

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI



POSTE ITALIANE S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Expédition en abonnement postal taxe perçue taxa riscossa - ISSN 1828-4582-Anno XXXVIII

**LE GRANDI EPIDEMIE
NELLA STORIA**

IL MELODRAMMA: FORMA ED EMOZIONI

**HEGEL E IL DIBATTITO METAFILOSOFICO
CONTEMPORANEO**

**L'EDUCAZIONE FINANZIARIA
NELLE SCUOLE SECONDARIE**

**FOOD FOR THOUGHT: IDIOMS AND
PROVERBS IN THE TEACHING OF EFL**

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

EDITORIALE

Edoardo Bressan, Politica e modernità nell'enciclica *Fratelli tutti* 4

FATTI E OPINIONI

Il fatto

Giovanni Cominelli, L'operazione "notte e nebbia" del PNRR 7

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, Una *Next Generation* anche pedagogica 8

Vangelo Docente

Ernesto Diaco, Una sapienza per tempi di crisi 9

Le culture nel digitale

Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano, Diritto alla salute e alla formazione 9

Demetrio Ria, Cos'è (e non è) un gioco educativo? 10

Un libro per volta

Giorgio Chiosso, Quale futuro per la scuola? 14

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Loredana Perla, Valutazione per gli apprendimenti, riconoscimento del merito e dintorni 15

Alessandro Antonietti, L'apprendimento autoregolato: dall'azione alla riflessione 19

Roberto Vicini, Per chi valgono e quale peso hanno i P.C.T.O.? 22

STUDI

a cura di Alberto Tantarri, Le grandi epidemie nella storia 27

David Gentilcore, Una misteriosa minaccia: la "malattia del sudore" 28

Renato Sansa, Il morbo invisibile. La sfida della peste alle società del passato 32

Alberto Tantarri, Il flagello più terribile: il vaiolo 37

Eugenia Tognotti, L'insaziabile idra asiatica: il colera 41

PERCORSI DIDATTICI

Massimo Rossi, Malinconia e depressione nel mondo antico (3) 45

Piero Latino, Stéphane Mallarmé professore di inglese (2) 49

Mario Pati, Hegel e il dibattito metafilosofico contemporaneo 53

Gian Pietro Soliani, Note sull'Io tra realtà e idealità in Rosmini 56

Lorenzo Bianconi, Giuseppina La Face, Il melodramma: forma ed emozioni 60

Gabrio Vitali, Pandemia, poesia e antropologia in *Sospeso respiro* 67

Salvatore Ricciardo, Galileo e il rimaneggiamento della Lettera a Castelli 70

Paolo Musso, Una teoria molto "attraente" (1). Le grandi svolte del pensiero scientifico (12) 75

Francesca Dossi, Daniele Marazzina, L'educazione finanziaria nelle scuole secondarie. La proposta *Edufin@Polimi* e l'esperienza presso l'Istituto di Istruzione Superiore Alberti di Bormio 80

Giuseppe Terregino, I tratti distintivi del nuovo umanesimo 83

LINGUE

Maria Luisa Maggioni, Food for Thought: idioms and proverbs in the teaching of EFL 85

Claudia Andreani, School exchanges and cultural dimensions: observing the teacher/student interaction at a secondary school in Sweden 90

LIBRI

96

Vangelo Docente

di Ernesto Diaco

Una sapienza per tempi di crisi

Qualche settimana dopo la pubblicazione del sussidio “Educare, infinito presente” sul rapporto tra la Chiesa e la scuola, la stessa Commissione episcopale per l’educazione cattolica, la scuola e l’università della CEI ha indirizzato una lettera agli studenti universitari, anch’essa motivata dal momento di crisi che stiamo vivendo. La scelta operata dai vescovi si rivela sorprendente e interessante anche per il mondo della scuola. Approfittando del primo anniversario della canonizzazione di John Henry Newman, avvenuta il 13 ottobre 2019, essi propongono infatti il pensiero dell’intellettuale inglese vissuto nell’Ottocento come modello per chi si sta formando – e per chi educa – in questo tempo di pandemia.

