

Università degli Studi di Genova
Dipartimento di Scienze della Formazione

Dottorato di ricerca in SOCIOLOGIA

Ciclo XXXI

I COMPITI DELLA SCUOLA

Una ricerca sui “docenti a compiti zero”

Presentata da

Maurizio Parodi

Coordinatore del Dottorato e Relatore

Prof. **Mauro Palumbo**

INDICE

Presentazioni

1. **INTRODUZIONE: Per cominciare**
2. **SCORCI E SQUARCI SOCIOLOGICI**
 - 2.1. Postulati occulti
 - 2.2. Costruzione della realtà
 - 2.3. Riproduzione sociale
 - 2.4. Codici e paradigmi
 - 2.5. Sguardo antropologico
 - 2.6. Curricolo nascosto
 - 2.7. Reticolati organizzativi
 - 2.8. Depositi e consumi
3. **STUDIOSI CONTRO**
 - 3.1. Harris Cooper: La battaglia dei compiti
 - 3.2. Alfie Kohn: Il mito dei compiti
 - 3.3. Sara Bennett & Nancy Kalish: Contro i compiti
 - 3.4. Etta Kralovec & John Buell: La fine dei compiti
 - 3.5. Philippe Meirieu: I compiti a casa
 - 3.6. Maurizio Parodi: Basta compiti
4. **IL CASO ITALIANO**
 - 4.1. Fino dai Tempi...
 - 4.2. La parola al Ministero
 - 4.3. Parola di Ministro
 - 4.4. La Campagna d'Italia
 - 4.5. Diritti a rovescio
5. **I COMPITI DEGLI ALTRI**
 - 5.1. Stati Uniti: modica quantità
 - 5.2. Canada: i compiti in tribunale
 - 5.3. Francia: la ribellione
 - 5.4. Spagna: il tempo libero
 - 5.5. Finlandia: con Moore
6. **L'INTERVISTA BIOGRAFICA**
 - 6.1. Oggetto e soggetti
 - 6.2. La narrazione
 - 6.3. L'analisi
 - 6.4. Dal particolare al generale
 - 6.5. La traccia e le domande
7. **ANALISI DELLE INTERVISTE**
 - 7.1. Percorso di ricerca
 - 7.2. Come si giunge alla decisione di non dare i compiti
 - 7.3. Perché si decide di non dare i compiti
 - 7.4. Che cosa sostiene la scelta di non dare compiti
 - 7.5. Che cosa ostacola la decisione di non dare compiti
 - 7.6. Come reagiscono i genitori
 - 7.7. Per quali motivi i docenti assegnano i compiti
 - 7.8. Racconti esemplari
8. **CONCLUSIONI: Per non finire**

Bibliografia

***Spesso dalle piccole cose si capiscono quelle grandi, dalle
cose manifeste si arguiscono quelle nascoste***
Esopo

***Fai attenzione alle piccole cose perché un giorno ti volterai
e capirai che erano grandi***
Jim Morrison

Le piccole cose sono responsabili dei grandi cambiamenti
Paulo Coelho

PRESENTAZIONI

Lo sviluppo della ricerca ha seguito un disegno progettuale che si è gradualmente definito, nella forma e nella sostanza, in virtù delle riflessioni scaturite dallo studio dei testi utilizzati, dall'analisi dei materiali raccolti, dall'incontro con le esperienze documentate, e, non meno importante, dalle indicazioni metodologiche acquisite in sede di supervisione scientifica: sistematica, puntuale, rigorosa ...e impietosa.

Gli obiettivi sono così riassumibili:

- Individuare riferimenti, socio-antropologici, utili per provare a intendere le ragioni profonde di una (non) scelta, quella di assegnare i compiti, diffusissima eppure del tutto immotivata, nel senso che nessun docente si è mai peritato di declinare operativamente gli scopi a cui tale impegno dovrebbe essere ancorato per poterne verificare l'efficacia, la necessità: *Quali processi determinano convincimenti profondi e diffusi che prescindano da riscontri ed evidenze empiriche, abitudini consolidate e impermeabili all'esperienza, pratiche indiscusse e universalmente condivise oltre ogni plausibile giustificazione razionale?*
- presentare, sinteticamente, le ricerche compiute sul tema dei compiti a casa, selezionando i contributi dei più autorevoli studiosi che ne hanno evidenziato le gravi criticità in termini psicologici, pedagogici e sociologici: *Quali sono gli effetti dei compiti a casa rispetto alla crescita cognitiva degli studenti, alla formazione culturale dei cittadini, alla stratificazione e alla mobilità sociale soprattutto in termini di uguaglianza e disuguaglianza delle opportunità?*
- ripercorrere il dibattito avvenuto in Italia, dal dopoguerra a oggi, in ambito culturale e istituzionale, con rimandi anche alle azioni e alle discussioni avvenute in altri Paesi occidentali, presentando contenuti e forme delle istanze propugnate da un movimento, di opposizione ai compiti, in rapida, crescente evoluzione: *Come si è sviluppato il dibattito in Italia, e non solo? Quali le posizioni del Ministero, quali le ragioni e le forme della contestazione?*
- Rilevare i tratti più significativi del profilo professionale e culturale dei docenti che scelgono di non assegnare compiti, mai indagati (sconosciuti e disconosciuti), documentandone le esperienze e le riflessioni attraverso interviste biografiche: *Cosa pensano, cosa fanno e perché, i "docenti a compiti zero"? Cosa li accomuna e cosa li distingue (dagli altri docenti)?*

Quella dei "compiti a casa" è pratica pedagogica di grandissima rilevanza sociale che si è voluto indagare muovendo da un assunto solo apparentemente ovvio, sinteticamente illustrato nell'**INTRODUZIONE**, a questa ricerca, **Per cominciare**: la normalità non è necessaria e non è necessariamente sensata. Normalmente, si ritiene che la normalità abbia in sé valore (etico, pedagogico, sociale...), e che il valore sia determinato dalla diffusione: quanto più sia frequente un "modo" (di fare, di pensare, di essere), tanto più quel "modo" sarà giusto; quanto più un'idea sia condivisa, tanto più quell'idea sarà vera (von Bertalanffy 1968).

