

Manifesto per la Nuova Scuola

(XI revisione – genn 2023)

Indice

Premesse	3
1. Le difficoltà del sistema scuola: alcuni dati	6
1.1. Uso della tecnologia come supporto alla didattica	7
1.2. Profili e formazione dei docenti	7
1.3. Risorse destinate all'istruzione	7
1.4. Gli spazi della scuola come risorsa	8
2. L'importanza di <i>misurare</i> e <i>misurarsi</i> (ma non solo con i numeri)	10
2.1. Il "Problema" del voto numerico	11
3. Rendimento pregresso e stili cognitivi: verso la progettazione di un programma di apprendimento "sartoriale"	13
4. L'importanza dell'imparare divertendosi	14
5. L'educazione psicologica nelle scuole	15
6. Il Manifesto	17
6.1. La "nuova" classe	17
6.2. Il "nuovo" percorso didattico	17
6.2.1. 10 fasi di un "nuovo" percorso didattico	17
6.2.2. 10 elementi di un "nuovo" percorso didattico	18
6.2.3. Verso una "nuova" e innovativa didattica: le indicazioni per gli insegnanti	20
6.3. Il "nuovo" insegnante	21
6.3.1. Buone prassi di eccellenza: il codice di condotta per il "nuovo" insegnante	21
6.3.2. Le competenze per le "nuove" figure educative professionali	22
6.4. La "nuova" relazione tra mentore e discente	23
6.5. I "nuovi" luoghi per la scuola	25
6.6. Le "nuove" professionalità: formazione e contratti	26
6.6.1. Assunzioni e contratti	26
6.6.2. Spazi e tempi per il confronto	27
6.6.3. Ripensare i percorsi formativi per gli insegnanti	27
6.7. Il "nuovo" modo di vedere il digitale	27
6.7.1. Il digitale dentro e fuori la scuola	27

6.7.2. <i>Il digitale “democratico”</i>	28
6.7.3. <i>Il digitale per favorire l’educazione alla cittadinanza attiva – “digitale come mezzo”</i>	28
6.7.4. <i>Il digitale verso una dimensione 3.0</i>	28
Conclusione	30
Breve bibliografia	31
ELENCO SOTTOSCRITTORI <i>(in ordine cronologico)</i>	33

Premesse

Il modello scolastico italiano vive una profonda crisi organizzativa e strutturale, che l'ha reso di fatto, in parte, non più conforme al contesto in cui siamo immersi oggi, e – soprattutto - che pare non tenere conto delle più recenti evidenze scientifiche su questo tema pubblicate da ricercatori, pedagogisti ed esperti di apprendimento, alcune delle quali richiamate nella bibliografia in calce a questo documento.

Un modello – ad esempio - che vive una sempre più profonda divaricazione rispetto alle nuove frontiere del digitale, ormai parte integrante delle vite dei cittadini e in costante e rutilante sviluppo, e che ignora i vantaggi che l'integrazione e l'uso consapevole degli strumenti digitali potrebbero apportare alla vita e al lavoro di studenti e docenti.

Un modello, quello scolastico attuale, che soprattutto non considera le peculiarità di ogni discente, i personali stili cognitivi e di apprendimento e che fallisce, di conseguenza, nello svilupparne pienamente il potenziale.

Un sistema che - inoltre - penalizza il personale scolastico, sia da un punto di vista organizzativo che economico, limitando fondi ed energie volte alla valorizzazione della fondamentale figura dell'insegnante.

Limiti, tutti questi, posti ancor più in risalto nell'ultimo biennio, nel corso del quale la scuola ha dovuto confrontarsi con la pesante crisi pandemica causata dal Covid-19.

Come non essere d'accordo con il prof. Piero Formica, accademico italiano attivo nel campo dell'economia della conoscenza, quando in una celebre TED Conference ha denunciato che *“La scuola è basata sull'atto dell'insegnamento e non su quello dell'apprendimento”*? A scuola, in effetti, molte volte si presta molta più attenzione al puntuale svolgimento dei programmi scolastici, piuttosto che allo sviluppo reale delle *competenze* che dovrebbe acquisire ogni studente, e soprattutto ad una particolarmente vitale tra esse: quella di imparare a imparare.

Quello in cui si entra quando si incomincia il percorso scolastico è – in larga parte, inutile negarlo - un sistema fatto di voti, “sbarramenti” ed esami, raramente davvero inclusivo: per molti discenti è più facile entrare nell'ottica di studiare per tentare di sopravvivere all'interno di questo sistema, ovvero per essere promossi o non essere bocciati.

Queste leve esterne distruggono la motivazione intrinseca che ogni essere umano ha, fin dalla nascita, a esplorare, scoprire, sperimentare, e in definitiva imparare.

Lo scopo dell'atto di studiare non è certamente (solo) quello di prendere “buoni voti”, come neppure quello di “imparare un mestiere”. Si dovrebbe studiare per capire, e per capire come capire. Si dovrebbe – inoltre - studiare per imparare a ragionare, affinare il proprio pensiero, renderlo così affilato da poter penetrare qualsiasi argomento, sino a possederlo appieno, senza mai abbandonare lo spirito critico.

A ciò è bene aggiungere che - nella pratica quotidiana - la mancanza di un metodo di studio efficace è alla base di un'infinità di problemi: abbandono scolastico, impoverimento educativo, analfabetismo funzionale, difficoltà per chi esce dalla scuola e si scontra senza protezioni col mondo del lavoro, nonché difficoltà delle aziende a

trovare collaboratori validi, realmente motivati e capaci di apprendere con adeguata flessibilità.

Le difficoltà di apprendimento riguardano i giovani come gli adulti, perché ovviamente non si risolvono quando “finiscono gli esami”, ma finiscono per trasformarsi in problemi ancor più gravi.

Il confronto con molti professionisti, manager, imprenditori appartenenti ai settori più disparati ha permesso di osservare il medesimo fenomeno che si riscontra nei giovani studenti, a partire dalle difficoltà di espressione, di comprensione ed elaborazione delle informazioni.

Indagando più in profondità questi temi ed esplorando quanto è già stato prodotto nell'ambito della ricerca sui temi dell'apprendimento, è piuttosto sorprendente riscontrare come da tempo immemore personaggi di spicco della cultura e della scienza abbiano denunciato queste problematiche criticità.

Ad esempio, se ne trova una significativa e accorata denuncia nella prefazione di un testo universitario scritto dal Prof. Gustavo Colonnetti, ingegnere e matematico. Un personaggio che, seppure poco noto al grande pubblico, spiccò nel panorama culturale e politico italiano dell'epoca, come si può intuire dagli importanti e numerosi ruoli che ricoprì in seno ad alcune tra le più importanti istituzioni pubbliche italiane: Rettore del Politecnico di Torino, membro dell'Assemblea Costituente, membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Presidente del CNR – Consiglio Nazionale delle Ricerche.

Questo brillante scienziato, nel 1927, quando era docente presso il Politecnico di Torino, descrisse nella prefazione di un suo testo universitario una situazione del tutto analoga a quella che segnaliamo in questo documento: scriveva infatti Colonnetti, nella prefazione al suo testo, che vi erano troppi studenti che a suo parere non raccoglievano un adeguato risultato dalle loro fatiche dimostrando agli esami di aver sì studiato, ma di non aver capito. Egli riconduceva questo fenomeno al fatto che nessuno aveva loro insegnato a studiare e quindi ad amare lo studio. Colonnetti lanciava infine un appello affinché qualcuno raccogliesse la sua denuncia, e provasse a cimentarsi nella risoluzione del problema:

“...Quando mi passa per la mente il dubbio che la Scuola abbia contribuito a soffocare la sana curiosità intellettuale degli studenti, sostituendo al libero e volenteroso sviluppo delle intelligenze la forzata ingestione di tante nozioni, con poco o nessun vantaggio per la formazione delle menti, oh! Allora io, che alla Scuola ho dedicato tutta la mia vita, la vedo mancare alla sua sublime missione”

Questo breve estratto dalla rara e poco nota introduzione al libro di testo di Colonnetti, è una denuncia molto forte che fece guadagnare alla sua prefazione addirittura la censura da parte dell'editore.

Altro insigne personaggio fu Richard Feynman, premio Nobel per la fisica nel 1965, personaggio geniale, sopra le righe e carismatico. Nel 1962, ben 60 anni fa, Feynman, Professore del Corso di Fisica al California Institute of Technology si rese conto, come già Colonnetti ben 35 anni prima, che l'insegnamento avrebbe dovuto percorrere una strada differente affinché gli studenti potessero raccogliere maggior profitto dallo studio.

Egli aveva infatti notato che molti dei migliori studenti del Corso di Fisica, iscritti originariamente al corso con interesse ed entusiasmo, alla fine del biennio, si sentivano scoraggiati e sopraffatti dallo studio.

Feynman attribuiva ciò al fatto che la materia fosse stata loro presentata in modo poco accattivante. Creò così un corso sperimentale che aveva lo scopo di mantenere intatti l'interesse e l'entusiasmo degli studenti per tutto il biennio. Al termine dell'esperimento, Feynman tuttavia si disse deluso, concluse di aver in buona parte fallito nell'intento, dal momento che, su 180 studenti, solo una dozzina di essi arrivò alla fine del biennio con l'interesse e l'entusiasmo originali.

