allora, prendendo spunto dalle parole della Gamberi, ci si può domandare: se il Decreto Legge 104/2013 prevede che gli studenti acquisiscano delle competenze al rispetto delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere, senza delle opportune linee guida per i docenti quali saranno le metodologie di insegnamento che questi dovranno attuare per raggiungere gli scopi previsti dal legislatore? La risposta dell'autrice è chiara: dipende tutto dalla buona volontà degli insegnanti in generale, spesso delle sole insegnanti donne nello specifico, i/le quali sono però portatori/rici di sostanziali differenze nelle rappresentazioni di genere.

Il fatto che in Italia sia ancora difficile affrontare nelle aule degli argomenti collegabili all'identità di genere è una tematica trattata anche nel contributo di Gigliola Ciummei Corduas, anzi si potrebbe aggiungere che non solo è difficile ma anche laddove si sono svolti dei progetti in singole scuole i processi e le pratiche che ne sono scaturite non sono riuscite a connettersi, a strutturarsi, a ibridarsi né tantomeno a sostituire quelli precedenti. Questo è un fenomeno noto a tutti coloro

che si interessano, sotto molteplici punti di vista, di studiare i processi di implementazione e di traduzione che si esplicano all'interno della scuola (Benadusi *et al.*, 2009). Il fatto poi che l'azione del legislatore sia stata quantomeno discontinua ha reso ancora più difficile far divenire tali esperienze un patrimonio culturale condiviso e condivisibile all'interno delle stesse scuole che hanno contribuito a crearlo. Infatti, come ricostruito puntualmente dall'autrice, in Italia nell'ormai lontano 1989 l'allora Ministero della Pubblica Istruzione istituì il Comitato Nazionale per le Pari Opportunità, un Comitato che è stato attivo fino al 1999 e la cui attività è cessata lentamente con il tempo, ma da allora tutto è rimasto quasi immutato fino ai giorni nostri in cui sembra essersi risvegliato un interesse verso le tematiche di genere (si veda per esempio il citato progetto *Noi siamo pari* e il suo sito internet, <http://www.noisiamopari.it/>, il quale, tuttavia, lascia molto perplesso il visitatore data la scarsità di informazioni rese disponibili). Dati i contenuti dei due contributi, che congiuntamente contribuiscono a delineare un quadro di quali siano state le azioni di *policy* negli anni, forse sarebbe stato di maggiore di aiuto per il lettore porli entrambi all'inizio della sezione introduttiva e in maniera consecutiva, considerando anche il fatto che entrambi si concludono consegnando lo stesso messaggio: bisogna sforzarsi di contrastare l'idea che vede l'insegnamento come neutro. Infatti, ciò che emerge con forza dalla loro lettura è la necessità di ripensare l'azione educativa in un'ottica di genere a partire non solo dalla revisione dei curricula scolastici, ma dal curriculum nascosto che prende vita in classe (Bernstein, 1971). Per fare ciò è necessaria una messa in discussione e una riflessione da parte dei docenti sul loro operato, iniziando dal riflettere sul proprio ruolo per decostruire gli stereotipi di cui sono portatori a volte inconsapevolmente e per mettere in discussione i valori, gli atteggiamenti e le pratiche attraverso cui si insegna. Riprendendo la tematica del 'neutro', di una presunta neutralità della scienza parla