Le ragioni sono numerose. “Le circostanze presenti rischiano di indurci a pensare che le soluzioni per contrastare le emergenze si ottengano solo da conoscenze di ordine pragmatico”, scrivono i vescovi. Sarebbe però un errore: in tempi come l’attuale occorre quella dimensione sapienziale – fatta di virtù quali la solidarietà, l’amore alla verità, il sapere come servizio – di cui i luoghi educativi devono essere custodi e diffusori.

In secondo luogo, l’attualità della visione di Newman consiste nell’idea dell’Università – e potremmo aggiungere anche di scuola – come una comunità di studio e di vita, una profonda trama di relazioni prima che un ambiente di apprendimenti strumentali. Da qui l’invito della lettera a non indebolire tale aspetto anche se la gran parte della didattica si tiene ormai sulle piattaforme

digitali. Lungi dal demonizzarle, la sfida è semmai quella di rivelare le inedite possibilità delle tecnologie e di “impiegarle per la verità e per il bene”, un compito che riguarda tutto il mondo scolastico e culturale.

Il bisogno di luoghi in cui si approfondisce e si dialoga con libertà,

Le culture nel digitale

di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano

Diritto alla salute e alla formazione

Non c’è dubbio che il problema del diritto alla salute stia trovando, durante la pandemia, una risposta sbilanciata sulla dimensione della medicalizzazione. Analogo discorso si dovrebbe fare per il problema della formazione.

La conseguenza di questo stato delle cose è che ciascuno di noi, malgrado sia attore di una vicenda che comunque lo riguarda, tende a sentirsi prima di tutto spettatore e chiede ad altri di agire, dunque di decidere.

Comunque si metta la questione, è difficile sfuggire alla constatazione che è venuta a collocarsi, al centro della nostra esistenza, una sorta di ‘comitato di salute pubblica’, che decide in merito a libertà e diritti di noi cittadini, di tutte le età, e lo fa in base ad un assunto ‘tecnico-scientifico’. Nella sostanza ragiona così:

senza condizionamenti o pressioni ideologiche, è la terza motivazione che la Commissione episcopale propone ai giovani, invitandoli ad “ascoltare nella coscienza la lezione più importante, quella impartita dal Maestro interiore”. E formare la propria coscienza significa fuggire dai falsi maestri, non cedere alla tentazione di essere superficiali o approssimativi, aiutare chi resta indietro.

*Ernesto Diaco
Direttore dell’ufficio nazionale
per l’educazione, la scuola
e l’università della CEI*

dato che il virus circola da persona a persona, se si impedisce la circolazione delle persone e si colloca ogni individuo dentro una sua bolla materiale riducendone il più possibile le uscite, si vince la guerra. Asseragliamoci in attesa che arrivino i nostri (il vaccino), a salvarci dall’esterno. Immunizzati, torneremo alle nostre consuete occupazioni.

Non possiamo evitare di pensare che questa scelta di fondo, rinforzata e addirittura celebrata quotidianamente dai media, con medici e virologi perennemente presenti a dire ed ammonire, abbia contribuito e contribuisca tuttora a togliere autonomia e ossigeno ad ogni altra forma e contenuto di sapere, sia teorico sia pratico.

Di qui lo smarrimento di tanta parte della cultura politica, dunque anche di quella formativa, se la si intende nei suoi aspetti più generali, lega-

ti all'ampliamento dell'orizzonte di esperienza e coscienza degli individui e dei gruppi. Insomma, la prospettiva medica ha usurpato gli spazi alla politica e della pedagogia, diventando alla fine un vero e proprio organo di potere bio-politico, orientato ad un controllo pervasivo della popolazione, ed esercitato spregiudicatamente con l'auspicato (anche se non del tutto realizzato, fortunatamente) ausilio degli strumenti digitali e delle forze dell'ordine.

Ragionare di scuola in questa 'era del Covid' centrando l'attenzione solo sulle misure adottate per dare una continuità dignitosa all'impresa della formazione pubblica e tutt'al più confrontandosi nei giudizi su positività o negatività delle soluzioni via via individuate e attuate significa chiudere gli occhi su un dato di realtà che meriterebbe maggiore evidenza e attenzione di quanto non gli si dedichi, solitamente.

Questo dato di realtà si colloca al di sotto dello spazio, peraltro già drammaticamente desertificato, della decisionalità politica, e riflette le fragilità di assetti societari (dell'intero occidentale) rispondenti a criteri, regole, stili normativi lontani da quelli che sarebbe necessario avere per far fronte a questa, come alle altre crisi venute a susseguirsi, nei giro degli ultimi due decenni, sui versanti dell'economia, del conflitto ideologico, della natalità, della migrazione, della comunicazione.