Le lezioni di fisica di Feynman per il biennio sperimentale vennero raccolte in 3 volumi, le "Feynman Lectures on Physics", lavoro che rappresenta ancora oggi un must a livello internazionale per fisici e studenti di fisica: nella prefazione delle lezioni Feynman racconta del suo esperimento e della sua delusione. Feynman infatti concluse la descrizione del suo esperimento citando lo scrittore e storico inglese Edward Gibbons, che causticamente e provocatoriamente aveva dichiarato:

"Il potere dell'insegnamento è raramente di molta efficacia, tranne che in quelle felici situazioni nelle quali è quasi superfluo".

Quella di Colonnetti del 1927 e quella di Feynman 35 anni dopo, sono solo due delle innumerevoli denunce provenienti da professionisti attivi nell'ambito della formazione e dell'apprendimento.

In quest'ambito, nasce anche questo *Manifesto per la Nuova Scuola*, un documento – aperto alle sottoscrizioni di addetti ai lavori e associazioni – che raccoglie e riassume buone prassi mutuata da studi accademici, modelli innovativi internazionali ed esperienza sul campo di specialisti nell'apprendimento strategico, e che si pone innanzitutto l'obiettivo di stimolare un dibattito virtuoso che possa agire da motore per portare concretamente al – oggi quanto mai necessario – rinnovamento del nostro modello scolastico.

1. Le difficoltà del sistema scuola: alcuni dati

Secondo i dati Eurostat, nel 2020 il 13,1% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente la scuola, fermandosi alla licenza media. È un dato significativo, considerata la media europea del 9,9%, ed anche il fatto che l'Italia si trova agli ultimi posti della classifica. Secondo i dati INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) si stima che la dispersione scolastica totale, implicita ed esplicita, superi il 20% a livello nazionale. Se si sommano i dati degli ELET – Early Leaving from Education and Training – e quelli sulla dispersione implicita emerge infatti che il 23% dei giovani della fascia d'età 18-24 anni ha lasciato la scuola prima di effettuare l'esame di Stato, oppure l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime (nel 2019 erano il 22,1%)¹. Peraltro, il 9,5% degli studenti che completa le scuole superiori ha competenze di base fortemente inadeguate (la cosiddetta dispersione scolastica implicita), a differenza del 7% del 2019.

Sempre secondo gli stessi dati, alla fine delle scuole medie il 39% degli studenti non ha raggiunto il livello minimo di italiano, contro il 34% dell'anno precedente

Per quanto riguarda la matematica, il dato è al 45% (quasi uno studente su due) contro il 39% del 2019.

Alle scuole superiori il mancato raggiungimento del livello minimo di italiano riguarda il 44% degli studenti, contro il 35% di due anni fa, mentre in matematica si arriva addirittura al 51%, un balzo in avanti rispetto al 42% del 2019.

Secondo il rilevamento Istat 2021, il 4,6% degli italiani residenti con più di 9 anni è analfabeta (da definizione Unesco, "una persona che non sa né leggere né scrivere, comprendendolo, un brano semplice in rapporto con la sua vita giornaliera")², con punte del 7% in Calabria e del 6,7% in Basilicata. Oggi 4 italiani su 10 dai 25 ai 64 anni non posseggono un diploma.

Inoltre, un ragazzo su due non raggiunge un livello di preparazione considerato adeguato al termine del ciclo scolastico, come ha recentemente ricordato Claudio Tesauro, Presidente della ONG *Save the Children Italia*:

«La dispersione scolastica implicita, cioè l'incapacità di un ragazzo/a di 15 anni di comprendere il significato di un testo scritto, è al 51%, ha detto Tesauro. Un dramma non solo per il sistema di istruzione e per lo sviluppo economico, ma per la tenuta democratica di un paese. I più colpiti sono gli studenti delle famiglie più povere, quelle che vivono al sud e quelle con background migratorio»

¹Invalsi Open, *La Dispersione scolastica in Italia*, su <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/>

²Censimento Istat 2020

1.1. Uso della tecnologia come supporto alla didattica

Diversi indicatori suggeriscono il ritardo del sistema scolastico italiano nell'uso di strumenti tecnologici:

- prima della crisi Covid, in Italia solo il 46,6% dei docenti consentiva sempre/frequentemente agli studenti l'utilizzo di strumenti tecnologici per l'esecuzione di compiti o progetti, contro il 52,7% della media OCSE;
- secondo i sondaggi degli insegnanti in posizione direttiva, il 34% avverte la mancanza o l'inadeguatezza delle risorse tecnologiche (computer, tablet, software, lavagne interattive...) nelle proprie scuole, a fronte di una media OCSE del 27,4%;
- solo il 36% degli insegnanti si sente preparato all'utilizzo di nuove tecnologie per l'insegnamento, a fronte di una media OCSE del 43%;
- peraltro, solo il 38,5% dei docenti italiani delle scuole secondarie di primo grado assegna una "priorità alta" all'investimento in tecnologie.

1.2. Profili e formazione dei docenti

Oltre ad un obiettivo problema legato alla disponibilità di risorse, la scuola italiana pare mostrare un certo grado di resistenza al cambiamento: solo il 73% degli insegnanti in posizione direttiva ritiene che la propria scuola reagisca in maniera veloce ai cambiamenti quando necessari, contro una media OCSE dell'87,8%. Ciò potrebbe essere dovuto in parte all'età media dei docenti italiani (49 anni contro una media OCSE di 44 anni), in parte anche alla loro formazione.

In realtà, gli insegnanti italiani hanno un livello iniziale di istruzione elevato rispetto agli alti paesi: considerando ad esempio gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado, il 78,8% ha una laurea magistrale contro una media OCSE del 44,2%, e il 4,2% ha un dottorato (o un titolo equivalente), contro una media OCSE dell'1,3%.

Il problema quindi non risiede tanto nella preparazione iniziale dei docenti, quanto piuttosto nel supporto che essi ricevono durante la loro carriera lavorativa nello sviluppo delle capacità che servono per affrontare le nuove sfide.

Ad apparente conferma di ciò, infatti, si rileva come il 75% degli insegnanti non abbia frequentato attività di formazione nella scuola dove insegna attualmente contro una media OCSE del 58%.

1.3. Risorse destinate all'istruzione

Un altro tema assai rilevante è quello delle risorse storicamente esigue dedicate all'istruzione in Italia, che probabilmente non hanno garantito le condizioni ottimali per affrontare efficacemente il cambiamento. Le risorse destinate alle scuole primarie infatti ammontano al 2% della spesa pubblica complessiva, quelle destinate alla scuola

secondaria al 3,8%, mentre quelle destinate all'Università all'1%.³ La spesa complessiva risulta quindi significativamente al di sotto di quella di altri paesi europei come Germania, Spagna e Francia che destinano ai vari livelli di istruzione rispettivamente il 9, l'8,1 e il 7,8%. Volendo invece fare un raffronto con il PIL, egualmente l'Italia è fanalino di coda assieme alla Romania, con un 3,8% di risorse destinate all'istruzione pubblica, contro il 6,9% della Svezia, il 6,2% del Belgio, il 5,3% della Francia, e via discorrendo⁴. Costituiscono un'eccezione i recenti fondi PNRR, che pur finalizzati, costituiscono una risorsa importante. Così come lo sono, almeno in alcuni contesti territoriali del Paese, i fondi erogati da Fondazioni Bancarie e/o altri soggetti del privato sociale. Ma, al di là del "quantum", è auspicabile che vi sia una minor frantumazione dei finanziamenti e che le scuola sia posta in condizione di gestirli senza troppi appesantimenti burocratici e con le necessarie professionalità (ci sono ancora troppe autonomie prive di dirigente titolare e di DSGA titolare). In particolare, l'Italia – con riguardo al mondo della scuola - risulta essere uno dei Paesi con i più bassi salari in tutto il mondo occidentale, con il risultato che l'insegnamento finisce per essere non attrattivo per i migliori talenti neo-laureati. Inoltre, a fronte di retribuzioni più che modeste, la quantità di ore dedicata dagli insegnanti ad attività complementari alla didattica in senso stretto (preparazione delle lezioni, correzioni dei compiti, formazione continua, etc) è del tutto sproporzionato e per la quasi totalità non regolato contrattualmente, a differenza di quanto accade nella maggior parte del Paesi europei.