Pressa scontata eppure indispensabile ove si tratti di convinzioni, regole, usanze che, come in questo caso, appaiano logiche, imprescindibili, addirittura naturali, solo perché consuete, familiari, pacifiche al punto da non dover essere motivate, giustificate (Bateson 1984).

Per poter scoprire le "nudità" epistemologiche di preconcetti e pregiudizi "reificati", cristallizzati in consuetudini didattiche e *routine* organizzative, normalizzate, appunto, si è profittato dello sguardo di alcuni studiosi che offrono **SCORCI E SQUARCI SOCIOLOGICI**.

Occhi e occhiali capaci di svelare i **Postulati occulti** del nostro pensare ed essere: non ce ne rendiamo conto, ma siamo per buona parte determinati da abitudini, assiomi, paradigmi, stereotipi sui quali non esercitiamo alcun tipo di riflessione, che sono perciò sottratti al nostro controllo eppure agiscono in profondità, segnando impercettibilmente, e proprio per questo più incisivamente, la nostra visione del mondo, il nostro esserci e agire (Blumer 2008).

Tali processi concorrono decisamente alla **Costruzione della realtà** rappresentata dal senso comune, cioè da una visione del mondo tipica alla quale ogni soggetto, in un determinato contesto storico-culturale, aderisce con la convinzione che essa sia il prodotto della propria personale esperienza (Berger e Luckmann 1997). Le coscienze individuali sono, dunque, irretite da tradizioni, sedimentate nel corso del tempo, che determinano i modi in cui la realtà va letta e le conseguenti modalità di adattamento (Bourdieu 1993).

In particolare, si evidenzia come la scuola agisca nel senso della **Riproduzione sociale**, attraverso un sistema simbolico che riconduce le disuguaglianze degli esiti agli attributi "naturalisti" e ineluttabili che provengono dal talento e dalle aspirazioni individuali, dagli sforzi soggettivi, dalle

motivazioni personali, ecc. Ciò può avvenire essenzialmente perché il capitale culturale, benché essenzialmente accumulato e trasmesso in seno alla famiglia, appare consustanziale alla persona che ne è portatrice. Per mezzo di un tale “effetto di naturalizzazione” la stratificazione sociale viene riprodotta e legittimata (Myers 2009).

Codici e paradigmi svolgono, in questo senso, una funzione importante. Il linguaggio scolastico è quello delle classi medie, perciò i giovani delle classi medie trovano nella scuola piena convergenza tra i codici appresi e i codici attraverso cui sono valutati dalla scuola; di contro, i giovani di classi popolari pagano un “handicap” culturale che risale alla loro socializzazione primaria (Bernstein 1971). A ciò si aggiunge la tendenza a enfatizzare le anomalie, i disturbi e i comportamenti inadeguati, sgraditi, e, conseguentemente, a classificare e “separare” la popolazione scolastica, stigmatizzando gli studenti più svantaggiati (Gussot 2005).

Perciò è fondamentale osservare la scuola con **Sguardo antropologico** (Bateson 1977), acquisire e affinare la capacità di interrogarsi sulle relazioni che i destinatari del servizio intessono tra loro e con l'ambiente, sforzandosi di coglierne i significati intrinseci, sulle implicazioni profonde delle scelte professionali degli “addetti” e dei repertori comunicativi più radicati, sugli effetti strutturanti di processi informali, sottratti al controllo (e addirittura alla consapevolezza), che veicolano concezioni della vita e visioni del mondo destinati a sedimentare nelle coscienze di chi vi sia così precocemente e sistematicamente esposto.

Si può, in questo modo, svelare il **Curricolo nascosto** (Gordon 1997), quello che realizza indirettamente l'azione educativa mediante, appunto, l'organizzazione e l'inquadramento spazio-temporale dell'esperienza scolastica, pressoché ignorato, raramente discusso e spesso sottovalutato: le procedure, le regole, le relazioni, le strutture, così come gli arredi, gli orari, le misure disciplinari, ma anche i sistemi di monitoraggio e le priorità curriculari... tutti quei “dispositivi” che permettono di modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi dei soggetti (assoggettati).

Si configurano come reti di significato, o **Reticolati organizzativi**, che attribuiscono senso all'agire e di cui non sempre si è consapevoli (Geertz 1988). È la cosiddetta “cultura primaria”, forgiata da credenze e modi di sentire condivisi, che rappresenta il corso sotterraneo delle convinzioni, delle tradizioni e dei rituali consolidatisi nel tempo, l'insieme degli elementi simbolici costruiti nella storia comune; in modo pressoché autonomo, “spontaneo”, incontrollato, e non come risultante di un processo di analisi collettiva ispirata da visioni e intenzionalità comuni e condivise, funzionali al perseguimento dello scopo istituzionale (Argyris, Schon 1998).