anche il contributo di Elena Gagliasso. Che la scienza non sia neutra né tantomeno di esclusivo dominio maschile ne discutono numerosi contributi come per esempio quello di Evelyn Fox Keller (1985), puntualmente citata dall'autrice, ma ne parlano sotto molteplici punti di vista anche tutto quel filone di studi che negli anni Ottanta e Novanta ha fatto capo a studiosi come Sandra Harding (1986), Donna Haraway (1991), Judith Butler (1990), Karen Barad (1999) senza trascurare gli affini lavori di Cynthia Cockburn (1983) e Judy Wajcman (2004) sul rapporto tra il genere, la tecnologia e la tecnoscienza. Volendo sommariamente riassumere il loro pensiero si può affermare che non solo la scienza non sia neutra ma che non lo siano anche gli scienziati, i ricercatori, i contesti, le pratiche, gli oggetti tecnologici e le metodologie che la interessano e coloro che vi contribuiscono *nel fare* quotidiano compresi i docenti e gli studenti che la insegnano e la apprendono in classe. Nonostante ciò in Italia, sebbene il lavoro di diffusione di Elisabetta Donini (1991) abbia fatto in modo che alcuni dei lavori citati abbiano cominciato a divenire noti già negli anni Ottanta, la necessità di una revisione della visione dell'immaginario scientifico ha incontrato e incontra delle grandi difficoltà e, come specificato da Patrizia Colella, la presenza femminile in determinati percorsi formativi è ancora in percentuale di molto inferiore a quella maschile, anche se io aggiungerei che lo è in una maniera inferiore rispetto agli anni precedenti (Giancola e Fornari, 2009). Secondo l'autrice ciò riguarda non solo la presenza maschile e femminile in specifiche scuole secondarie di secondo grado e all'interno di alcune facoltà universitarie, ma anche in particolari percorsi di formazione e di selezione delle eccellenze come le Olimpiadi della Matematica, le cui proporzioni del fenomeno sono bene note a chi scrive (Pozzi, 2013). Di questa problematica si erano già occupate Luisella Erlicher e Barbara Mapelli (1991) nei primi anni Novanta, attraverso una ricerca che si poneva l'obiettivo di comprendere le motivazioni che

si celavano dietro la scelta da parte delle studentesse di non intraprendere percorsi di studio tecnico-scientifici. Senza dilungarci sugli aspetti teorici e metodologici della ricerca, a cui si rimanda per una sua più attenta lettura, i risultati di quel primo studio mostrarono come le ragazze tendessero a ripercorrere dei percorsi tradizionali in cui la scienza era tenuta a distanza dall'universo delle scelte femminili, partendo dall'esprimere in principio un senso di inadeguatezza nei suoi confronti per poi finire con una critica più generale alla scienza stessa e ai suoi metodi di insegnamento. Occorre, quindi, ripensare la scienza e il suo insegnamento, eliminare quei residui di positivismo che ancora albergano nell'immaginario di molti docenti, fare attenzione al clima in cui si svolge la didattica: questi sono solo alcuni dei punti che Patrizia Colella ritiene siano necessari per colmare il *gap* di genere.

Il personale percorso intrapreso con la lettura del volume si conclude nella parte dedicata alle schede tecniche con il contributo di Nicoletta Lanciano, in cui l'autrice porta l'attenzione del lettore a riflettere sulla non neutralità dei libri di testo di matematica e di scienze e invita i docenti a rivedere le modalità di rappresentazione con cui vi si avvicinano. Come dire che il libro non è solo un oggetto ma un veicolo attraverso cui passano aspetti numerici ma anche simbolici, figurativi e narrativi a cui necessita prestare un'attenzione anche dal punto di vista di genere. Come sia possibile ciò? La risposta alla domanda rimanda alla lettura del libro.

Riferimenti bibliografici

- Barad, K. (1999), «Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices», in M. Biagioli (a cura di), *The Science Studies Reader*, New York, Routledge, 1-11.
- Benadusi, L., Giancola, O. e Viteritti, A. (a cura di) (2009), *Scuole in azione tra equità e qualità*, Milano, Guerini e Associati.

- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control*, Vol. 1, London, Routledge.
- Butler, J. (1990), «Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory», in S. Case (a cura di), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 270-82.
- Cockburn, C. (1983), *Brothers: Male Dominance and Technological Change*, London, Pluto Press.
- Donini, E. (1991), *Conversazioni con Evelyn Fox Keller. Una scienziata anomala*, Milano, Eleuthera.
- Erlicher, L. e Mapelli, B. (1991), *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, Milano, La Tartaruga.
- Giancola, O. e Fornari, R. (2009), «Scuola e università: sorpasso e ricomposizione», in L. Benadusi, S. Piccone Stella e A. Viteritti (a cura di), *Dispari parità. Genere tra educazione e lavoro*, Milano, Guerini e Associati, 31-58.
- Haraway, D. (1991), *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*, London, Routledge.
- Harding, S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press.
- Keller, E.F. (1985), *Reflections on Gender and Science*, New Haven, Yale University Press.
- Pozzi, A. (2013), «La costruzione sociale delle eccellenze in matematica. Il caso delle Olimpiadi della Matematica», in M.C. Agodi, G.B. Artieri e D. Borrelli (a cura di), *Emergenze dal presente, prospettive di futuro. Forum AIS giovani 2012*, Milano, Egea, 159-70.
- Wajcman, J. (2004), *TechnoFeminism*, Cambridge, Polity.