1.4. Gli spazi della scuola come risorsa

In Italia la maggior parte degli edifici scolastici, come rileva annualmente il monitoraggio di Cittadinanza Attiva, non è adeguata alle esigenze della nuova didattica: gli edifici risalgono quanto meno al secolo scorso e non si prestano, nella rigidità della loro configurazione (aule e corridoi e pochi spazi accessori) a facilitare percorsi di innovazione. Né appare semplice un loro adattamento, né dal punto di vista funzionale né dal punto di vista economico. E ciò senza citare problemi di sicurezza che in taluni casi ancora sussistono. E' invece assodato dalle più recenti ricerche (si veda il sito Indire, ad es.) che lo "spazio insegna", cioè asseconda i percorsi di crescita, se è adattabile a vari setting, se permette di ricavare aree dedicate, se non isola gli ambienti l'uno dall'altro, se permette sempre di vedere "che cosa si fa" e soprattutto se offre agli studenti e al personale della scuola il contatto con il bello come preconditione dello star bene a scuola: l'edificio diventa quindi non già un mero "contenitore" ma un vero e proprio coprotagonista del percorso educativo. A tali criteri si ispirano le Linee Guida di *Futura*, dalla cui applicazione dovrebbe conseguire la costruzione di oltre 200 nuove scuola entro il 2026 (www.pnrr.istruzione.it). Saranno edifici innovativi per concezione e per sostenibilità, nei quali assicurare, oltre alle infrastrutture di base, anche una adeguata formazione del personale e soprattutto il coinvolgimento degli altri attori culturali del territorio così da realizzare una comunità coesa e diffusa di apprendimento. Va da sé

³ Osservatorio Conti Pubblici Italiani dell'Università Cattolica di Milano, [dati 2017](#)

⁴ Fonte: Openopolis su dati Eurostat 2019

che si tratta di un primo passo verso un percorso di rinnovamento complessivo per evitare il fenomeno delle "isole felici": gli edifici scolastici in Italia sono infatti 40.293. e quelli costruiti prima del 1976 sono ben 16.794, pari al 42% del totale (fonte: rilevamento Cittadinanza attiva 2022).

2. L'importanza di *misurare e misurarsi* (ma non solo con i numeri)

Qualunque cambiamento si dovesse decidere di promuovere, l'elemento con il maggior *effect size* è aver cura di misurarne l'impatto. Secondo John Hattie, noto ricercatore e professore neozelandese, l'insegnamento e l'apprendimento diventano evidenti e visibili come obiettivi quando essi sono declinati in modo esplicito e trasparente, quando il grado di sfida che implicano è adeguato alla percezione di abilità propria dello studente, e quando, in itinere, sia non solo l'allievo ma anche l'insegnante è disponibile a cercare di stabilire se e in quale misura l'obiettivo del proprio insegnamento sia stato raggiunto.

Più nel dettaglio, l'insegnamento e l'apprendimento visibili si hanno quando c'è una pratica intenzionale⁵ finalizzata al raggiungimento della padronanza dell'obiettivo, quando viene dato e ricevuto un feedback, e quando vi sono persone attive, appassionate e coinvolgenti (insegnanti, ma anche studenti come gruppo di pari) che partecipano all'atto di apprendere.

Sempre secondo Hattie, i progressi più incisivi si ottengono quando gli insegnanti "vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti", e gli studenti vedono a loro volta l'atto dell'insegnamento come la chiave del loro apprendimento.

Una cosa che emerge evidentissima è che gli effetti maggiori sull'apprendimento si hanno quando i docenti imparano dal loro stesso insegnamento, e quando gli studenti diventano insegnanti di sé stessi e dei loro pari. Quando uno studente diventa "insegnante di sé stesso" e di un pari, mostra quei tratti di autoregolazione che sono particolarmente auspicabili in chi impara (ad esempio, autovalutazione e automonitoraggio). La passione dovrebbe derivare dalla pura constatazione di ricoprire i diversi ruoli di maestro/discente, la sensazione di essere parte di un processo di crescita, di espletare quella che è l'attività precipua dell'essere umano, ovvero apprendere, la volontà di impegnarsi in una pratica - intenzionale e creativa - utile per raggiungere maggiori competenze. La passione può essere altresì contagiosa, e soprattutto può essere insegnata e appresa: richiede però molto più della mera conoscenza nozionistica e dell'esperienza didattica degli insegnanti e dell'impegno degli studenti: richiede amore per la disciplina che si insegna, nonché un atteggiamento attento che deriva dal desiderio di instillare negli altri il piacere, financo l'amore per la conoscenza: una dimostrazione che l'insegnante non sta solo insegnando, ma sta anche, a sua volta, imparando. Questa idea dell'insegnamento "visibile" riguarda gli insegnanti come facilitatori, agenti di cambiamento e veri e propri registi dell'apprendimento, quali meritano di essere.

⁵ il primo concetto di 10 mila ore di training per eccellere risale a uno studio del 1993 del professor Anders Ericsson dell'università del Colorado intitolato "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance"

2.1. Il “Problema” del voto numerico

Il voto numerico a scuola è oggetto di una polemica manichea in cui è assente la critica più importante, la riconduzione di questo mezzo di valutazione a una ideologia molto più generale di cui esso fa parte: il voto numerico appartiene allo stesso tipo di pensiero che ha messo al mondo l'utilitarismo, l'economia marginalista, l'efficienza meccanicista, la teoria della decisione razionale, l'aziendalismo, e ha invaso la scuola – lo sottolineiamo provocatoriamente - con termini probabilmente fuori luogo come *debito*, *credito*, *manager* e *offerta formativa*. Gli obiettivi delineati in questo ambito sono completamente immedesimati dai *KPI*, gli indicatori di performance numerici, ai quali evidentemente gli obiettivi scolastici e il “merito” oggi si ispirano. La deriva data-driven della società dell'informazione, in cui esiste solo ciò che è convertito in dati digitali, cioè numeri, necessari al dispositivo computazionale che offre la massima efficienza di elaborazione e di predizione, sta portando finalmente alla sua estrema espressione l'ideale moderno dietro queste manifestazioni, l'ideale di una conoscenza del mondo quantitativa, matematica, oggettiva. Ma lo stesso Galileo che la inaugurò, quando vedeva l'universo «scritto in lingua matematica» pensava solo alla natura e ai moti celesti, non certo agli esseri umani. E i campioni stessi della matematica fino all'inizio del '900 si schierarono severamente contro l'uso delle probabilità e di altri trucchi del mestiere nelle scienze morali, ritenendolo una boutade degradante anche per la loro magnifica arte. Tuttavia, di eccezione in eccezione, in virtù della praticità d'uso dei numeri, tanto facilmente manipolabili, nonché della potente illusione di esattezza, di certezza e di scientificità che ispirano, si è affermata nell'ultimo secolo l'abitudine a vedere come reale solo ciò che è enunciato in numeri e in formule *in tutti i campi del sapere*, con totale indifferenza verso quei saggi ammonimenti. Ne deriva una pressoché universale esaltazione della *misurazione* e del calcolo come principali attività conoscitive. Misurare infatti vuol dire nient'altro che esprimere una grandezza in numeri. In fisica e chimica la misurazione è un'attività molto seria. Prima di tutto richiede una *unità di misura* standard, dato che la misurazione è il rapporto tra una proprietà misurabile e l'unità di misura. Richiede che il fenomeno osservato sia rappresentabile con grandezze ben definite. È svolta con procedimenti e a condizioni definite con precisione e uguali per tutti. E ci porta a sapere qualcosa di effettivo dell'oggetto, ci dà una conoscenza che ci permette di fare predizioni accurate. Nulla di tutto ciò si riscontra invece nel dominio umano e sociale. A questo livello i fenomeni non sono definibili con precisione, quindi non possono essere seriamente associati alla precisione dei numeri. Del resto lo testimoniano le scarsissime capacità predittive delle scienze sociali che si sono vestite di matematica per imitare la fisica. Anzi, può accadere il contrario: che la descrizione quantitativa delle questioni umane ci faccia vedere più corto, rendoci ciechi agli aspetti non formalizzabili ma fondamentali per noi umani. Ai giorni nostri, nel quadro della information society, il voto numerico va visto come caso particolare della tendenza dominante a rappresentare gli esseri umani e la conoscenza di essi in forma di dati, di parametri numerici. In questa vocazione si allinea ad altri fenomeni apparentemente lontani: ai più vari *punteggi* che vengono assegnati agli adulti nel loro profiling pubblico o privato, che possono influire in modo più o meno occulto sul loro destino, ad esempio nel trovare o perdere lavoro, o nell'accesso al credito e alla sanità; all'estrazione di dati