Dobbiamo maturare il coraggio di iniziare a porre e porci in questi termini più impegnativi la questione della scuola, della sua identità da ripensare in termini di cultura e di didattica, del suo rapporto da ridefinire con un universo di esperienza in drammatica discussione. E dobbiamo anche provare a rileggere dentro questa più gravosa prospettiva le scelte e le azioni che comunque mettiamo in campo, giorno dopo giorno, svolgendo e facendo svolgere 'il per-

sonale dovere educativo'. Cerchiamo, insomma, di non vivere passivamente questa sorta di 'anno zero'. Per uscirne guariti e per far uscire guarita la scuola da una malattia non solo contingente non sono sufficienti il consiglio e la prescrizione del medico. Occorre immaginazione. Occorre investire sull'immaginario (artistico, scientifico, tecnico, umano) di cui i media, tutti, sono ad un tempo specchio, veicolo, e sulla possibilità che si faccia azione, passando al vaglio del pubblico dibattito. Occorre investire su un'idea 'altra' di scuola, osando avere un'idea 'altra' di società.

*Salvatore Colazzo Università del Salento
Roberto Maragliano Università Roma Tre*

Cos'è (e non è) un gioco educativo?

Demetrio Ria

Uno degli obiettivi della ricerca è certamente quello di definire i confini dei concetti che vengono usati nella produzione della conoscenza del mondo. Quando i concetti si concretizzano nei fenomeni la ricerca si connota dell'aggettivo sperimentale. Nella ricerca educativa (e nella sua storia più recente e locale in particolare) si incontrano tanti concetti, lemmi che vengono tracciati e definiti in modo spasmodico secondo una spinta modale che spesso definisce i contorni politici delle riforme della scuola e in generale del mondo dell'educativo. Alcuni lemmi e locuzioni permangono per più tempo in auge, altri appaiono come meteore e si perdono rapidamente, vi sono, infine, lemmi la cui sorte è quella di entrare in una rappresentazione, (positiva o negativa), che li connota per decenni. Il gioco d'apprendimento ovvero l'uso didattico dei giochi ed in particolare dei giochi elettronici è uno di questi casi che sin dagli anni

'80 del secolo scorso ha avuto in sorte un giudizio di negatività che non si riesce a scrollarsi di dosso. Non si è potuto riflettere abbastanza sui giochi di apprendimento, le simulazioni e i mondi virtuali e come possiamo discriminare tra questi termini al punto di trasformarli in metodologie didattiche da poter inserire nei percorsi formali di apprendimento. Anche se si parla spesso di questi argomenti di cui sembra che si sappia veramente tanto se non tutto, restano in verità ancora aperte delle questioni fondamentali: (a) cosa sono, (b) cosa possono fare e (c) possono essere utilizzarli in modo efficace?

Anche nella letteratura specialistica troviamo un variegato modo di considerare i giochi. Vi sono autori che definiscono il "gioco" attingendo a definizioni contenute in libri dedicati a specifici giochi commerciali. In questi scritti spesso non si riesce a trovare una spiegazione di quali siano gli elementi necessari che differenzino il gioco ludico da quello di apprendimento. Non si riescono ad individuare con chiarezza le ragioni per le quali questi ultimi possono sostenere e sviluppare l'apprendimento. Ed, inoltre, sono privi di una dettagliata spiegazione dei meccanismi che sono peculiari per imparare attraverso i giochi cosa che rende tali percorsi ancora poco credibili.

Un secondo gruppo di autori, un po' meno numeroso dei precedenti, ricercano le ragioni e le definizioni del gioco di apprendimento confrontando i principi del gioco con i paradigmi della psicologia. Essi giustificano le loro posizioni sull'intreccio e interscambio che avviene nell'imparare da e con i giochi. Anche in questo caso siamo lontani da una vera definizione di gioco d'apprendimento in quanto ciò che si può desumere è soltanto una spiegazione a posteriori frutto dell'analisi delle pratiche di gioco.

Un terzo gruppo non offre alcuna

definizione, affermando vagamente che il gioco è il suo design. Raramente presentano delle descrizioni di come hanno progettato tentando anche di legare i principi dell'apprendimento alle meccaniche di gioco.