■ **LAGOMARSINO, F. e RAVECCA, A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano, Franco Angeli**

DI LUISA RIBOLZI

l.ribolzi@gruppoclas.com

Sulla presenza dei giovani di origine straniera nella scuola italiana si è scritto molto, sia per descrivere le questioni suscitate dal loro numero crescente, sia per sottolineare che non si può partire affastellando genericamente in un unico insieme bambini e ragazzi in situazioni così diverse. Nelle scuole italiane sono presenti ragazzi praticamente di tutti i Paesi conosciuti (e anche sconosciuti: confesso che ho dovuto cercare on line per scoprire da dove venissero i quattro studenti di Kiribati, un piccolo arcipelago tropicale del Pacifico...), anche se circa il 60% proviene da solo dieci Paesi, e i Paesi con più di mille iscritti sono cinquantuno. Lo scorso anno (2013/2014) i nati in Italia hanno superato per la prima volta i nati all'estero (51,7%), segnando una prevalenza di seconde generazioni, cioè di bambini che hanno fatto in Italia e in italiano tutto il loro percorso scolastico, ma si deve tenere conto di un 4,9% che si sono iscritti per la prima volta ad un qualsiasi livello di scuola. Queste cifre, ricavate dal recentissimo rapporto (ottobre 2014) del Servizio Statistico del MIUR sugli studenti stranieri nel sistema scolastico italiano, mi servono a rafforzare la tesi, sostenuta dagli autori, che è necessaria una conoscenza molto più articolata della situazione per poter formulare delle politiche educative efficaci. Il DISFOR di Genova, proseguendo una tradizione di ricerca sugli stranieri che data dall'inizio degli anni Novanta, e a cui gli autori del libro hanno ampiamente contribuito, presenta in questo volume un aspetto poco indagato della questione, e cioè l'accesso degli studenti di origine straniera all'istruzione di terzo livello. Da un lato, questo problema è poco indagato perché è relativamente recente, dall'altro per-

ché nella maggior parte dei casi sotto l'etichetta di stranieri sono compresi, come nota Francesca Lagomarsino, sia i *foreign students*, cioè i veri e propri 'figli dell'immigrazione', che gli *international students*, cioè gli studenti che cambiano Paese per motivi di studio. Ma anche là dove il dato è disponibile, è necessario il riferimento ad un contesto teorico, fornito da Andrea Ravecca nell'ampio primo capitolo, in cui riprende le principali teorie sull'accesso e sul successo dei ragazzi di origine straniera, insistendo in particolare su quelle che definisce «le barriere soft all'accesso all'istruzione universitaria» (p. 32), barriere «in qualche modo meno controllabili e malleabili» di quelle economiche, perché difficilmente possono essere oggetto di specifici interventi di politica educativa. A conclusione di queste considerazioni, l'autore sviluppa il tema della 'convenienza' per le società di arrivo di promuovere il successo educativo dei ragazzi di origine straniera, che possono contribuire allo sviluppo anche attraverso la crescita di un *management* potenzialmente più in grado di leggere la diversità come valore. La ricerca svolta a Genova tra il 2011 e il 2013, presentata da Francesca Lagomarsino con un'ampia introduzione che oltre a descriverne i metodi e i contenuti la contestualizza nella situazione globale degli stranieri nell'università italiana, si propone di capire se l'ateneo metta in atto politiche specifiche di accoglienza per questi studenti, o – in quanto provenienti da scuole secondarie superiori italiane – si limiti a trattarli come tutti gli altri. Attraverso 40 interviste in profondità, vere e proprie storie di vita, gli autori costruiscono un'interessante tipologia che valorizza le peculiarità dei diversi gruppi. Nel 2010/2011 gli studenti stranieri nell'Ateneo genovese erano 673, di cui quasi la metà albanesi (27%) o ecuadoriani (21%), con una buona presenza anche di peruviani (10.4%). Anche tra gli stranieri prevalgono le donne, due terzi (67%), che provengono da carriere scolastiche più regolari e probabilmente assegnano maggiore importanza all'istruzione nelle loro prospettive di carriere di vita: gli