Ciò che avviene soprattutto nella scuola dove insegnanti di formazione, cultura, sensibilità anche molto diverse finiscono per comportarsi in modo pressoché identico, seguendo le medesime logiche, usando lo stesso linguaggio, praticando una didattica uniformata, vittime-complici di un sistema basato su **Depositi e consumi**: gli studenti consumatori sono precocemente addestrati ad apprezzare ciò che viene presentato come buono, utile, necessario, cioè un sapere depositario, confezionato, “dato” a prescindere dal soggetto in apprendimento, e trasmesso da coloro che lo detengono (Freire 1971).

Dalla ricognizione sulle ricerche compiute dai più autorevoli **STUDIOSI CONTRO** è emerso quanto segue.

L'assegnazione dei compiti a casa è frutto di un mero atto di fede “pedagogica”, visto che nessuno può dire se questo tipo di impegno sia davvero proficuo, nessuno ne ha mai verificato gli effetti: non vi è prova alcuna che i compiti a casa, di qualunque entità e qualità, migliorino le prestazioni scolastiche in particolare degli studenti delle scuole elementari. Ma si tratta di una pratica talmente radicata e diffusa che risulta difficilissimo, per la maggior parte degli adulti, docenti e genitori, perfino porsi o porre il problema, discutere e ragionare sulla loro utilità o necessità (Cooper 2007).

Si tratta di un pregiudizio diffuso circa “le virtù magiche dei compiti” l'infondatezza del quale, è palese, basti dire della consuetudine di assegnare i compiti indiscriminatamente (gli stessi per tutti): ovvio che i figli di genitori benestanti e istruiti possano accedere a risorse di natura culturale ed economica, precluse a chi viva in ambienti deprivati, degradati. È comunque assurdo, pensare che compiti svolti frettolosamente, di malavoglia senza motivazione apprezzabile possano favorire la crescita cognitiva di bambini e ragazzi (Kohn 2006).

Sono stati dimostrati gli effetti nocivi prodotti dal sovraccarico dei compiti a casa, senza che vi siano prove della loro utilità come mezzo per promuovere il successo scolastico; mentre risulta la necessità di un adeguato periodo di “pausa” per immagazzinare le informazioni acquisite a scuola e tradurle in conoscenza, preclusa dai compiti che assorbono troppa parte del tempo che dovrebbe essere dedicato al “riposo”, indispensabile, appunto, perché il cervello possa elaborare e consolidare le nozioni acquisite (Bennett, Kalish 2006).

I compiti a casa non procurano beneficio alcuno soprattutto agli studenti della scuola primaria; è, tra l'altro, impossibile controllare chi davvero li svolga e come siano svolti, così i docenti non possono capire non solo quanti studenti abbiano problemi di apprendimento, ma anche quali siano

i loro problemi, quali ne siano le cause, quali i possibili rimedi... Nulla di tutto ciò può essere fatto a casa; si deve fare a scuola, se si vuole intervenire radicalmente sulle cause dell'insuccesso scolastico e offrire davvero agli studenti eguali opportunità (Kralovec, Buell 2000).

I compiti a casa creano e approfondiscono disuguaglianze non solo culturali: sono un problema fondamentalmente sociale poiché non tutti gli studenti possono usufruire delle necessarie risorse familiari o permettersi lezioni private: procurano disagio a chi sia già svantaggiato, aggravano la distanza tra ricchi o benestanti e poveri; impediscono, soprattutto agli studenti più "deboli", di vivere serenamente e proficuamente l'esperienza scolastica (Meirieu 2002).

A scuola ci si limita a insegnare senza preoccuparsi di controllare la fruibilità degli interventi: non è compito della scuola; sono gli studenti che devono imparare (a imparare), attraverso lo svolgimento dei compiti, che però avviene in assenza del docente: lo studente è perciò solo nel momento in cui ha maggior bisogno dell'insegnante, allorché si tratti di confrontarsi con le procedure di interpretazione, selezione, sistematizzazione delle informazioni, di affinare le proprie competenze metacognitive. Dunque la scuola non fa proprio la cosa più importante, non svolge il "compito" che le assegna la società (Parodi 2012).

Le analisi degli studiosi considerati sostanzialmente convergono: tutti concordano nel ritenere i compiti a casa, soprattutto in riferimento alla scuola primaria, un impegno inutile o dannoso, e denunciano gli effetti, nocivi, della esposizione troppo precoce e/o prolungata allo studio domestico. Differiscono, invece, anche profondamente, per quanto riguarda l'atteggiamento che si deve assumere rispetto al problema.

Cooper si dichiara, sorprendentemente, favorevole a compiti "regolati", perché, a suo dire, svilupperebbero una buona abitudine di studio, senza nascondere il rischio che pur impegnandosi molto nel fare i compiti, siano sempre troppi gli studenti incapaci di gestire efficacemente lo studio, in quanto sprovvisti di un metodo adeguato, privi di motivazione, poco dotati o comunque in difficoltà. Da qui la celeberrima regola dei dieci minuti. Cooper sostiene che in prima elementare si dovrebbero assegnare 10 minuti di compiti, in seconda elementare 20, in terza 30..., in prima media un'ora, in prima superiore un'ora e mezzo, in quinta due ore e mezzo – istanza recepita e sostenuta dalla *National Teacher Association*.