Allora, cos'è un gioco? Oggi un gioco è una piattaforma multimediale, non è un congegno semplice. I videogiochi sono una serie di strumenti correlati, ognuno con il proprio particolare impatto. Ciascun utente interagisce diversamente con più supporti a cui consegna la propria *affordances* in un sistema integrato (ad esempio, audio, video), narrativo, contenente componenti emotive e linguistiche, ciascuna dotata di differente profondità e basata sull'esperienza pregressa, sulle subculture che gli utilizzatori sviluppano attraverso le pratiche ludiche.

Detto questo, non abbiamo ancora esplicitato la nostra definizione di gioco *learner oriented*, ma lo faremo. Prima, però, è importante comprendere la cornice entro cui deriviamo la nostra definizione. Quindi, iniziamo con un ingenuo tentativo di sintetizzare una definizione di giochi di apprendimento da fonti sia commerciali sia accademiche alla ricerca di qualcosa di minimamente coerente. Quello che troviamo è che ogni gioco include una ragionevole rappresentazione della realtà di tutto ciò che vogliamo che gli utenti siano in grado di fare nel mondo reale oppure offre la possibilità di muoversi con precisione sviluppando le pratiche della propria attività. È qui che il concetto di simulazione diventa importante. Le moderne concezioni di simulazione possono essere ricondotte a quella lasciataci da Pearce¹ che l'ha descritta come "il modello di un sistema". Jonassen, Carr e Yueh² hanno offerto l'idea che le simulazioni possono supportare l'apprendimento come "strumenti di costruzione della conoscenza". Ciò

significa che gli strumenti consentono agli studenti di apprendere con il supporto della tecnologia. Gli strumenti digitali aiutano a impalcare compiti impegnativi attraverso attività di costruzione della conoscenza piuttosto che attraverso istruzioni dirette. Le simulazioni possono modellare le attività di trasferimento che consentono ai giochi, simulazioni e mondi virtuali di supportare l'apprendimento. Quindi, le differenze principali tra gioco, simulazione e mondo virtuale derivano dal modo in cui vengono utilizzati. La struttura visibile può apparire diversa, ma i meccanismi psicologici che supportano l'apprendimento differiscono, tranne per il fatto che i giochi e i mondi virtuali si basano entrambi in una certa misura sulla simulazione perché "forniscono modelli fisici o cognitivi accurati di un sistema, fenomeni o oggetti"³.

Allora, cos'è un gioco? Alcuni credono che i giochi per computer siano semplicemente un sottoinsieme di simulazioni. Noi tendiamo a distinguere l'atto (imparare a guidare un aereo) dallo strumento (il simulatore di volo) considerando che la differenza è di profondità e non di tipologia. Qualsiasi esperienza educativa può avere componenti di simulazione a diversi gradi di fedeltà, a seconda di ciò che viene insegnato. Tuttavia, la realtà simulata può differire dalla realtà assoluta, persino offrendo narrazioni fantastiche senza danneggiare l'apprendimento e simulando comunque ciò che intendiamo far capire agli studenti.

Quindi, segue da quanto detto che, così come anche Crawford⁴, e Salen e Zimmerman⁵ hanno affermato, i giochi per essere educativi dovrebbero avere: (a) un sistema interattivo basato su regole, (b) un esito quantificabile, e (c) possono includere un conflitto artificiale come pure (d) una caratteristica modellazione della realtà.



Gunther Gerzso, *Homenaje a Casimiro*, 1974.

Perché vale la pena promuovere e utilizzare i giochi in contesti educativi formali? Uno tra i primi studiosi al mondo che ha sostenuto la possibilità di utilizzare i videogiochi moderni come strumenti didattici è stato Jim Gee nel suo libro, *What Videogames have to Teach Us About Learning and Literacy*⁶. Sono particolarmente famosi i suoi 36 principi per definire ciò che è considerato una buona pratica nell'apprendimento situato rispetto a ciò che viene sperimentato direttamente giocando (buoni giochi. Mentre alcuni di questi principi sembrerebbero essere estrapolazioni idealizzate di ciò che i giochi commerciali hanno da offrire, altri risultano più utili per spiegare come i giochi possano essere preziosi am-

1. C. Pearce, *The interactive book: A guide to the interactive revolution*, Alpel Publishing, 1997.

2. D.H. Jonassen, C. Carr, Hsiu-Ping Yueh, *Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking*, in *TechTrends*, vol. 43, n. 2, 1998, pp. 24-32.