autori hanno però scelto, nel loro approccio qualitativo libero da preoccupazioni di stretta rappresentatività, di intervistare un ugual numero di maschi e femmine (20). Colpisce la notazione che la maggior parte dei docenti intervistati come possibili testimoni privilegiati abbia dichiarato di non avere nulla da dire, e conclude Lagomarsino «gli studenti immigrati non sono visibili perché totalmente inseriti e mimetizzati con gli italiani? Oppure non sono visibili perché l'Università non si è interrogata sulla loro presenza e non ha messo in luce le eventuali necessità, bisogni, competenze specifiche da essi introdotti nell'istituzione?».

L'aspetto più interessante di questo lavoro è a mio parere la tipologia costruita dagli autori, e presentata nella seconda parte del volume, di cui segnalo anche la ricca e aggiornata bibliografia: tre profili che hanno «una dimensione processuale, e non statica» e raffigurano una situazione in movimento. Il primo gruppo, definito dei *diritti alla meta* è composto da cinque ragazzi e dieci ragazze, tutti arrivati in Italia tra uno e otto anni tranne uno (tredicenne), provenienti in maggioranza dai Paesi dell'Est e con un diploma liceale (dodici). Alcuni in realtà provengono da una élite internazionale ad elevato capitale culturale, in cui il Paese d'origine è quasi irrilevante e il cosmopolitismo è più importante dell'integrazione. Altri sono invece più legati al Paese di origine, ma sempre con una consapevolezza positiva delle proprie appartenenze multiple. Hanno avuto una carriera scolastica praticamente priva di fallimenti, hanno per lo più amici italiani e un'immagine positiva della scuola e del Paese, anche se un certo numero immagina il proprio futuro lontano dall'Italia, ma non pensa di tornare al Paese di origine.

Il gruppo più numeroso è quello dei *camminatori inesperti*, che sono abbastanza soddisfatti della loro esperienza scolastica, ma sono molto più critici dei precedenti nel valutare la propria situazione. Sono in tutto 18, nove maschi e nove femmine, provenienti in maggioranza dall'America Latina e arrivati in Ita-

lia più tardi in seguito a ricongiungimento e quindi con un più forte – e negativo – impatto dell'esperienza migratoria, e in possesso, tranne due, di un diploma tecnico o professionale. Il ricongiungimento ha spesso comportato situazioni famigliari difficili, come già aveva riscontrato Lagomarsino in un suo precedente lavoro, e rapporti tesi con il genitore, o i genitori, che li hanno richiamati in Italia. L'esperienza scolastica ha conosciuto frequenti episodi negativi, e la facoltà scelta è quasi sempre 'debole': solo due sono iscritti a Medicina e quattro a Economia. Molti hanno cambiato facoltà dopo una scelta iniziale risultata troppo impegnativa, anche se sembrano decisi a concludere, pur avendo idee poco chiare sul loro futuro. È forse il gruppo, notano gli autori, che condivide con gli studenti italiani la maggior quota di difficoltà: orientamento scarso e insoddisfacente, rapporti impersonali con i docenti, tutorato inesistente o troppo limitato. Per quasi tutti la lingua è stata un ostacolo che hanno dovuto superare quasi da soli.

L'ultimo gruppo, i *disorientati*, è composto da sette studenti, di cui una sola femmina, arrivati in Italia nella tarda adolescenza, in possesso di diploma professionale, tranne un tecnico, e paradossalmente iscritti a facoltà molto impegnative (Ingegneria, Medicina...), ricongiunti in età tardoadolescenziale e di basso status socioeconomico. Il loro ridotto numero non consente generalizzazioni, ma gli autori propendono per l'idea che il loro fallimento – la maggior parte ha cambiato anche più volte facoltà, è in ritardo e non sembra probabile che riesca a concludere gli studi – sia legato «agli stessi meccanismi (intensificati ulteriormente dall'esperienza migratoria) che tengono lontani dall'istruzione universitaria molti dei compagni italiani dell'*under class* urbana». Gli ampi stralci di interviste, come anche per gli altri gruppi, sono veramente illuminanti su quale sia stata la condizione di questi ragazzi due volte strappati alle loro famiglie, senza essere sostenuti se non, limitatamente, dai servizi sociali e dal volontariato, ma abbandonati nel

momento in cui sono stati considerati ormai 'arrivati', mentre invece continuavano ad essere smarriti.