Bennett e Kalish propongono non di abolire totalmente i compiti, ma di chiedere alle scuole di ridurre il carico e di proporre attività più pertinenti e stimolanti. Esortano a ricercare il confronto e la negoziazione con gli insegnanti anche attraverso la costituzione di gruppi locali di pressione e proposta, menzionando casi di azioni collettive sperimentate con successo. Riportano esempi pratici di strategie, tecniche e forme di comunicazione utili per farsi ascoltare dai docenti e dai dirigenti, e per diventare parte attiva nei processi decisionali delle scuole. Ritengono che i genitori abbiano titolo, siano qualificati ad esprimersi, pur non avendo competenze tecniche, quando si tratti del benessere, della salute dei loro figli e della loro famiglia; possano, anzi debbano mobilitarsi, superando timori, peraltro non infondati.

Nemmeno Meirieu è contrario all'assegnazione dei compiti ma chiede che si facciano in classe, auspicando una scuola pubblica nella quale studenti e docenti possano disporre di spazi nei quali poter impartire lezioni, svolgere esercizi, ripassare, anche di pomeriggio, per lo svolgimento di studi individualizzati, assistiti, di attività di sostegno e rinforzo... Ammette, però, che, nella situazione attuale, dato il sistema scolastico vigente, la sua organizzazione, i compiti siano indispensabili, come strumento di verifica e consolidamento degli apprendimenti. Così fornisce una serie di suggerimenti, consigli e indicazioni, rivolti ai genitori, per disciplinare il rapporto con i docenti, per sostenerli nel loro difficilissimo ruolo di aiutanti, supervisori e "insegnanti domestici", per aiutarli a pianificare lo studio dei figli, a scegliere tempi e modalità.

Khon, Parodi, Kralovec e Buell ne propugnano invece l'abolizione. Nessun adulto accetterebbe di portarsi il lavoro a casa una volta completate le ore di servizio, addirittura nei giorni festivi, nei week end; a maggior ragione bambini e ragazzi, ben più bisognosi di ricreazione, gioco, movimento, socialità non possono essere oberati da incombenze gravose e deprimenti: il pomeriggio, il sabato e la domenica, durante le festività (i famigerati "compiti per le vacanze"). Soprattutto nei primi anni di scuola, i bambini dovrebbero avere tempo per crescere sotto il profilo emotivo, sociale e artistico e quindi dovrebbero la possibilità di dedicarsi agli sport, agli hobby e a tutti quei passatempi che includono l'esplorazione, la scoperta e la socializzazione. Se gli insegnanti avessero come obiettivo quello di vedere i loro studenti felici e motivati ad apprendere, dovrebbero cambiare la loro antiquata visione pedagogica, riconoscendo che i compiti deprimonano non solo la curiosità dei ragazzi ma anche la loro voglia di imparare. Abolire i compiti restituirebbe l'insegnamento ai docenti e alla scuola, migliorerebbe la qualità della vita degli studenti e delle loro famiglie, ma anche l'efficacia complessiva del sistema scolastico.

Si tratta di un'operazione tecnicamente semplice, a costo zero, ma che quasi nessuno vuole fare e i docenti continueranno a rifiutare, nella convinzione, pur irrazionale e ingiustificabile, che siano il solo modo di insegnare e imparare, fino a quando i limiti e i danni dei compiti non risulteranno insostenibili, insopportabili. La rivolta contro i compiti è un atto sovversivo che rivendica

l'importanza del gioco, della creatività, del tempo da dedicare a se stessi, agli interessi personali, alle passioni condivise; dimensioni pedagogicamente e politicamente neglette, ma fondamentali per la crescita sana di bambini e ragazzi gioiosi, liberi, creativi e perché no, più solidali, impegnati, colti.

IL CASO ITALIANO è ricostruito a partire dal dibattito sviluppatosi nel dopoguerra, giacché dei compiti si discute, nel nostro Paese, **Fino dai tempi** dell'Istituto Luce, come dimostra un filmato del 1957, dal titolo: «Compiti o no?» nel quale si evidenzia:

- la necessità di ottimizzare l'impegno degli studenti in orario scolastico;
- il rischio che i compiti possano pregiudicare la crescita anche culturale di bambini e ragazzi;
- l'importanza delle attività, non meno formative, che debbono essere consentite nel tempo libero.

Doveroso concedere **La parola al Ministero** della pubblica istruzione che, in effetti, tra il 1964 e il 1969, dunque ancor prima del “Sessantotto”, con i rivolgimenti sociali, culturali pedagogici di cui non si è mai smesso di discutere, emana tre circolari che raccomandano di ridurre i compiti addirittura nelle scuole “superiori” (perché alle “medie” il problema nemmeno dovrebbe porsi; figurarsi alle “elementari”), nonostante il carico di lavoro domestico fosse allora di gran lunga inferiore rispetto a quello, sempre più soverchiante, cui sono sottoposti attualmente gli studenti (italiani), fin dai primi anni di scuola.