3. S.J. Warren, J. S. Wakefield, L. A. Mills, *Learning and teaching as communicative actions: Transmedia storytelling*, in *Increasing student engagement and retention using multimedia technologies: Video annotation, multimedia applications, videoconferencing and transmedia storytelling*, Emerald Group Publishing Limited, 2013.

4. C. Crawford, *Chris Crawford on game design*, New Riders, 2003.

5. K. Salen, K.S. Tekinbaş, E. Zimmerman, *Rules of play: Game design fundamentals*, MIT press, 2004.

6. J.P. Gee, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, *Computers in Entertainment (CIE)* 1.1 (2003): 20-20.

bienti di apprendimento⁷. La seconda questione che abbiamo posto è: cosa possono fare i giochi? I giochi offrono un'ampia gamma di opportunità per ricche interazioni sociali e possono avvantaggiarsi di alcune variabili subculturali per sostenere il processo di apprendimento. Alcuni ricercatori sostengono che le comunità create attorno ai giochi potrebbero essere una delle più importanti ed inaspettate risorse aperte dalle pratiche ludiche. La ricerca sugli aspetti sociali dei giochi ha rivelato differenze tra gioco individuale, collaborativo e competitivo. Una prospettiva socio-culturale vede i giochi come sistemi distribuiti e distributivi e seguendo questa prospettiva l'apprendimento che si genera consiste nelle interazio-

ni tra giocatori, la costruzione della conoscenza collettiva e l'applicazione di questa conoscenza nel contesto di norme culturali e in relazione alle diverse identità⁸. Gli aspetti socio-culturali del gioco orientato all'apprendimento sono strettamente connessi a fattori cognitivi, affettivi e motivazionali.

I giochi non sono soltanto oggetti ma sono una combinazione di software e cultura emergente. Nel loro disegno, sia consciamente o inconsciamente, le norme, i valori e sistemi di credenze dei progettisti sono incorporati sotto forma di regole, immagini, diritti di accesso, strutture. Oltre ai valori manifestati nel codice del software, il game-play è influenzato in modo cruciale dalle norme

culturali incorporate nella comunità degli appassionati, così nel tempo dal gioco emerge il "meta-gioco". I giochi creano gruppi⁹ che riflettono e modellano le regole del gioco, comunicando queste regole all'interno della/delle comunità e attraverso l'uso di diversi spazi (spesso mediati digitalmente) all'interno del mondo del gioco. Pertanto, la comprensione dei giochi richiede la comprensione della cultura e della natura transme-

7. J.P. Gee, *Deep learning properties of good digital games: how far can they go?*, in *Serious games*, Routledge, 2009, pp. 89-104.

8. K. Squire, *From content to context: Videogames as designed experience*, in *Educational researcher*, vol. 35, n. 8, 2006, pp. 19-29.

9. J.P. Gee, *Learning by design: Good video games as learning machines*, in *E-learning and Digital Media*, vol. 2, n.1, 2005, pp. 5-16.

Intervento del Direttore della rivista audito il 3 febbraio dalla Commissione Istruzione della Camera dei Deputati a proposito del Recovery Plan approvato il 12 dicembre 2020.

Osservazione al piano di resilienza e ripresa

In 30 anni, la rivoluzione del digitale e quella dell'intelligenza artificiale hanno seppellito il fordismo (non più produzione di massa, ma personalizzata); hanno abbattuto le barriere storiche tra città e campagna, tra il dentro della scuola e il fuori del sociale, dell'economico e del culturale; hanno archiviato la concezione rapinosa della globalizzazione (l'epoca della delocalizzazione per lucrare su bassi stipendi da schiavitù o quella della in-sostenibilità ambientale e sociale, è finita); hanno introdotto una comunicazione social allo stesso tempo promettente e temibile per le relazioni tra persone; hanno messo fuori mercato nel mondo del lavoro l'individualismo darwiniano a vantaggio di una innovazione fondata su connettività, collaborazione, comunità di pratiche, progettualità e processi condivisi; hanno messo l'imprenditorialità alla portata della creatività e della competenza di ciascuno (si pensi a tutto il movimento dei *makers* tra robot, big data e algoritmi).