Nelle conclusioni, perfino troppo sintetiche rispetto all'interesse dei materiali raccolti, Lagomarsino e Ravecca notano come la scarsità dei dati disponibili renda difficile comparare la condizione degli universitari di origine straniera nell'università italiana (sia pure in un contesto limitato come quello dell'Ateneo genovese) con una serie di teorie sviluppate in Paesi dove l'accesso degli immigrati all'istruzione superiore data da molti più anni ed è almeno in parte consolidato. Le difficoltà che essi incontrano se non sono supportati da una appartenenza famigliare in qualche misura privilegiata, o da un non comune talento personale, magari valorizzato da una positiva esperienza scolastica, non sono percepite dall'università, che si presenta «come un luogo neutro, dove viene dato per scontato che chi si iscrive abbia già superato tutti gli eventuali ostacoli, che sono stati 'neutralizzati' durante i precedenti anni di studio» (p. 137). Gli autori, ed io con loro, auspicano un approfondimento dell'attenzione anche a questo gruppo di giovani, perché ritengono che «sia indispensabili iniziare a ragionare sugli studenti immigrati che si dirigono all'università, sia perché questo ci dice molto sui percorsi di integrazione, stabilizzazione e prospettive future delle nuove generazioni all'interno del nostro Paese, sia perché la presenza di studenti altamente qualificati contribuisce ad innalzare il capitale umano, elemento fondamentale per lo sviluppo economico e la crescita di un Paese». Mi auguro quindi che questo volume apra un dibattito, oltre che il cammino ad altre ricerche sul tema.

TRIVELLATO P. e TRIVENTI M. (a cura di) (2015), *L'istruzione superiore. Caratteristiche e funzionamento*, Roma Carocci

DI ROBERTO SERPIERI

Università degli studi di Napoli «Federico II».
profrobertoserpieri@gmail.com

Nel titolo di un volume curato da Regini compaiono due aggettivi molto pregnanti per descrivere le condizioni dell'università italiana: *Malata e denigrata* (2009). Questo è un titolo che va oltre le retoriche di senso comune più diffuse da un lato e quelle del discorso (o 'mantra') neo-liberista largamente dominante, dall'altro. Andando *Oltre i luoghi comuni*, come recita il titolo di un altro contributo (Regini 2015) lo stesso autore riconosce lo stato di profondo malessere in cui versa o, meglio, versano, la maggior parte delle università in Italia e, allo stesso tempo, si sottrae alle banalizzazioni della messa all'indice dell'università come colpevole dei suoi stessi mali: sia chiaro, non che non vi siano colpe nell'accademia, nelle corporazioni disciplinari e nelle sue rappresentanze di interessi. Ma da qui a non evidenziare il complesso intreccio delle poste e degli attori in gioco; la non linearità di cause ed effetti e di qui la focalizzazione sulle *unintended consequences*; la 'guerra' tra i regimi di verità che informano le politiche dell'istruzione superiore (IS); le trasformazioni dei *capitalismi*; non dimenticando, inoltre, come i confini degli stati nazionali e degli stessi sistemi di IS siano, tanto sottoposti a pressioni, quanto protagonisti di 'traslazioni' rispetto alle tendenze ad allineamenti che provengono dallo scenario internazionale e sovra-nazionale; ecco che ne corre di spazio interpretativo da colmare per identificare le specifiche colpe della cosiddetta 'autoreferenzialità' dell'accademia, non solo in Italia.

Il volume a cura di Trivellato e Triventi consente di leggere con mappe aggiornate sia la sempre più proliferante e specialistica letteratura internazionale che le recenti evoluzio-

ni dei sistemi di IS nel mondo occidentale, soprattutto, e di quello italiano in particolare. I cinque capitoli della prima parte del volume – lo *stato dell'arte* – presentano contributi dedicati rispettivamente alle politiche, alle strutture istituzionali, alla governance, al finanziamento e alla valutazione dell'IS. Tranne che in quest'ultimo caso, concernente la sola università italiana, le altre tematiche sono affrontate comparativamente nel quadro dei sistemi di IS occidentali e, in prevalenza, europei, mentre alla nostra università è sempre dedicata una trattazione più particolareggiata.