Sulla stessa linea di pensiero si collocano gli interventi dei ministri succedutisi negli ultimi anni alla guida del medesimo dicastero. La **Parola di Ministro** è così riassumibile:

- Gli stimoli dell'ambiente devono modificare la struttura dei compiti e delle lezioni
- L'assegnazione dei compiti è dovuta a una didattica troppo frontale
- È necessaria maggiore interazione tra studenti e insegnanti
- Si devono potenziare gli strumenti logico-deduttivi
- Occorre più complessità, più connettività
- I compiti si svolgono meccanicamente, senza passione e concentrazione
- Si devono dare meno compiti, devono essere equilibrati, equi e non richiedere “aiuti”
- I compiti dovrebbero essere svolti prevalentemente a scuola
- Si deve poter sfruttare di altre fonti di informazione e altri agenti di formazione, non solo virtuali (musei, biblioteche...)
- Gli studenti devono evitare l'isolamento (il compito svolto in solitudine), imparare a “fare gruppo”
- Bambini e ragazzi devono poter disporre del proprio tempo libero

La **Campagna d'Italia** contro i compiti è preannunciata, nel 2001, dalla pubblicazione dell'articolo *Compiti a casa e metodo di studio: un paradosso pedagogico*, sulla rivista: «L'Educatore» (Fabbri) nel quale si denuncia l'assurdità di una pratica che demanda allo studente (e alla famiglia, quando vi sia e abbia gli strumenti e le risorse per provvedere) il compito principale assegnato alla scuola, quello di insegnare a imparare.

La situazione si aggrava, pesantemente, negli anni successivi tant'è che si giunge alla pubblicazione del documento: «No ai compiti per le vacanze», ampiamente discusso dai *media* tradizionali e sui *social*.

Nel 2012, nascono i gruppi Facebook: «Basta compiti!» e «Docenti e Dirigenti a Compiti Zero» promotori di una petizione online che raccoglie oltre 30 mila adesioni.

Per tutti i movimenti, compreso quello italiano, il riferimento più eminente è rappresentato dalla «Convenzione internazionale sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza» approvata il 20 novembre 1989 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n.176, che all'art. 31 stabilisce: «Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica». Ma si tratta di **Diritti a rovescio**: al pari di altri diritti, anche questi sono drammaticamente “rovesciati”, nel loro opposto, per effetto di consuetudini, convincenti, ritualità e routine di difficilissima contestazione.

Il problema, che affligge in modo straordinario i nostri studenti, è stato sollevato e discusso anche in altri Paesi occidentali, perciò è parso doveroso, oltretutto “istruttivo”, il riferimento ai **COMPITI DEGLI ALTRI**.

U.S.A. - Gli antesignani del movimento: “No compiti!”, e più di recente de: **La modica quantità**, sono rintracciabili in California, dove il codice civile prevedeva, fin dal 1901: “No pupil under the age of fifteen years in any grammar or primary school shall be required to do any home study”; regola che rifletteva lo spirito del tempo, e del luogo: si parlava dei compiti come di una forma di “imperialismo scolastico” - era il 1900, quando Edward W. Bok, editore della rivista «Ladies Home

Journal», usò il suo giornale come un pulpito per lanciare la sua crociata contro i compiti, che definì «la pratica più barbara dell'intero sistema scolastico».

Canada - Fece scalpore, alcuni anni fa, la strenua battaglia legale ingaggiata dai coniugi canadesi Sherri e Tom Milley che portarono **I compiti in tribunale** per ottenere che i loro figli non dovessero esserne afflitti. Il procedimento, durato oltre due anni, termina, nel 2009, con il clamoroso verdetto che ne recepisce l'istanza, avvalorando la tesi, doviziosamente argomentata, secondo la quale non esiste alcuna evidenza scientifica in merito all'utilità dei compiti: nessuno ha mai dimostrato che sobbarcarsi ogni pomeriggio problemi, operazioni, temi, riassunti... migliori il rendimento scolastico.

Francia - Nel 2012, la *Fédération des conseils de parents d'élèves* (FCPE), principale associazione francese di genitori degli studenti iscritti alle scuole pubbliche, proclama uno sciopero per protestare contro "l'inutilità e l'ingiustizia" dei compiti a casa assegnati ai bambini che frequentano le scuole elementari: scoppia **La rivolta**. L'associazione chiede a insegnanti e genitori di organizzare due settimane senza compiti a casa e di immaginare assieme altri modi per comunicare alle famiglie il lavoro fatto in classe. I promotori sostengono che i benefici degli esercizi scolastici a casa non sono mai stati provati scientificamente, che il loro svolgimento è causa di frequenti conflitti tra genitori e figli, che aggravano le disuguaglianze tra studenti a tutto vantaggio di chi abbia la possibilità di essere seguito dai famigliari.

Spagna – Qualche anno più tardi, nel 2016, la CEAPA, *Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos*, un'associazione che rappresenta i due terzi dei 18.000 istituti scolastici pubblici esistenti in Spagna, proclama lo sciopero dei compiti per i fine settimana di tutto il mese di Novembre - eppure gli studenti spagnoli, stando ai dati Ocse, non sono tra i più oberati: 6.5 ore a settimana contro le 9 stimate per il nostro Paese, secondo solo alla Russia (10 ore). L'associazione spagnola non si sofferma sulla spinosa questione del coinvolgimento improprio dei genitori nell'esecuzione dei compiti, centrale per il movimento francese, e sottolinea invece come la scuola invada lo spazio domestico dello studente: la scuola deve garantire il tempo libero, del quale soprattutto i più piccoli hanno bisogno per giocare e oziare, risparmiando alle famiglie preoccupazioni e inquietudini.