dalla vita digitale delle persone, mascherata da personalizzazione, a scopo di controllo; ai surrogati della reputazione sui social media e sui siti e-commerce; alla tokenizzazione generale su blockchain inclusi gli NFT; ecc. In questa luce forse potrà essere più evidente, a chi non l'aveva ancora notata, il vincolo di parentela che il voto ha con l'illusione oggettivista: il sogno di valutare le persone, che sia una prestazione scolastica o un giudizio penale, in modo assoluto e universale grazie a qualche procedura (algoritmo) che escluda qualunque soggettività, quindi preferibilmente automatico e numerico, la forma più astratta possibile. Il climax conduce, nel mondo dell'istruzione, all'unico esito desiderabile: i test a risposta multipla, che sono valutabili automaticamente dalle macchine, con output numerico, senza intervento umano. Purtroppo, dopo il filtro della macchina, di tutta la complessa personalità degli studenti e della loro storia umana non resterebbe neanche una briciola. Da quei numeri risultanti possiamo calcolare tutti gli indicatori che vogliamo, ma tutti porteranno con sé lo stesso vuoto e saranno ugualmente ciechi. L'unica valutazione pertinente e degna di un essere umano è quella di altri esseri umani, e che sia la più informata, ponderata e *densa* possibile. Il voto numerico da solo non porta nessuna conoscenza conforme al ganglio di processi complessi che sono i ragazzi in un momento così delicato della loro vita, ed è anzi più atto a ingannare sulle loro condizioni reali, sulla loro effettiva evoluzione, sulle capacità che hanno acquisito, sulle fragilità. Inoltre una volta che di loro sono rimasti solo quella manciata di numeri, mere semplificazioni funzionali a criteri di efficienza del tutto estranei all'educazione, è impossibile ricostruire la loro identità a ritroso. Dunque una volta posti gli obiettivi educativi, la verifica periodica necessaria consiste nel *valutare*, non nel misurare. Valutazione che può essere anche molto analitica, ma tuttavia combina in un'unica narrazione tanti fattori e tante storie con umana partecipazione. La stessa cura che scalda *questa* valutazione, rispetto alla fredda pioggia di numeri, è una forma di educazione che i ragazzi porteranno con sé nella vita come un tesoro, laddove i numeri insegnano loro ad essere ignorati. I voti numerici andrebbero quindi collocati in una posizione molto marginale rispetto alla razionalità discorsiva e alle molte forme di conoscenza interpersonale di cui disponiamo come esseri umani. Per tentare di descrivere con perspicuità adeguata una comunità di studenti, sono decisamente più pertinenti gli strumenti della letteratura e i metodi della ricerca empirica in psicologia sociale, in antropologia e in etnologia. Esistono poi tutti quei meccanismi psicologici di dipendenza che il sistema tattico di continui test mirati a un voto numerico ingenerano negli studenti, descritti e denunciati da molti ricercatori. Fra loro David F. Noble, autorevole sostenitore dell'abolizione non solo del voto, ma addirittura delle valutazioni formali di qualunque tipo come irresistibili spinte all'individualismo e all'infantilismo. «Sostituita la valutazione con l'incoraggiamento, è l'eccitazione intellettuale a definire l'etica della formazione, al posto dell'ansia, che, come ogni genitore sa, è letale per l'apprendimento».

3. Rendimento pregresso e stili cognitivi: verso la progettazione di un programma di apprendimento “sartoriale”

Il singolo fattore che maggiormente influenza l'apprendimento pare essere quello delle conoscenze pregresse: ciò che già si sa, è il fattore più potente nell'influenzare il rendimento delle lezioni. Quello che lo studente “porta in classe” ogni anno scolastico è strettamente legato al suo rendimento negli anni precedenti: gli studenti più bravi tendono ad ottenere progressi maggiori, mentre quelli meno bravi faranno progressi minori. Lo sforzo dell'insegnante dovrebbe quindi essere volto a spezzare questo meccanismo vizioso, pianificando strategie per potenziare i progressi degli studenti che partono in svantaggio, così che possano acquisire i contenuti previsti per raggiungere gli obiettivi di apprendimento delle lezioni in maniera più efficace, e insieme a questo permettere ai compagni più brillanti di poter progredire alla velocità giusta per loro. Prima di pianificare qualunque percorso e ogni singola lezione si dovrebbe sapere che cosa lo studente già sa, e che esattamente sa fare: questo permetterà di predisporre le lezioni adeguate a consentire ad ogni studente di colmare il divario fra le sue conoscenze/competenze attuali e quelle target.

Uno tra gli elementi di maggiore rilievo che gli insegnanti dovrebbero far propri è – probabilmente - la comprensione delle modalità di pensiero personalizzato di ogni singolo studente, ovvero quali strategie cognitive i discenti utilizzano per pensare, così da poterli aiutare a migliorare/migliorarsi.

Shayer, nel 2003, basandosi anche sulle nozioni di Piaget, ha sviluppato un programma di “accelerazione cognitiva” basato su tre principali fattori: la mente si sviluppa in risposta alla sfida o allo squilibrio, quindi ogni intervento deve generare qualche conflitto cognitivo; la mente si sviluppa a mano a mano che diventiamo consapevoli dei suoi processi, e dunque impariamo a controllarli; infine, lo sviluppo cognitivo è un processo sociale alimentato da un dialogo di alta qualità fra pari.

Per gli insegnanti è fondamentale quindi avere consapevolezza che tra i loro compiti rientra il saper creare interventi didattici in grado di aumentare la proporzione di allievi capaci di sviluppare una comunicazione più efficace e una maggior intesa nelle azioni, anche grazie a una maggiore comprensione uno dell'altro, nonché un capacità di gestione del pensiero complesso capace di elevarsi dal contesto e dal singolo problema, decifrandolo correttamente e individuando le cause, i sintomi, gli effetti e quindi le soluzioni, abilità di pensiero che potranno poi essere proficuamente esercitate e condivise nel corso delle lezioni.

4. L'importanza dell'imparare divertendosi

La felicità come stato d'animo - come confermano i più recenti studi di epigenetica e di medicina dei sistemi - è ancor più che un obiettivo per ogni essere umano, una condizione necessaria alla sopravvivenza: coltivare la felicità permette di liberare curiosità e intraprendenza, di affrontare sfide, esperienze e scoperte.

Nella scuola di oggi si assiste ad atteggiamenti cristallizzati da tempi remoti, che spesso emergono insidiosi anche nelle giornate degli insegnanti più motivati e competenti.

Sono gli stessi schemi che a volte ci intrappolano in famiglia, quelli che - a volte inconsapevolmente - si trasformano in frasi come: *"Basta giocare, ora si studia"*, *"Basta domande, dobbiamo andare avanti"*, *"Devi pensare a studiare, non solo a divertirti"*, *"Hai sbagliato tutto, rifai"*, *"Basta perder tempo"*, *"Non fate tante storie"*.

C'è bisogno di una didattica che faccia saltare queste antinomie o, più semplicemente, le ribalti e le trasformi in "disobbedienze creative", senza rinunciare a contenuti e competenze: *"Giocando si impara"*, *"Fermiamoci pure, se avete domande"*, *"Imparare è divertente"*, *"Interessanti i tuoi errori... prova a spiegarmeli"*, *"Adesso perdiamo un po' di tempo per..."*, *"Scommettiamo che ci divertiremo?"*. Riproponiamo il ruolo del corpo quale dispositivo attivo nei processi di insegnamento- apprendimento, promuovendo modelli innovativi di progettazione dove sport ed arti sono al centro dei processi di formazione: il lavoro con il corpo e sul corpo porta con sé un lavoro con le emozioni e sulle emozioni, che esprimono e fanno provare felicità e divertimento, "insieme".

5. L'educazione psicologica nelle scuole

La proposta di introdurre una iniziazione alla psicologia sin dalla scuola primaria non è slegata dal discorso sui voti numerici. Una formazione all'intelligenza emotiva, all'empatia e alla relazione, alla mindfulness, e perfino ai rudimenti delle neuroscienze riguardano lo sviluppo delle facoltà più profondamente umane ed essenziali per il buon funzionamento della società. Questo vuol dire imparare a vedersi l'un l'altro prima di tutto come *persone*, in antitesi al vedersi come variabili statistiche o liste di numeri o simulacri fatti di codice. E porta anche a prediligere ciò che è autentico a ciò che è formale, ciò che è naturale a ciò che è artificiale. L'obiettivo è che i bambini comincino il più presto possibile a rendersi conto che dietro al comportamento di ogni persona c'è sempre una identità e delle motivazioni, che in questo essere motivati più o meno consapevolmente noi e gli altri siamo sullo stesso piano, che su queste motivazioni nascoste possiamo fare delle ipotesi e stabilire un dialogo che ci fa crescere e capire di più di noi e degli altri. Saper(si) fare da subito le domande giuste, chiedersi il perché delle emozioni che agitano noi stessi e gli altri, sapere come il cervello le produce, saper decodificare i propri sentimenti, capire come cooperare in sintonia con gli altri adottando una prospettiva del "noi", sono le uniche abitudini capaci di trasformare una società dal basso aumentando il livello medio di rispetto e di uguaglianza come sentimenti *autentici* – nulla a che vedere con i tristi surrogati linguistici imposti dall'alto, ad arbitrio di qualcuno, che conservano o perfino esacerbano i conflitti tra fazioni. Un modello interessante, su questo fronte, è *MindUP!*, un programma di apprendimento socio-emotivo e mindfulness che viene sperimentato da anni in scuole primarie Statunitensi (lungi dall'essere considerata fuori luogo, fa parte del programma persino la neuroanatomia). Come riferiscono Olivier Houdé, Arnaud Cachia e Grégoire Borst in "Il cervello che impara" (Mind, marzo 2018): «I bambini apprezzano molto che si spieghi loro, nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, come funziona il cervello. Lo facciamo regolarmente, quando illustriamo nelle scuole i progetti di ricerca che conduciamo in laboratorio. Le informazioni fornite ai ragazzi sono una richiesta a monte dei comitati etici che esaminano tutti i progetti di questo tipo, in particolare quelli che usano l'MRI. Ma questa "iniziazione al cervello" è utile, e deve essere perseguita anche nelle scuole medie e superiori. Perché a ogni età un ragazzo che conosce il funzionamento del proprio cervello comprende meglio e impara meglio». Inoltre, lavorando in questo modo emergono più facilmente i diversi neurotipi con le necessità pedagogiche diverse e le diverse "intelligenze" che sono i punti di partenza riconosciuti per la crescita personale. Ci troviamo qui su un frangente in cui diversi saperi inauditi si arricchiscono a vicenda, «un campo scientifico nuovo, che fa convergere l'anatomia cerebrale, la psicologia dello sviluppo e l'istruzione». Sfruttare questa nuova conoscenza per il bene dei bambini e dei ragazzi, nonché della società futura che formeranno, è un dovere morale del nostro presente. Nel nostro Paese l'introduzione di questo tipo di educazione può prendere a modello e riferimento normativo l'istituzione del docente di Educazione motoria con la legge 234/21, e certamente è urgente il riconoscimento della fondamentale importanza, per il progresso della società, degli aspetti di formazione psicologica e relazionale accanto a quelli psicomotori. Esplicitare l'apprendimento

dell'empatia e dell'autocoscienza, che sono sempre state date assurdamamente per scontate o secondarie nella cultura della Ragione, è una urgenza di cui ormai siamo tutti perfettamente consapevoli.