La seconda parte riguarda gli studenti in un panorama variegato, andando da iscritti e laureati alle disuguaglianze nell'IS, dai risultati-rendimenti nei percorsi di studio agli esiti occupazionali. Questi capitoli, che forniscono dati molto aggiornati e trattati con strumenti statistici sofisticati, si concentrano prevalentemente sul caso italiano, pur senza far mancare riferimenti comparativi. Nel complesso il volume, che vuole avere anche un taglio rivolto non solo agli addetti ai lavori ma ad un pubblico più ampio (un «manuale divulgativo», come precisano gli stessi curatori), si presenta come molto chiaro, di godibile – per quanto i temi lo permettano – lettura e ricco di riferimenti al dibattito italiano ed internazionale più recente.

Per riprendere, dunque, le metafore da cui siamo partiti vediamo, intanto, in quale misura è malata l'IS e quali sono le 'ricette' che le sono state somministrate, non dimenticando di comprendere quanto di legittimo e fondato, perché certo non di sola denigrazione si tratta, si ritrova nelle critiche che sono state rivolte alle università e a quella italiana più specificamente. È ampiamente noto, e su questo nel libro i richiami sono espliciti, che i 'problemi' le università li iniziano a presentare nella misura in cui cambia la loro principale funzione sociale, quella destinata alla formazione delle élite sociali e per il governo, venendo investite da quel processo di massificazione (bisogna pur ricordare che questo termine dietro un'accezione un po' squali-

ficante si presenta un grande fenomeno di democratizzazione) che, peraltro, ha investito anche i cicli di istruzione precedenti a quella superiore. Questi sviluppi fanno capolino in Europa negli assetti welfaristici che iniziano a farsi strada dopo il secondo dopoguerra e che troveranno a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta la loro evidente rappresentazione proprio nei movimenti studenteschi che, insieme con quegli operai, stavano per salutare (forse non del tutto inconsapevolmente) le prima avvisaglie della stessa crisi fiscale dei sistemi di welfare, finiscono coll'investire sistemi universitari modellati in due tipi principali: quello anglosassone e quello continentale. Ora, ciò su cui sembra presentarsi come una lettura condivisa è il noto paradosso archeriano per cui i sistemi di istruzione, nella fattispecie anche per quella superiore, decentrati tendono all'accentramento e viceversa: la cosiddetta ipotesi, quindi, della convergenza strutturale, pur scontando *path-dependency* e *legacy* idiosincratice ai diversi contesti nazionali. In pratica, le riforme avviate negli anni Ottanta (nella ristrutturazione dei sistemi anglosassoni, in parte, anche nella seconda metà dei Settanta), e susseguite con ritmi differenziati nei diversi Paesi, ma con tendenze costanti e, almeno fin qui, apparentemente irreversibili, hanno costituito un modello largamente dominante di ispirazione delle politiche di IS: quello di un 'governo a distanza' da parte dello Stato attraverso forme di di quasi-mercato, ovvero di spinte all'efficientamento, alla qualità ed alla competitività che, però, col tempo si sono accompagnate a forme di 'Stato valutatore', ri-regolando dal centro attraverso standard e proceduralizzazioni.

Le traiettorie disegnate dalle politiche, non senza sorpresa se si adottano approcci sofisticati (come, ad es., nella Newman) in termini di governance, quindi, si indirizzano verso soluzioni che circolano nelle arene nazionali e che risentono anche di sollecitazioni provenienti da istituzioni sovranazionali e consessi transnazionali (Unione Europea, OECD, ecc.) e che vengono traslate nei diversi contesti, anche quelli organizzativi specifici di

ciascuna università: il risultato complessivo è quello che il modello di riferimento sembra omogeneizzarsi ma la realtà empirica è quella di un puzzle molto variegato, dove gli assemblaggi e le rap-presentazioni (*enactment*) messe in scena dalle varie università, così come dai sistemi di IS, disegnano traiettorie ben poco lineari e ricche di tensioni e paradossi, le cui 'conseguenze inattese' testimoniano dell'inadeguatezza degli approcci top-down e dell'implementazione delle politiche. Capano nota, infatti, che per quanto riguarda il «futuro delle politiche di IS» (p. 41) l'imprevedibilità è la maggior certezza, in un quadro dove, la tendenza mondiale alla crescita quantitativa dei sistemi di IS, delle istituzioni, degli studenti, ecc., si accompagnerà ad una probabile diversificazione e ad una sicura competizione nelle sfide della globalità.