Questo il futuro già presente. Per la scuola però è come se non esistesse. Nonostante i forti avvertimenti in questa direzione lanciati nel 2001 e nel 2015. Nemmeno con gli ultimi *uppercut* incassati dal Covid 19, la scuola si è sganciata dal paradigma militare ottocentesco e fordista novecentesco da cui proviene e che una consorte politica-sindacal-amministrativa centralizzata e pelagiana ancora ripropone. Infatti, secondo il *mainstream* dominante, la "buona scuola" anche dei prossimi decenni, sul piano dell'organizzazione, degli ordinamenti, dei metodi e, salvo liturgiche concessioni alle

Stem però subito ossimoricamente normalizzate nel peggiore fordismo dei piani di studio, pure dei contenuti sarebbe ancora quella dei nostri nonni.

Un insegnante che spiega in classi sempre meno numerose (plotoni), ordinate per sezioni (battaglioni) e collocate in edifici simil caserme o monasteri che ospitano un numero di studenti pari ai reggimenti; un calendario scolastico da società agricola che prevede ancora ogni mattina divisa a ore fisse di insegnamenti disciplinari che hanno perso ogni attrito con il reale; i libri di testo, le interrogazioni, i compiti in classe e a casa per ogni materia; i licei concentrati in edifici ben separati da quelli che ospitano gli istituti tecnici, gli istituti professionali e i corsi di istruzione e formazione professionale delle regioni; le intelligenze ritenute più brillanti destinate ai licei, quelle meno brillanti agli istituti tecnici, le appena fioche alla funzione artigiano-operaia dell'istruzione e formazione professionale, le spente e, ad avviso di questa mentalità purtroppo comune, irrimediabilmente destinate al lavoro. E si ha il coraggio di chiamare tutto questo "meritocrazia". Scoraggiante. Da vergogna civile.

Tutti i provvedimenti inseriti nel *Recovery Plan* razionalizzano, non modificano questo sistema che già don Sturzo nel 1919 riteneva "pronto per l'obitorio". Creatore di schiene curve e teste chiuse invece che di schiene dritte e teste aperte. E decenni e decenni di studi e ricerche sulla necessità di cambiare strutture, ordinamenti e routine scolastiche ormai anacronistiche perché perdono per la strada che porta agli studi superiori il 75% dei sempre meno giovani che abbiamo è come se fossero del tutto sconosciuti (o forse, purtroppo, lo sono davvero).

Cosicché Il Piano nazionale è sì di resilienza (capacità di un sistema di incassare gli urti tornando al punto di partenza), ma è soprattutto di ripresa del passato, senza il coraggio di



Gunther Gerzso, *Paisaje Espejismo*, 2000.

diale di quella particolare cultura che abita e anima il gioco.

Di conseguenza i risultati di apprendimento sono definiti dalla comunità. Qui, diamo per scontato che gli obiettivi dell'apprendimento siano, alla radice, categorie culturalmente

determinate, non naturali, e che ci siano più discorsi a cui si appartiene e quindi identità multiple¹⁰. In questo modo, tutto l'apprendimento è fondamentalmente un processo sociale e culturale (talvolta politico). Ogni comunità ha il proprio sistema di significati, che include non solo nel linguaggio, nei segni e nei simboli, ma anche nei modi di interagire con simboli, strumenti e altri membri (pratiche) e modi di valutare (disposizioni). L'esperienza, quindi, è l'abilità nella conoscenza, nelle disposizioni che sono più apprezzate da una data comunità, tanto che si tratti di fisici delle particelle, tanto che si tratti di cuochi dilettanti. Conseguenza che nel gioco i risultati sono visti come cambiamenti di identità all'interno di una

data comunità, riflessi nella competenza del gioco e nelle interazioni all'interno della comunità.