6. Il Manifesto

6.1. La “nuova” classe

Alla luce delle premesse e delle riflessioni sulle differenze circa gli stili cognitivi e sull'importanza di misurare l'impatto delle azioni intraprese per generare ulteriore apprendimento, procediamo con la disanima di alcune azioni volte a re-immaginare la classe, con un nuovo assetto che faciliti l'apprendimento e la formazione dei discenti:

1. gruppi di apprendimento sulla base delle competenze. Le classi 2.0 dovrebbero essere quantomeno composte da team costituiti attorno al raggiungimento di obiettivi misurabili, relativi all'acquisizione di competenze specifiche (si supera quindi completamente il vecchio paradigma secondo il quale le classi sono composte da alunni di uguale età);
2. gruppi flessibili/misti. In questo modello si privilegia l'organizzazione della didattica per gruppi flessibili nel corso della giornata e dell'anno scolastico, creando occasioni di apprendimento reciproco e collaborativo tra alunni di differenti età e competenze.

6.2. Il “nuovo” percorso didattico

Come dovrebbe strutturarsi il percorso didattico della “Nuova Scuola”? Quali sono le azioni da intraprendere per dirigersi verso una sempre maggiore costruzione di un percorso *tailor-made* per ogni studente?

In questa fase illustriamo le fasi, gli elementi e le nuove indicazioni utili agli insegnanti per raggiungere una nuova dimensione qualitativa del percorso formativo, che sappia includere nel proprio orizzonte le differenze cognitive e valorizzare gli stili di apprendimento di ogni discente.

6.2.1. 10 fasi di un “nuovo” percorso didattico

1. Prima di preparare il programma, gli insegnanti dovrebbero avere un'idea chiara degli obiettivi di apprendimento: cosa precisamente ci si aspetta che lo studente dovrebbe sapere e saper fare e a cosa dovrebbe interessarsi in seguito alle lezioni?
2. Stabilire a quali “criteri di successo” occorra attendersi, e quando e in cosa gli studenti debbano assumersi responsabilità nelle lezioni o nelle attività.
3. Informare gli studenti sugli standard di prestazione.

4. Promuovere l'impegno e il coinvolgimento nell'apprendimento (un "gancio" che catturi l'attenzione degli allievi, cosicché essi condividano l'obiettivo didattico e sappiano in cosa consiste la buona riuscita).
5. Utilizzare un sistema efficace di presentazione della lezione in termini di input, modelli e verifica della comprensione;
6. Sottoporre a ogni ragazzo/a esercizi e allenamenti che rappresentino delle sfide motivanti ma raggiungibili.⁶
7. Dare l'opportunità allo studente di dimostrare di aver acquisito il nuovo modello di apprendimento svolgendo attività o esercizi pratici, cosicché gli insegnanti possano se necessario fornire feedback correttivi
8. Utilizzare la tecnologia per far procedere in autonomia lo studente nella scoperta delle nuove lezioni e dei nuovi contenuti (anche mediante l'utilizzo di Software costruiti sulla base dei principi della *gamification*) solo dopo aver dato prova certa di aver acquisito in maniera stabile le competenze necessarie e le conoscenze pregresse che garantiranno il successo nella comprensione ed elaborazione delle informazioni contenute nella nuova lezione.
9. A chiusura di ogni lezione, mettere in campo azioni o affermazioni che indicano agli studenti in maniera inequivocabile che sono arrivati a un punto importante, o alla fine della lezione, e che hanno lo scopo di aiutare a organizzare l'apprendimento, a formare un quadro coeso e a eliminare confusione e frustrazione in se stessi e nei propri pari.
10. Una volta acquisita padronanza, incentivare la pratica autonoma, soprattutto in contesti nuovi. Ad esempio, se la lezione riguarda le metodologie di studio delle fonti storiche sulla guerra nel Peloponneso, la pratica autonoma dovrebbe essere svolta ricercando le fonti di un differente argomento, anche allo scopo – per nulla secondario – di attualizzare le conoscenze storiche uscendo dal dominio del mero nozionismo.

6.2.2. 10 elementi di un "nuovo" percorso didattico

1. Percorso di apprendimento "sartoriale". Il percorso dovrebbe essere personalizzato per ogni discente grazie a questionari e test che permettono di profilare lo stile cognitivo dello studente, il tipo di intelligenza e le attitudini.
2. Acquisizione dei contenuti da remoto e in digitale. In questa prospettiva l'utilizzo del digitale ricopre un ruolo di fondamentale importanza, non sostitutivo ma integrativo del lavoro in presenza. Servizi di streaming possono essere utilizzati per distribuire contenuti di standard elevato, omogeneo e accattivante, studiati da professionisti esperti di apprendimento e realizzati in accordo con le più evolute tecniche di public-speaking.

⁶ Vd. Fondamentali dell'apprendimento

3. Esercitazioni in aula ma no compiti in classe. Con la trasmissione dei contenuti in modalità totalmente digitale ed autonoma, l'aula diventerà lo spazio per le simulazioni e la "messa in pratica" degli elementi assimilati dai video. Per contro, in questa prospettiva, le simulazioni sostituiscono completamente i compiti in classe. Nuove forme di valutazione andrebbero quindi impostate su compiti e simulazioni di vita reale orientati per quanto possibile all'autovalutazione dello studente stesso.
4. Non (solo) voti. I voti numerici vengono integrati da un sistema di valutazione centrato su obiettivi di autonomia e padronanza relativi all'acquisizione di competenze specifiche e al loro utilizzo in diversi domini. Una volta posti gli obiettivi educativi, la verifica periodica necessaria consiste nel *valutare*, non (solo) nel misurare, valutazione che può essere anche molto analitica, ma tuttavia combina in un'unica narrazione tanti fattori e tante storie, con umana partecipazione.
5. Peer-to-peer. In questo contesto, la presenza di compagni di classe con ruolo di mentoring *peer to peer*⁷ sarà di fondamentale importanza.
6. Mens sana in corpore sano. Il corpo deve avere pari dignità come strumento fondamentale per l'apprendimento. Lo sport e le arti hanno in comune il corpo come strumento di espressione e "assorbimento" delle emozioni "dell'altro/a", e per questo sono potente mezzo per cambiare le culture e le società anche attraverso l'affermazione della parità di genere, grazie ad una dimensione integrata pluri e trans-disciplinare, capace di cogliere e fronteggiare efficacemente la complessità dei contesti educativi.
7. "Gamification" didattica. Come accade in alcuni videogame, anche la didattica può essere strutturata secondo la logica del superamento dei cosiddetti "livelli di apprendimento". Ogni studente all'inizio del percorso formativo dovrebbe disporre di un programma con i diversi obiettivi da raggiungere e i livelli da superare per accedere a un contenuto didattico successivo, di complessità più elevata, e solo quando avrà conquistato la padronanza piena in un livello, potrà passare al successivo, senza quindi il rischio di "cavarsela" con sapere stentato e innumerevoli lacune, nei quali prima o poi rischierebbe di inciampare, con il rischio di non riuscire più a rialzarsi.
8. Valorizzazione delle Soft skills. Le soft skill – ad esempio la gestione delle emozioni, dello stress e dell'ansia, la valorizzazione dell'importanza delle relazioni umane, la capacità di comunicazione, l'educazione finanziaria, all'etica, alla sostenibilità e la consapevolezza nell'uso dei Social media, minimizzandone i rischi e comprendendo i meccanismi di funzionamento degli algoritmi - dovrebbero venir stimolate e accresciute attraverso progetti ad hoc elaborati dagli insegnanti. In questo contesto gli e-Sports, come anche le future opportunità del digitale, si rivelano un interessante strumento per il potenziamento delle soft skills.

⁷ Si tratta di una relazione tra persone che si trovano nella stessa fase di carriera o età, in cui una persona ha più esperienza dell'altra in un particolare dominio e può fornire supporto, nonché il trasferimento di conoscenze e competenze. Il tutoraggio tra pari può essere una relazione individuale o di gruppo.