Così, il tema del finanziamento dell'IS, che costituisce uno dei nodi più intricati e più densi di implicazioni valoriali in termini di politiche di uguaglianza, rimanda e rimanderà ad un mix di forme di finanziamento, come messo in luce da Triventi, non solo nella tradizionale dicotomia pubblico-privato, ma anche nelle modalità e nei pesi attribuiti alle diverse parti in gioco e, tra queste, in *primis* agli studenti. Ed è qui, inoltre, che si riscontra quel «trade-off tra il grado di generalità degli obiettivi stabiliti a livello centrale e la trasparenza nell'operato delle istituzioni» (p. 19), laddove la più ampia autonomia concessa a queste ultime potrebbe 'compensare' la minore opacità nell'allocatione dei finanziamenti a livello sistemico con scelte locali più flessibili e differenziate e con minor possibilità di controllo a livello centrale.

Nella rideterminazione delle funzioni dei sistemi di IS entra da un lato, la questione del cambiamento da formazione di élite a istruzione, almeno potenzialmente, per tutti o di 'massa'. Dall'altro lato, non va dimenticata la questione della richiesta di una più chiara finalizzazione della ricerca e della formazione alle esigenze anche qui cosiddette del 'territorio' o, meglio ancora, dello sviluppo economico e delle richieste provenienti da

vari settori industriali per far fronte alle sfide della competizione globale e della *knowledge economy*, tanto in termini di quadri quanto di ricadute della ricerca, soprattutto, quella applicata (vedi la letteratura sul 'capitalismo cognitivo'). Si comprende, quindi, come la questione non solo del finanziamento, ma anche quella del grado di 'apertura' dei sistemi di IS alle imprese (da quelle più tradizionali come meccanica e farmaceutica a quelle più innovative come, ad es., le ICT) abbia rappresentato una potente spinta al cambiamento, anche per liberalizzare la circolazione della nuova forza lavoro sul mercato almeno europeo. Di qui, quei processi di profonda ristrutturazione dei sistemi di IS, anche grazie all'eufemistica 'armonizzazione' favorita dallo stranoto Processo di Bologna che sta portando verso una progressiva tendenza all'unificazione, su cui si sofferma Vaira; col paradosso che il sistema italiano, apparentemente in ritardo, si troverebbe avvantaggiato: stando fermi siamo arrivati già dove si sta convergendo? Naturalmente, rispetto a questa apparente convergenza, come si è già visto, è qui in gioco, in modo più complesso, il peso delle tradizioni, delle culture di amministrazione ed accademiche e, tuttavia, diversi spunti si potrebbero rileggere alla luce delle critiche provenienti al 'nazionalismo metodologico' da altre prospettive più tese ad evidenziare i processi transnazionali di *policy borrowing* e di pressioni istituzionali volte ad accentuare la componente imprenditoriale, o perlomeno manageriale delle gestioni (appunto, plurali). Qui si lega il problema della *governance* e, non a caso, Moscati riprende la seconda versione del 'parallelogramma del potere' elaborato da Clark nei suoi classici dell'*higher education studies*, quando alle soglie del Duemila il triangolo formato dai vertici dello Stato, del mercato e dell'oligarchia accademica, si trasforma prevedendo il quarto vertice della leadership imprenditoriale. In effetti, quello della forma di *governance* richiama uno dei temi cari al discorso neoliberista delle politiche educative (tanto nell'università che nelle scuole) da cui derivano concezioni leaderisti-

che, più o meno distribuite (in ogni caso in 'rottura' con quelle collegiali e professionali), che pretendono sia un vertice 'leva' delle politiche di *redesigning* e ristrutturazione, che un centro di chiara imputazione dell'*accountability*.