Svizzera - Nel 2016, l'Associazione dei direttori delle scuole elementari della Svizzera tedesca (**I direttori obiettori**) sostiene che i compiti vanno aboliti per venire incontro alle esigenze delle famiglie e migliorare le possibilità di riuscita di tutti gli allievi, evidenziando come spesso i bambini siano costretti a fare i compiti velocemente, la sera tardi, cosa che non favorisce la crescita culturale e l'autonomia". In tal modo si riducono i conflitti tra genitori e figli, favorendo una maggiore uguaglianza nelle possibilità di riuscita scolastica per gli allievi provenienti da famiglie svantaggiate.

Finlandia – con Moore... Nello stesso anno, Michael Moore realizza un video, ripreso e diffuso in tutto il mondo dai *social*, nel quale analizza le ragioni del successo straordinario della scuola Finlandese. «La scuola finlandese – spiega il regista - ha gli studenti migliori del mondo, ma negli anni '60, faceva schifo quanto la scuola statunitense. Come è stato possibile raggiungere un tale risultato? Questa, la domanda alla quale volevo si desse risposta, perciò ho deciso di incontrare subito il ministro dell'istruzione "nemico", che prontamente mi rivelò il loro segreto numero 1: Abbiamo abolito i compiti a casa (*poi si corregge, dichiarando di averli drasticamente ridotti*, n.d.r.) perché gli studenti dovrebbero avere più tempo per essere bambini, per essere giovani e godersi la vita...».

L'indagine qualitativa, utilizzata per fornire un possibile riscontro empirico alle tesi espresse dagli autori considerati, si basa sull'**INTERVISTA BIOGRAFICA**, una forma particolare di intervista rivolta dal ricercatore a singoli soggetti, selezionati per scopi di studio, sulla base di uno schema prestabilito. Nasce dall'esigenza di adottare una modalità di approccio alla ricerca che consenta di rappresentare non solo l'azione dei soggetti "indagati", ma il loro modo di vedere le loro stesse azioni, i loro sistemi di valore e di credenze.

Oggetto e soggetti sono trattati in modo peculiare: chi studia e chi viene studiato collabora alla produzione di conoscenza attraverso meccanismi e processi controllabili perché rispondono a uno specifico progetto e a specifiche strategie di ricerca, il senso delle quali è riconducibile a diversi fattori: le regole di costruzione del disegno, le strategie di campionamento, la conduzione dell'intervista, i criteri di analisi delle informazioni. L'intervistato non è un serbatoio dal quale attingere informazioni, ma un attore sociale capace di fornire testimonianza e riflessione, «in grado di dire il mondo sociale di cui fa esperienza, capace di rendere conto della produzione, riproduzione e regolazione dei meccanismi e dei processi sociali, passando attraverso la vita degli individui concreti, con la sua persona al centro dell'azione» (Bichi, 2002, p. 38).

Il soggetto è dunque libero di sviluppare come meglio creda **La narrazione** della propria esperienza, ma il suo contributo sarà acquisito, nell'ambito della relazione prestabilita da un patto che definisce l'orientamento del colloquio, senza il quale la narrazione non avrebbe senso e neppure luogo. La scarsa direttività dell'approccio non significa assenza di direzione: lo *scopo del*

ricercatore, circoscrive il campo di indagine, perciò traccia la linea (non retta, né continua) del percorso narrativo; la *consegna iniziale* orienta decisamente il racconto, indicando il tema e perimetrando, così, lo spazio narrativo.

L'analisi richiede chiarezza, rigore ma anche immaginazione, la capacità, cioè, di ricostruire i rapporti e i processi che hanno causato i fatti di cui si parla nelle testimonianze, talvolta in modo implicito o soltanto allusivo. «È attraverso il lavoro della sua immaginazione sociologica che il ricercatore mobilita le risorse di cui dispone che anima l'insieme dello spazio cognitivo situato all'interno del suo orizzonte» (Bertaux, 1998, p. 96).

In questo tipo di indagine, l'analisi inizia con le prime testimonianze e si sviluppa congiuntamente alla raccolta delle narrazioni: i risultati dei primi contributi sono integrati nel modello che si va definendo e orientano la traccia d'intervista, comunque in evoluzione.

Lo scopo della ricerca sarà allora di risalire **Dal particolare al generale** «grazie alla comparazione di casi specifici, alla scoperta delle ricorrenze da un percorso di vita ad un altro e alla formulazione di *concetti e ipotesi* a partire da queste ricorrenze. In questa prospettiva, la funzione dei dati non è di verificare ipotesi precedentemente elaborate, ma di favorire la costruzione di un corpo di ipotesi» (Ivi, p. 43). La letteratura etnosociologica dimostra come sia possibile, a partire da un piccolo numero di casi, scoprire meccanismi sociali di grande portata, in una logica diversa da quella della rappresentatività statistica, privilegiando quello che Bertaux definisce il «ragionamento sociologico».

Per poter procedere a un'intervista finalizzata occorre preparare **La traccia e le domande**. La traccia si struttura come una griglia operativa che può comprendere le domande, i temi, gli stimoli da sottoporre in merito all'oggetto di studio, al suo funzionamento, ai contesti d'azione, perché sia chiaro, innanzitutto al ricercatore, cosa stia cercando, cosa voglia sapere dall'intervistato. Dunque, non il classico questionario, giacché funziona solo indirettamente al momento dell'interazione, ma una guida tale da strutturare con chiarezza e rigore un tipo di intervista che si caratterizza proprio per il basso grado di direttività e standardizzazione.