L'ultima questione posta è: come i giochi possono essere utilizzati in modo efficace? Quel che sappiamo, al netto di quanto sopra affermato, e tutti gli esseri umani (in verità gran parte dei mammiferi) crescono giocando a qualche forma di gioco¹¹. Nell'apprendimento basato sul gioco, gli esseri umani, l'hardware e il software fanno parte del *man-*

10. C.B. Cazden, Sarah W. Beck, *Classroom discourse. Handbook of discourse processes*, 2003, pp. 165-197.

11. G.M. Burghardt, *The genesis of animal play: Testing the limits*, Mit Press, 2005; R. Caillois, G. Dossena, L. Guarino, *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981.

far confrontare il presente con uno straccio di visione del futuro. Dimenticando il Seneca di *ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est*.

Nel testo del 12 gennaio, infatti, troviamo le solite generose mance a pioggia distribuite a debito sulla pelle di figli e nipoti per oliare un po' meglio la funzionalità dell'ordine costituito.

Per cui niente lauree magistrali abilitanti per l'insegnamento coesiste da università e scuola e, invece, una formazione iniziale ancora ferma ai paradigmi del peggior fordismo culturale novecentesco.

Niente formazione permanente del personale affidata ad una cooperazione organica università-scuola, ma al solito sistema clientelar-parassitario che ben conosciamo.

Niente superamento di un organico dei docenti ancora predisposto come nel secolo scorso su astratti schemi uniformi dal quartier generale, cioè fatto apposta per adattare a sé gli studenti, non per assicurare, come servirebbe, il contrario.

Niente articolazione della funzione e della carriera docente (i docenti *gouverneur-tutor* in prima istanza).

Niente abbandono di un sistema di "reclutamento" (eccoti ancora il paradigma militare!) farraginoso e centralista che serve magnificamente da 75 anni per eternare il precariato e soprattutto per assicurarsi il voto di scambio dei poveretti costretti ad entrare nei "ruoli" (ecco ancora il registro militare!) ben oltre la media di 43 anni.

Niente superamento della rigida organizzazione sempre paramilitare degli studenti per classi, sezioni e istituti.

Niente logica del campus per il secondo ciclo, ovvero niente superamento della storica gerarchizzazione socio-educativa e culturale esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali; quindi niente redistribuzione territoriale di

questi percorsi: non è bastato, in proposito, ad esempio, i due anni persi dagli studenti perché l'allocatione delle scuole secondarie secondo la tipologia gerarchizzata e separata prima menzionata rende impossibile un sistema dei trasporti effettivamente compatibile con le norme sanitarie per raggiungerle; niente quindi nemmeno in tema di progressiva ristrutturazione dell'edilizia scolastica nella direzione di garantire agli studenti una personalizzazione maggiore degli ambienti, dei percorsi, delle esperienze di apprendimento, delle relazioni con i docenti.

Niente infine concezione integrata tra tempo scuola e tempo extrascuola non solo sociale (iniziative formative, culturali e sociali del territorio, impiego di musei, auditorium musicali, teatri, cinema, centri sportivi, piscine ecc.), ma anche professionale (esperienze mirate di stage, laboratori, centri di ricerca e lavoro in imprese e servizi).

Niente sviluppo di contesto e di sistema dell'apprendistato duale di I e III livello introdotto nel 2003, potenziato nel 2008 e rilanciato nel 2015, ma sempre boicottato per farlo abortire. Niente scelte strategiche anche sugli Its. Che vuol dire "potenziamento": che da 8000 iscritti dovranno passare a 800000 come in Germania? In che tempi e modi? Con quali interventi ordinamentali? Che saranno, nei campus del secondo ciclo, il segmento superiore di una filiera di istruzione e formazione secondaria capace di produrre alta e qualificata formazione professionale, legata al tessuto produttivo e ai territori, o che resteranno dolmen di prateria come sono ora? Che dovranno o non dovranno essere etimologicamente in competizione con le lauree professionalizzanti?

Infine niente costi standard per una vera autonomia e libertà di scuole pubbliche statali e non statali.