In questo senso, alcune letture proposte nel volume dell'influenza del *New Public Management* quale paradigma di modernizzazione tendono a semplificare una importante distinzione tra il *NPM* come forma di managerializzazione del settore pubblico, in termini di *how to do*, ovvero, tecniche e metodologie, dal managerialismo come forma di iscrizione di verità (epistemologie e visibilità) nelle pratiche di governo (relazioni asimmetriche e resistenze) e nelle soggettivazioni (identità) indotte dal discorso neoliberista. Lo stesso Trivellato, ad es., nel capitolo conclusivo dedicato ai processi di internazionalizzazione si interroga sui «cambiamenti nelle motivazioni» tra docenti e ricercatori, in termini di uno «slittamento dalle motivazioni sociali e culturali verso interessi economici e commerciali» (p. 167).

Così, ad es., anche la lettura della valutazione dell'università italiana rimane in bilico, nella disamina di Turri, tra critica della legittimazione cerimoniale ricercata verso l'esterno e dell'eccesso di burocratismo comportato dalle standardizzazioni cui è di recente pervenuta l'agenzia di valutazione (ANVUR). Rimane così sottaciuta la profonda incidenza sulle pratiche della ricerca, sui paradossi tra la competizione della produttività e la necessità della collaborazione e dell'induzione alla precarizzazione (si veda il recente numero di *Aut Aut*, 365/2015, *Intellettuali di se stessi*) e all'eccesso di progettificazione (Boltanski e Chiapello ne *Il nuovo spirito del capitalismo*), sulla esasperata customerizzazione della didattica nel richiamo alla soddisfazione dello studente-consumatore. Laddove, la ricetta di fuoriuscita dalla forbice tra ritualismo e standard viene intravista in un'autonomia universitaria ancor più ampia anche nella sfera valutativa: la direzione verso la forma dell'università impresa, in grado di fissare criteri

valutativi autodeterminati e fuori da circuiti di legittimazione democratica, non si comprende bene se viene vissuta come un rischio o un'opportunità.

Che, d'altronde, l'università – e non solo quella italiana – sia 'malata', si evidenzia, infine, dai risultati cui pervengono le puntuali indagini empiriche della seconda parte: sia Benadusi e Giancola, che Triventi, nonché Ballarino, espongono quali conclusioni dei loro capitoli esiti sconfortanti in termini di equità e di riduzione delle disuguaglianze sociali negli accessi, nei percorsi e nelle collocazioni sul mercato del lavoro. Qui le ricette in cerca di una maggiore differenziazione delle forme di IS lasciano aperte perplessità. Concludendo il suo bel volume *Sistemi universitari comparati* (2012) Triventi commentava: «se nel mercato del lavoro, il tipo di formazione e l'università frequentata costituiscono criteri privilegiati di accesso alle posizioni occupazionali sovra-ordinate e meglio remunerate, allora la differenziazione istituzionale diviene nelle società contemporanee un canale di riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze sociali».

Difficilmente, quindi, la tentazione dell'università-impresa in competizione di (quasi) mercati potrebbe essere 'la' soluzione a questi problemi e, forse, prevedendo forme di differenziazione per funzioni piuttosto che per stratificazione (Regini e Colombo 2013) si potrebbe tentare di indirizzare le politiche per l'università verso partnership di governo ete-

rarchico, dove né lo stato, né la professione, né l'impresa rappresentino il polo dominante della nuova università non più schiacciata tra gli eccessi di dirigismo ministeriale da un lato e autonomia 'sguarnita' dall'altro. Laddove forme di regolazione negoziale, di deliberazione com-partecipativa nelle comunità locali e di rivitalizzazione della fiducia verso le professioni accademiche possano attivare una più fine sintonizzazione su lunghezze d'onda non tanto competitive, quanto soprattutto collaborative. Si dice, evvero, questa è un'altra storia?

Riferimenti bibliografici

- Regini, M. (2015), «Oltre i luoghi comuni. Assetti di governo e processi decisionali nelle università europee», in *Scuola democratica*, Special Issue, *La Governance delle università europee*, 7-20.
- Regini, M. (2009), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Roma, Donzelli.
- Regini, M. e Colombo, S. (2013), «Differenziazione e Università in Europa», in G. Capano e M. Meloni (a cura di) *Il costo dell'ignoranza. L'Università Italiana e la sfida Europa 2020*, Bologna, Il Mulino.
- Triventi, M. (2012), *Sistemi universitari comparati. Riforme, assetti istituzionali e accessibilità agli studenti*, Milano, Mondadori.