Rispetto a **Comparazione e indici**, si può dire che il progetto di ricerca è strutturato in modo da rendere il più proficuo possibile il raffronto (scelta dell'oggetto di studio, coerenza degli interventi, costanza dei filtri...) che permea l'indagine durante tutto il suo percorso. Non si tratta di evincere dai racconti tutti i significati, per quanto interessanti e pregevoli, ma di selezionare i più pregnanti, sollecitati dall'orientamento verso la descrizione di esperienze pertinenti, che acquisiscono, per dirla con Bertaux, "lo statuto di indici".

Hanno partecipato alla ricerca 10 docenti di scuola primaria, 5 di scuola secondaria di primo grado, 7 di scuola secondaria di secondo grado iscritti al gruppo Facebook: "Docenti e Dirigenti a Compiti Zero". Sono i rappresentanti di un'esigua minoranza, ma «ogni maggioranza non può che iniziare da un'esile minoranza e anche la quercia più fronduta ha origine da una ghianda» (Bauman et al. 2016).

L'ANALISI DELLE INTERVISTE ha messo in luce elementi comuni che permettono, senza ricorrere a forzature o semplificazioni interpretative, di tracciare un profilo credibile del "docente a compiti zero".

Nonostante le profonde differenze mostrate dai partecipanti, in termini anagrafici, culturali, geografici, rispetto agli ordini e gradi di scuola e in rapporto alle discipline insegnate, sono riscontrabili fondamentali consonanze già evidenziate nella parte dedicata alle **Considerazioni generali**.

Si tratta di una scelta ponderata, molto impegnativa, che avviene per effetto di esperienze e riflessioni legate a percorsi esistenziali e professionali diversi ma riconducibili a sensibilità e vocazioni comuni, riscontrabili allorché si analizzino le interviste per capire **Come si giunge alla decisione di non dare i compiti**.

Fondamentale la ricostruzione delle ragioni che hanno dettato la scelta; alla domanda: **Perché si decide di non dare i compiti** sono state fornite molteplici risposte, di natura diversa: etiche, psicologiche, didattiche, deontologiche... Arduo procedere a una catalogazione giacché si tratta di considerazioni profondamente embricate ma non per questo meno chiarificatrici, perciò passibili di composizione logica, storica e sociale.

Si è ritenuto importante chiedere **Che cosa sostiene la scelta di non dare compiti**, e si è così potuto evidenziare la natura intrinseca della motivazione, supportata dal riconoscimento della qualità dei risultati in termini di prestazioni, relazioni (anche tra pari), impegno e benessere.

Non meno significative le risultanze del confronto tra le risposte date allorché si è chiesto: **Che cosa ostacola la decisione di non dare compiti**. Gli impedimenti sono di ogni sorta: strutturali, riconducibili alla frammentazione oraria e disciplinare; professionali, l'incomprensione e l'ostilità dei colleghi; culturali, i timori e l'avversità dei genitori; relazionali, il senso di solitudine...

Le risposte alla domanda: **Come reagiscono i genitori** hanno delineato uno scenario fortemente policromo, oltre ad aver ribadito l'importanza di spiegare con chiarezza di motivazioni e riferimenti,

anche personali, le ragioni della scelta, in senso anche "rieducativo". Si registrano: timori, ansie, stereotipi, luoghi comuni, ma anche collaborazione, apprezzamento, sollievo...

Si è infine domandato, agli insegnanti che non lo fanno, **Per quali motivi i docenti assegnano i compiti**, e sono emerse rappresentazioni diverse, che meriterebbero ulteriore approfondimento, riconducibili ad atteggiamenti più o meno nobili e razionali: mancanza di tempo, fideistica convinzione, ignoranza psicologica, inveterata abitudine, conformismo professionale, adesione a una pedagogia della sofferenza...

Allo scopo di mostrare le peculiarità delle narrazioni fornite, l'ampiezza e la pregnanza dei materiali raccolti, la complessità del lavoro svolto per elaborare il profilo identitario del docente "a compiti zero", sono state riportati alcuni **Racconti esemplari**, che integrano la documentazione analitica, scelti secondo criteri di chiarezza, rappresentatività e completezza: uno per ciascun ordine e grado di scuola.

La ricerca, svolta utilizzando i *social* e la posta elettronica, è integrata da un video-documentario che riporta le testimonianze di docenti, genitori ed esperti.

Nelle **CONCLUSIONI: Per (non) finire**, pur ribadendo lo scopo della ricerca (comprendere "le ragioni del no", utilizzando i contributi degli "studiosi contro", e definendo gli orientamenti professionali e i profili socio-pedagogici dei "docenti a compiti zero"), si riprendono alcuni temi del dibattito più generale, nel quale è rappresentata una cospicua letteratura "favorevole", che associa positivamente lo svolgimento dei compiti al profitto scolastico (Coleman et al. 1982; Natriello, McDill 1986; Keith 1992; Zimmermann, Kistantas 2005), evidenziando come gli studi compiuti in tal senso non abbiano fornito risultanze decisive e, semmai, confermino la difficoltà a dirimere una questione che rimane tra le più controverse in campo socio-pedagogico. I ricercatori non sono concordi rispetto all'attribuzione di una positiva influenza dei compiti a casa sul rendimento scolastico, meno che mai sul valore didattico di tale pratica (Cooper 1998). Le dispute, anche molto accese, tra esperti (Keith 1992; Farrow et al. 1999; Cooper et al. 2006), e le contestazioni, anche molto decise, "scioperi" compresi, dei genitori (Cooper et al. 2006) hanno indotto a definire la questione, di volta in volta: "una cosa complicata" (Corno 2000), un "campo di battaglia" (Cooper 2001), un "fatto misterioso" (Trautwein, Köller 2003), un "mito da sfatare" (Kohn 2006).