Insomma niente di niente per tutti. La solita continuazione della festa per i pochi che l'hanno sempre fatta.

gle del gioco e sono generalmente considerati un sistema olistico di relazioni in cui le caratteristiche digitali e corporee si intrecciano e mescolano. Per ottenere risultati efficaci nella pratica ludiforme occorre, come spiegano Barab, Gresalfi e Ingram-Goble¹², progettare il gioco in chiave trasformativa. Ciò implica la creazione di situazioni accademicamente utili e significativamente coinvolgenti in cui gli studenti adottano obiettivi, hanno ruoli legittimi e sviluppano relazioni sempre più sofisticate con concetti disciplinari. Lo fanno sperimentando e riflettendo sull'utilità dei concetti per dare un senso e cambiare le linee della trama in cui il concetto è rilevante come strumento interpretativo. In tali contesti, c'è uno spostamento dalla dispensazione di fatti e dalla trasmissione di contenuti particolari, verso un impegno a supportare gli studenti mentre entrano in situazioni concettualmente illuminanti in cui sviluppano passioni e applicano la comprensione del contenuto. La ricerca su queste tipologie di gioco è ancora in fase di sviluppo anche se può essere esplorata più a fondo attraverso il lavoro di studiosi come Brian Sutton-Smith, Sasha Barab, Kurt Squire e Joshua Tanenbaum. In conclusione, possiamo affermare che i giochi sono ambienti di apprendimento che possono svilupparsi sulle *affordances* dei giocatori, i quali vengono spinti a vivere intenzionalmente una esperienza simulata di costruzioni di culture e di identità attraverso processi di apprendimento che intenzionalmente orientano a sviluppare: la mediazione, il *modeling* e l'apprendistato.

Demetrio Ria
Università del Salento

12. Sasha A. Barab, et al., *Narratizing disciplines and disciplinizing narratives: Games as 21st century curriculum*, in International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJ-GCMS), vol. 2, n. 1, 2010, pp. 17-30

Un libro per volta

di Giorgio Chiosso

Quale futuro per la scuola?

Nel momento in cui si è aperto anche in Italia il dibattito sul futuro della scuola dietro le sollecitazioni della emergenza pandemica potrebbe tornare utile consultare il recente rapporto Oece (settembre 2020) dal titolo *Ritorno al futuro dell'educazione: quattro scenari OCSE per la scuola (Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling)* sui possibili scenari scolastici dei prossimi decenni.

Il primo punta (*Schooling extended*) a rispondere alle nuove esigenze *espandendo e salvaguardando il patrimonio scolastico corrente* con alcuni, tuttavia, significativi cambiamenti: potenziamento dell'istruzione a distanza, forme di personalizzazione più incisive, forte influenza degli organismi internazionali sugli obiettivi formativi a scapito delle autorità governative, carriere a base meritocratica degli insegnanti.

Un secondo scenario (*Education outsourced*) prevede un sistema educativo in cui *nuovi attori informali interagiscono con quelli istituzionali sottraendo loro degli spazi* con un misto di istruzione domiciliare, tutoraggio, istruzione on line e iniziative della comunità locale. Nuove agenzie formative (specie in rete) entreranno in concorrenza con le scuole con la necessità di riconoscere nuovi tipi di diplomi e certificazioni, l'emergere di figure di formatori/facilitatori diverse dai docenti attuali, la crescita degli spazi dell'imprenditoria privata, il rafforzamento della tecnologia digitale, il ridimensionamento della

burocrazia ministeriale.

Nel terzo scenario (*Schools as learning hubs*) le scuole mantengono la maggior parte delle loro funzioni, ma anziché dipendere dalle autorità governative, i "muri delle scuola" vengono abbattuti e si realizza una stretta *collaborazione tra l'autonomia degli istituti e le comunità nelle quali essere operano*. Si tratta in pratica della liquidazione dei sistemi scolastici governati centralmente/ regionalmente a favore dei protagonisti locali (pubblici e privati) con una probabile grande eterogeneità dell'offerta formativa.

Il quarto scenario appare, infine, quello che prospetta le trasformazioni più radicali, partendo dalla constatazione che già ora le tecnologie consentono di *apprendere ovunque e in ogni momento*. Cadranno di conseguenza le distinzioni tra apprendimento scolastico ed extra scolastico con la riduzione del bisogno di scuole distribuite sul territorio sostituite da aziende che vendono prodotti per l'apprendimento. Secondo questo scenario saremmo alla vigilia di una radicale de-istituzionalizzazione della scuola: istruzione, formazione tempo libero e lavoro s'intrecciano influenzandosi reciprocamente.

Il rapporto non si sbilancia in previsioni. Difficile stabilire quale potrebbe essere lo scenario prevalente. Quello che è certo è che i sistemi scolastici non potranno restare immobili dietro le spinte dei cambiamenti in corso.

Giorgio Chiosso
Università di Torino