9. Insegnante come facilitatore dell'apprendimento. L'insegnante in questo contesto di "nuova scuola" avrà un ruolo di facilitatore ed esperto dell'apprendimento.
10. Istituzione alleata nella misurazione dei risultati. L'istituzione scolastica, locale e nazionale, dovrebbe far propria la responsabilità di fornire strumenti adeguati, accessibili ed efficaci per la misurazione delle performance, sia degli insegnanti che dei discenti, pubblicizzandone con chiarezza e trasparenza i razionali di funzionamento.

6.2.3. Verso una "nuova" e innovativa didattica: le indicazioni per gli insegnanti

- Proporre esperienze didattiche basate su metodologie attive.
- Mettere al centro il corpo in qualsiasi forma di apprendimento, e non solo nei tempi e nei luoghi deputati al suo utilizzo (palestra, "ora di educazione motoria").
- Favorire l'attivazione di linguaggi espressivi diversi.
- Progettare Unità di Apprendimento interdisciplinari.
- Prevedere attività formative co-progettate tra docenti e allievi.
- Proporre contenuti motivanti e in linea con le esperienze di vita reale degli studenti.
- Organizzare laboratori territoriali che valorizzino l'integrazione tra saperi informali e saperi formali. Al tal fine prevedere la creazione di rapporti con aziende, attività produttive, e professionali per creare sinergie e momenti di esperienza per i discenti.
- Progettare percorsi che prevedano lo sviluppo della cittadinanza attiva dentro e fuori la scuola, nei luoghi di vita degli alunni, in un circuito dinamico e interdipendente dove tutti i soggetti siano al contempo attori e beneficiari.
- Incoraggiare scambi interculturali.
- Superare l'organizzazione tradizionale centrata sull'ora di lezione e modulare l'orario delle singole discipline in maniera flessibile secondo le necessità.
- Stabilire collegamenti efficaci e costruttivi tra le diverse componenti interne alla scuola ed esterne ad essa (famiglie, comunità locali)
- Dedicare momenti di scambio tra colleghi per richiedere feedback esterni ed autovalutare le proprie azioni didattiche.
- Dedicare i giusti tempi e spazi al momento informale dell'intervallo come luogo di interazione sociale.
- Promuovere e trasmettere l'importanza verso la cura della bellezza interiore ed esteriore.

6.3. Il “nuovo” insegnante

Il “nuovo” insegnante dovrebbe essere un individuo esperto di apprendimento, appassionato e in grado di generare con efficacia cambiamento e apprendimento. Il nuovo insegnante dovrebbe in sintesi:

1. focalizzarsi sull'interazione cognitiva degli studenti con i contenuti insegnati;
2. sviluppare di un modo di pensare e di ragionare che dà grande importanza a come gli studenti apprendono;
3. imparare a impartire non solo nuove conoscenze ma anche nuova consapevolezza;
4. monitorare se, quando e quanto gli studenti acquisiscono competenza
5. verificare se gli studenti apprezzano le nuove conoscenze/competenze acquisite;
6. fornire feedback in modo efficiente, appropriato e tempestivo per aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi delle lezioni;
7. ricercare feedback sull'effetto che è in grado di generare rispetto ai progressi e al successo di tutti i suoi allievi, anche attraverso una misurazione dell'intervento grazie al confronto con i colleghi e i responsabili dell'area di apprendimento nella quale si è operata la proposta educativa/didattica
8. essere un esperto di apprendimento in formazione continua;
9. riconoscere l'identità dello stile cognitivo e dello stile di apprendimento di ogni studente;
10. vedere l'apprendimento (anche) attraverso gli occhi degli studenti, comprendendo i loro progressi – talvolta incostanti e non lineari - nell'apprendimento e nel raggiungimento degli obiettivi, supportando la loro pratica intenzionale, fornendo feedback sui loro errori e sulle loro distrazioni, e preoccuparsi a che gli studenti raggiungano condividano la sua passione per la disciplina che insegna.

6.3.1. Buone prassi di eccellenza: il codice di condotta per il “nuovo” insegnante

I fattori di successo per generare un buon percorso di insegnamento/apprendimento scolastico sono a nostro avviso almeno di tre categorie: atteggiamento mentale, organizzazione e personalizzazione, aspetti tecnici. Di seguito si delineano alcune buone prassi che ogni docente dovrebbe integrare nel proprio percorso lavorativo.

Atteggiamento mentale

- Valuto l'impatto che ho sui risultati dei miei discenti
- Sono un agente di cambiamento⁸
- Ricercò il feedback

⁸ Vedasi la definizione di apprendimento

- Uso il dialogo invece del monologo
- Mi piacciono le grandi sfide
- Nutro un'enorme fiducia nella possibilità di migliorare di ognuno
- Accolgo l'errore con entusiasmo, come strumento di crescita
- Sono appassionato di apprendimento, conosco il linguaggio dell'apprendimento, le strategie di apprendimento efficaci e le promuovo attivamente.

Organizzazione e personalizzazione

- Uso gli obiettivi di padronanza e non di performance
- Ambisco a risultati sia immediati che di lungo periodo
- Considero il rendimento e gli atteggiamenti pregressi di ogni studente nel formulare una valutazione e una pianificazione
- Miro a obiettivi di alto livello
- Colmo le lacune nell'apprendimento che individuo nei discenti
- Mi sento completamente ingaggiato nel raggiungimento di ogni obiettivo.

Aspetti tecnici e strategici

- Creo ambienti di apprendimento improntati sulla fiducia e sull'aumento dell'autoefficacia
- Riconosco il potere del *mentoring peer to peer*⁹ e il valore dello spiegare agli altri ciò che si è capito, aiutandoli a vincere a loro volta
- Uso tutta la varietà di strategie didattiche esistenti
- So come e quando differenziare perché so riconoscere l'identità dello stile cognitivo e di apprendimento degli allievi
- Promuovo la pratica intenzionale e la concentrazione
- So infondere fiducia
- So usare le tre domande che richiedono feedback (dove stiamo andando, come ci si arriva, qual è il prossimo passo)
- Do e ricevo feedback sull'impatto che genero
- Monitoro e interpreto il mio livello di apprendimento e di insegnamento.

6.3.2. Le competenze per le "nuove" figure educative professionali

Con riguardo alle competenze strategiche che dovrà possedere il “nuovo” insegnante nell’innovativo paradigma scolastico proposto da questo Manifesto, l’insegnante dovrà essere in grado di:

- imparare a far funzionare la classe come un gruppo in una logica di accoglienza, anche socioaffettiva, per favorire la sensazione di stare bene a scuola e sentirsi parte di una comunità in costante interazione;
- sviluppare le capacità necessarie per stimolare la costruzione di un personale metodo di studio per ogni discente, con l’obiettivo di creare degli studenti autoregolati, autocentrati e autorealizzati;
- superare la logica della lezione frontale, predisponendo, anche attraverso l’uso delle tecnologie digitali, attività di apprendimento coinvolgenti, tali da stimolare senso critico e partecipazione, centrata più sulla collaborazione che sulla competizione;
- sviluppare un atteggiamento capace di orientare lo sguardo sui percorsi di crescita personale di alunni e alunne, anziché reiterare la sottolineatura dell’errore;
- favorire processi di condivisione della conoscenza, della ricerca e del lavoro di laboratorio, per generare una comprensione condivisa e una crescita comune, consentendo così a ragazzi e ragazze di sperimentare in pratica come diventare cittadine/i attivi nella comunità in cui vivono;
- esercitare concretamente le stesse competenze trasversali che si pretendono per i nostri giovani, sancite dalle Raccomandazioni Europee: capacità socio-relazionali, pensiero divergente, saper imparare, saper comunicare, sapersi asserire con gli altri, saper essere. Ciò include coerenza tra pensare, sentire, dire/agire, a favore della crescita integrale di alunni e alunne e di una relazione sociale volta al dialogo, alla gestione del conflitto, in definitiva al benessere proprio e altrui (collega, familiare o alunna che sia);
- la capacità di riflettere sul proprio ruolo e di saper prendersi cura dovrebbe tradursi in una ricerca attiva in molti ambiti, dall’imparare a essere una guida che sostiene l’altro nello sforzo di interrogarsi e ascoltarsi, per intraprendere a sua volta il proprio cammino, più simile al Virgilio dantesco che a un banale capo-cordata.

6.4. La “nuova” relazione tra mentore e discente

È fondamentale nel progetto scolastico dedicare la giusta importanza e valore allo straordinario potere delle relazioni. In particolar modo, la relazione che si instaura tra discente e insegnante è vitale per il percorso di crescita di entrambi, in quanto un elemento in grado di potenziare - o, se non curato, ostacolare - il percorso di apprendimento e formazione del discente. Si illustrano qui di seguito due elementi centrali e portanti per la “nuova” relazione tra mentore e discente:

- il docente deve avere una spiccata propensione all’ascolto, deve essere in grado di esercitare un costante ascolto empatico per strutturare un rapporto con il discente e far sì che questo si senta ascoltato ed accolto;

- è di fondamentale importanza il feedback motivazionale. Dare e ricevere feedback sarà utile per restituire importanza al discente, dimostrare attenzione verso il suo impegno o mancanza di esso, e al contempo essere in grado di misurare i propri impatti attraverso l'ulteriore indicatore fornito dal feedback ricevuto dai discenti.

6.4.1. Le caratteristiche personali degli studenti di cui l'insegnante deve tenere conto

Ogni alunno si siede in aula con un bagaglio di esperienze pregresse, caratteristiche personali e aspettative del tutto peculiari. L'esperto di apprendimento deve essere in grado di conoscerle ed intercettarle, per agevolare un processo formativo realmente efficace e modulare il proprio intervento sulla base delle caratteristiche personali distintive del discente. Ecco alcune parole chiave:

- *autoefficacia*: fiducia o convinzione che abbiamo nella nostra possibilità di apprendere;
- *autosabotaggio*: si ha quando gli studenti utilizzano impedimenti esterni o ostacoli alla prestazione ai quali ricondurre la causa dell'insuccesso, così da non attribuirlo alla propria scarsa competenza;
- *motivazione*: può essere intrinseca o estrinseca. La soddisfazione deriva dall'apprendimento stesso o dalle ricompense percepite;
- *obiettivi personali*, possono essere di tre tipi:
 - di padronanza gli studenti mirano a sviluppare le proprie competenze e considerano la capacità come qualcosa che può essere sviluppata impegnandosi di più;
 - di prestazione, gli studenti mirano a dimostrare le proprie competenze soprattutto superando i pari e considerano la capacità una dimensione fissa, anziché flessibile e modificabile;
 - sociali, gli studenti sono attenti soprattutto all'interazione e alla relazione con gli altri in classe;
- *avvicinamento*: lo studente che ha obiettivi di padronanza cerca di apprendere le abilità; lo studente che ha obiettivi di prestazione cerca di superare gli altri; lo studente che ha obiettivi sociali cerca di lavorare insieme agli altri nell'apprendimento;
- *evitamento*: lo studente che ha obiettivi di padronanza cerca di evitare i fallimenti nell'apprendimento; lo studente che ha obiettivi di prestazione cerca di non fare le cose peggio degli altri; lo studente che ha obiettivi sociali cerca di lavorare con gli altri per evitare l'apprendimento;
- *dipendenza*. Si ha quando:
 - gli studenti diventano dipendenti dalle istruzioni degli adulti;
 - gli studenti mirano a fare qualunque cosa l'insegnante chiede, al punto da non riuscire a imparare ad autoregolarsi, automonitorarsi e autovalutarsi;
- *costanza*: benché attenendosi alle istruzioni gli studenti possano guadagnarsi stima e successo, il loro successo a lungo termine è tutt'altro che garantito. Alcuni studenti

sono motivati da fattori estrinseci, sviluppano strategie di dipendenza e cominciano a perdere colpi proprio quando ci si aspetta che regolino al meglio il proprio apprendimento, specialmente all'università;

- *autosvalutazione/distorsione*: si hanno quando gli studenti rifiutano rimandi come lodi, punizioni o feedback, considerandoli inutili, errati o privi di importanza. Esempio: l'insegnante dice a uno studente che sta facendo un ottimo lavoro, ma lo studente rifiuta questo feedback sostenendo che l'insegnante dice sempre così a tutti, o sta solo cercando di tirargli su il morale, o solo perché il compito è ordinato e non perché corretto;
- *perfezionismo personale*: potremmo stabilire per noi stessi standard così elevati che, quando non riusciamo a esserne all'altezza delle nostre stesse aspettative, vediamo il compito come un fallimento. Potremmo pretendere risultati perfetti e attribuire il nostro successo a eventuali carenze su questo piano (ad esempio la mancanza di tempo). Potremmo procrastinare, perché le condizioni non sono quelle a nostro avviso ideali, e quindi non garantiscono il successo. Potremmo concentrarci su dettagli irrilevanti e investire troppo tempo/troppo impegno in compiti che potrebbero non meritargli. Potremmo adottare un approccio "Tutto o niente", ritenendo che non valga affatto la pena di svolgere il compito;
- *sensazione di impotenza*: riguarda lo studente che in definitiva si aspetta di non migliorare mai e che non si sente in grado di cambiare la situazione. Si verifica quando lo studente evita i compiti e non si impegna, protegge il proprio senso di sé ricercando successo attraverso altre attività, non vede che il miglioramento dei risultati è dovuto a quello che fa, che dipende da lui e di fatto è sotto il suo controllo, quando ritiene che non sia facile modificare il proprio stile di apprendimento o quando impara a dare poco valore all'apprendimento scolastico, si trova in contesti ostili, troppo esigenti o punitivi;
- *confronto sociale*: gli studenti spesso monitorano il comportamento dei propri pari alla ricerca di indizi ed elementi che aiutino a migliorare le proprie concezioni di sé. Gli studenti bravi in una classe media hanno un alto concetto di sé. Se vengono inseriti in una classe di livello più elevato, questo concetto di sé potrebbe crollare, perché ora si confrontano con una nuova e diversa coorte. È necessario insegnare a questi studenti che esistono tanti e differenti termini di paragone.

6.5. I "nuovi" luoghi per la scuola

La scuola deve innovarsi sia dentro che fuori. Anche la sua struttura, architettura ed ergonomia devono evolversi e adattarsi alla nuova concezione scolastica concependo spazi per le nuove esigenze e strumenti a disposizione. Occorrerà dunque:

1. prevedere la progettazione di architetture che possano accogliere questa nuova idea di scuola ed approfondire i momenti dedicati all'apprendimento in un'ottica di superamento della concezione dell'ora di lezione e della classica concezione della lezione frontale;

2. progettare luoghi che possano accogliere e valorizzare il momento dell'intervallo e delle pause;
3. prevedere nella progettazione architetture che stimolino il contatto con la natura, l'arte e col bello;
4. progettare strutture che garantiscano in maniera ottimale la fruizione del digitale ed il passaggio agevole tra l'online e l'offline;
5. prevedere un'architettura scolastica che incentivi i momenti di interazione fisica e dello sport.

6.6. Le “nuove” professionalità: formazione e contratti

Come dovrebbe cambiare la scuola da un punto di vista organizzativo? Non è solo la didattica a doversi evolvere, la scuola dovrebbe compiere passi verso un'ottimizzazione dell'organizzazione macro-scolastica, anche mediante riforme del percorso di carriera dei docenti, un miglioramento dell'organizzazione micro-scolastica con l'implementazione di processi volti a stimolare la co-progettazione e la comunicazione interna, e infine con la riforma dei percorsi di formazione dei docenti, che dovrebbero risultare utili, appetibili ed efficaci per loro stessi.

6.6.1. Assunzioni e contratti

- prevedere “quadri intermedi” nell'organico scolastico;
- aumentare il numero di docenti nell'organico di ciascuna scuola;
- Riorganizzare i tempi di chiamata e assunzione durante i mesi che precedono l'inizio della scuola in modo che le chiamate dirette (MAD - messe a disposizione) possano essere valutate dal DS già nel mese di agosto;
- ridurre il rapporto medio tra numero di studenti e numero di insegnanti (sia in classe, sia nell'intera scuola);
- reclutamento sulla base (anche) delle *soft skills* e delle capacità dell'insegnante nel prendersi cura e di avere propensione al dialogo costante;
- ridefinire il ruolo docente come funzione di ricerca e di cooperazione;
- incentivare gruppi di lavoro di docenti;
- definire le retribuzioni e i contratti dei docenti in funzione degli impegni descritti e di obiettivi misurabili e condivisi con gli insegnanti e il loro organismi di rappresentanza;
- favorire l'ingresso nel corpo insegnante di persone con percorso migratorio, provenienza da altri paesi, e di persone con disabilità;
- prevedere figure interne o esterne alla scuola che facilitino la comunicazione e le relazioni tra i soggetti della comunità;

- ridefinire la funzione del dirigente come figura che promuove, innanzitutto, una migliore ricerca educativa.

6.6.2. Spazi e tempi per il confronto

- prevedere spazi – fisici e di tempo – per la riflessione educativa e il confronto;
- fare sì che tali spazi siano accessibili da docenti, ma anche da genitori, alunni e alunne, sia insieme sia separatamente;
- inserire nelle ordinarie attività di istituto e nel mansionario del personale docente i momenti di co-progettazione tra tutte le figure professionali educative interne ed esterne alla scuola;

6.6.3. Ripensare i percorsi formativi per gli insegnanti

- incoraggiare nella formazione a tutti i livelli attività pratiche e affiancamenti;
- prevedere sempre l'educazione tra pari sia tra docenti sia tra discenti;
- incoraggiare pratiche di *Reverse mentoring* nel corpo docenti per favorire lo scambio continuo tra innovazione ed esperienza;
- inserire percorsi universitari di formazione obbligatoria per la professionalità di insegnante per docenti delle scuole superiori di primo e secondo grado;
- intensificare la formazione permanente (*Life long learning*) nelle attività ordinarie del personale docente, con particolare attenzione alle competenze;
- prevedere la formazione al dialogo e alla relazione nonviolenta per docenti, educatrici, genitori, personale Ata, alunne e alunni, con percorsi condivisi ma anche con percorsi specifici per ciascuna figura;
- prevedere momenti di valutazione per gli insegnanti, incentivando anche l'adozione di metodi di auto-valutazione.

6.7. Il “nuovo” modo di vedere il digitale

Non si può immaginare una “nuova” scuola, senza una doverosa ed attenta riflessione sul dominio del digitale. Il mondo connesso e interattivo, sempre più protagonista del nostro quotidiano, deve essere implementato e correttamente integrato nella nuova visione del sistema scolastico. Come può il digitale divenire uno strumento efficace al servizio di una didattica evoluta, innovativa ed efficace?

6.7.1. Il digitale dentro e fuori la scuola

- garantire pari opportunità digitali a tutti, ovvero favorire una scuola veramente connessa, formazione dei docenti al “modo” più che al “mezzo”, emancipazione da una scansione rigida di tempi e luoghi;

- rivoluzionare gli assetti trasformando e co-progettando con gli attori scolastici le competenze e le pratiche digitali;
- incoraggiare lo studio attraverso i dispositivi digitali, grazie ad App programmate secondo i principi della *Gamification*.

6.7.2. Il digitale “democratico”

- investire sull'idea delle reti digitali come bene comune da costruire in modo partecipato;
- investire in infrastrutture di rete e dotazioni tecnologiche, per rendere tutte le scuole centri ad alta connettività;
- riscrivere la relazione tra tecnologia e pedagogia diffondendo i principi del cooperativismo digitale;
- ripensare il concetto di risorse didattiche attraverso lo sviluppo collaborativo e il consolidamento delle “risorse didattiche aperte” (*Open educational resource*), come video e strumenti per i dispositivi tecnologici per la fruizione dei contenuti a distanza.

6.7.3. Il digitale per favorire l'educazione alla cittadinanza attiva – “digitale come mezzo”

- promuovere la formazione di cittadini autonomi, creativi, attivi, partecipativi;
- stabilire velocità di apprendimento legata alle proprie capacità;
- il digitale come esperienza per fare ricerca;
- porsi in un'ottica di *educomunicazione (media-education)*;
- favorire innovazione tecnologica come strumento di cambiamento sociale, mettendo al centro dignità umana, azioni solidali e rispetto dei diritti;
- educare alla cittadinanza globale.

●

6.7.4. Il digitale verso una dimensione 3.0

Ragionare fin da ora in un'ottica di previsione e sviluppo rispetto alle nuove potenzialità che potrà garantire l'introduzione del metaverso nell'universo scolastico. Il metaverso potrebbe ad esempio:

- implementare l'immersività dei contenuti didattici permettendo ai discenti di “incontrare” personaggi storici, artisti, autori etc.;
- permettere di aumentare l'efficacia delle simulazioni per incentivare lo sviluppo delle soft skills attraverso la fruizione di simulazioni in realtà aumentata, e un modo totalmente nuovo di fruire degli e-Sports;
- rendere maggiormente accessibile lo scambio tra persone di diverse nazionalità e culture.

Il digitale, per contro, non presenta solo opportunità, ma anche fattori critici importanti da valutare, come la disincentivazione dello scambio tra pari dal vivo, con pregiudizio

dello sviluppo di quelle aree del cervello preposte all'interazione fisica, fattori questi dei quali tener debito conto, integrandoli nelle strategie.

Conclusione

Questo manifesto, lungi dall'esaurire il dibattito, è stato redatto dai promotori – tutti professionisti del mondo della scuola e della formazione - con lo scopo di costituire un punto di partenza, una piattaforma aperta che ha l'ambizione di dare un modesto contributo di pensiero su un tema centrale per il futuro del Paese.

In definitiva, secondo i firmatari, è probabilmente non più procrastinabile il momento di promuovere attivamente una rivoluzione sistemica atta ad apportare riforme – innanzitutto culturali, e poi organizzative - che possano traghettare la scuola italiana ad una diversa dimensione di efficacia. Peraltro, non mancano di certo - nel contesto internazionale - buone prassi da cui attingere (si veda il modello finlandese, la cui solidità è confermata da una ricca bibliografia scientifica) per rinnovare strutturalmente la scuola italiana.

L'unico cruciale momento di verifica, sarà quello nel quale verrà messa alla prova l'esistenza della “volontà politica” necessaria per effettuare questo salto di qualità: a tal fine, i curatori di questo documento rivolgono un pubblico appello alle Istituzioni, sollecitando investimenti adeguati sul mondo della scuola, vera protagonista del necessario rinnovamento della nazione.

Breve bibliografia

- A. Meiani, *Tutti i bambini devono essere felici. Storia di un maestro e della sua scuola*, Terre di mezzo Editore, Milano 2016
- B. Aucouturier, *Agire, giocare, pensare*, Raffaello Cortina, Milano, 2018
- B. Munari, *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari 1981
- B. Williamson, R. Eynon, J. Potter, *Pandemic politics, pedagogies, and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, in "Learning, Media, and Technology", 2020, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
- C. Baraldi, G. Maggioni e M.P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti. Laboratorio Infanzia e Adolescenza*, Donzelli Editore, Urbino 2003
- Commissione europea - OCSE (2015), *EU Indicators of Immigrant Integration* <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in>
- D. Buckingham, *Un manifesto per la media education*, Mondadori Università, Milano 2020
- D. Dolci, *L'educazione*, Edizioni di comunità, Roma 2020
- D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando editore, Roma 1974
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological review*, 100(3), 363.
- Eurostat, *Scheda Tematica Per Il Semestre Europeo. L'abbandono Scolastico*, 2021
- F. Frabboni, L. Guerra, *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna 1991
- G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea (Indire), Firenze 2016
- H.F. Mallgrave, *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?*
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- J. Lave e E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006
- L. Parigi e F. Lorenzoni, *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*, Carocci editore, Roma 2019

- M. Decuyper, E. Grimaldi, P. Landri, *Introduction: Critical studies of digital education platforms*, in "Critical Studies in Education", 2021, 62:1, 1-16, DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050
- M. Merleau-Ponty, tr. it. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003 (ed. originale 1945)
- M. Sclavi e G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2020
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1966). *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. Transaction Publishers.
- Osservatorio CPI, *Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati OCSE*, <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-archivio-studi-e-analisi-le-carenze-della-scuola-italiana-il-quadro-secondo-i-dati-ocse> 22/04/2021
- R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 2000
- Redazione Il sole 24 Ore, *Il 4,6% degli italiani con più di 9 anni è analfabeta. Come si misura l'istruzione?*, pubblicato su <https://www.infodata.ilsole24ore.com/2021/11/07/46-degli-italiani-piu-9-anni-analfabeta-si-misura-listruzione/> (7/11/2021)
- Resnick B., *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo A.M. C. Ajello & C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali di apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.
- *Scuola Sconfinata Proposta per una rivoluzione educativa*. Prima edizione in "Scenari", (2021) Fondazione Giangiacomo Feltrinelli
- Shayer, M. (2003). Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and instruction*, 13(5), 465-485.
- V. Gherardi, *Spazi e educazione*, Aracne, Roma 2019

Il Manifesto per una Nuova Scuola è un progetto aperto, sottoscrivibile dagli addetti ai lavori del settore della scuola, della formazione e della pedagogia e dai docenti e cultori della materia

ELENCO SOTTOSCRITTORI all'atto della pubblicazione del documento (*in ordine cronologico*)

1. **Schola Italiae/Cultura Italiae**, associazione nazionale di promozione sociale e culturale
2. **Dott. Massimo De Donno**, specialista in apprendimento strategico, autore Mondadori, fondatore della rete di centri di formazione "GenioNet"
3. **Prof. Emilia Costa**, specialista in psichiatria sociale, fondatrice dell'Associazione Italiana di Medicina Psicosociale e Psicopatologia di Genere, già 1^a Cattedra di Psichiatria dell'Università di Roma "La Sapienza"
4. **Dott. Massimo Arattano**, CNR - Consiglio Nazionale delle Ricerche, Primo ricercatore dell'area di Torino
5. **Dott. Riccardo Venturini**, specialista in psicologia dell'apprendimento, membro del Bureau del Comitato della Coesione Sociale del Consiglio d'Europa (Bruxelles)
6. **Dott. sa Albertina Gatti**, coordinatrice di *SaperCapire*, team di ricercatori nell'area dell'apprendimento e delle scienze cognitive
7. **Dott. Giacomo Navone**, specialista in apprendimento strategico, fondatore della rete di centri di formazione "Aprendizaje Rapido" (Spagna)
8. **Dott. Gennaro Pezzullo**, in rappresentanza di *FISH – Federazione Italiana Superamento Handicap*
9. **Prof. ssa Anna Argento**, insegnante Scuola secondaria di Primo grado
10. **Dott. Stefano Diana**, ricercatore, autore e saggista
11. **Dott. sa Erika Morri**, ex nazionale di Rugby e formatrice
12. **Prof. ssa Silvia Laffranchi**, insegnante di sostegno
13. **Dott. Domenico Annunziato**, giornalista
14. **Prof. ssa Marina Bertiglia**, dirigente della PP.AA., già Direttore scolastico regionale del Piemonte