Si presentano, finalmente, alcune ipotesi di interpretazione del "fenomeno", considerando i compiti alla stregua di oggetti sociali (Latour 1988) cristallizzati (Becker 2007) che significano la propensione della scuola a "totalizzare" le esperienze di vita degli studenti (Goffman 2010), qualificandosi come "dispositivo" atto a gestire i corpi e le menti degli educandi attraverso ordinamenti organizzativi, spaziali, temporali, regolamenti specifici, rapporti interpersonali formalizzati (Foucault 1976); un "corpo separato" dalla società, chiuso, impermeabile teso, però, ad ampliare oltremisura la propria autorità, annettendo spazi che dovrebbero essere sottratti alla sua influenza. Sono i docenti a decidere, attraverso i compiti, cosa debbano fare gli studenti ma anche i genitori a casa propria - genitori costretti nel ruolo di insegnanti di complemento, controllori, carcerieri, allorché siano obbligati, loro malgrado (e sempre che lo sappiano e lo possano fare), ad aiutare gli "studenti" nello svolgimento degli esorbitanti compiti a casa, o più semplicemente (si fa per dire) a imporre, in modo più o meno violento, l'adempimento. Sono i docenti a decidere del tempo libero degli studenti e delle loro famiglie, colonizzato, spesso esaurito, dagli impegni scolastici (Illich 1970) complici di una scuola che deborda e si espande sommergendo il mondo che la circonda o contaminandone i fondamenti e le pratiche.

Bambini e ragazzi sono, oggi più che mai, assoggettati al controllo istituzionalizzato, giacché tutte le situazioni nelle quali fanno qualcosa insieme hanno assunto caratteristiche scolastiche: le attività sono inesorabilmente "finalizzate", all'apprendimento, alla prestazione, all'affermazione futura. Così, la preparazione alla vita (quasi che quella di bambini e ragazzi non lo fosse) è dettata dall'istruttore, dall'allenatore che, come il docente, verifica e certifica (punisce e premia) progressi e fallimenti.

1. INTRODUZIONE

Gli uomini nascono ignoranti, non stupidi; la stupidità è il risultato dell'educazione.
Bertrand Russel

Vi sono convinzioni, pratiche, regole che appaiono logiche, imprescindibili, addirittura naturali, solo perché consuete, familiari, pacifiche al punto da non dover essere motivate o giustificate.

Il presupposto è che la "normalità" abbia in sé valore (etico, pedagogico, sociale), e il valore coincida con la diffusione: quanto più sia frequente un "modo" (di fare, di pensare, di essere), tanto più quel "modo" sarà giusto; quanto più un'idea sia condivisa, tanto più quell'idea sarà vera.

Un meccanismo utile ed economico, giacché permette di risparmiare energie e risorse, soprattutto mentali, ma non privo di insidie.

La "normalità" risulta, in quanto tale, necessaria, ineluttabile, retta, ma ben sappiamo che così non è: si tratta di una condizione assolutamente relativa, determinata nel tempo e nello spazio.

In Italia, fino a qualche anno fa, era normale fumare nei locali pubblici; oggi una simile condotta susciterebbe sdegno, riprovazione oltre a una cospicua ammenda.

Non è trascorso neppure un secolo da quando si riteneva normale che alle donne fosse negato il diritto di voto; oggi questa barbara discriminazione ci appare inconcepibile ed è bandita da tutti i Paesi civili.

Il "delitto d'onore" era addirittura "norma" giuridica, abrogata, con scandaloso ritardo, in epoca recentissima («Divorzio all'italiana» è un film del 1961), e l'omicidio compiuto dal marito "disonorato" (della moglie adultera, del suo amante o di entrambi) era sanzionato con pene attenuate, poiché si riteneva l'offesa arrecata dalla condotta "disonorevole" una gravissima provocazione, e la vendetta delittuosa non causava riprovazione sociale; è solo dal 1981 che lo si persegue come reato gravissimo, alla stregua di qualsiasi omicidio, semmai può configurare un'aggravante.

Così il consumo di marijuana può essere legittimo o illegittimo a seconda della legislazione dei diversi Paesi, perciò sarà o non sarà "droga", e chi ne fa uso si riterrà drogato o meno, e, conseguente, perseguito o meno, trattato da criminale o da semplice cittadino (forse anche modello).

La vendita di alcolici era un reato all'epoca del proibizionismo, e gli spacciatori ricercati e arrestati giacché delinquenti. Oggi, anche negli Stati Uniti, si possono acquistare bevande (proibite fino a meno di un secolo fa) in qualsiasi supermercato senza che a nessuno passi per la mente di definire reprobì gli esercenti di negozi, bar, locali; sarebbe, anzi, ritenuto anormale chi dovesse eccepire la legittimità etica di una professione da tutti considerata rispettabile.

Ma è della normalità attuale che ci sfuggono gli elementi di arbitrio, contingenza, insensatezza. Così non ci scandalizza, né indigna, la filosofia mercantile, magnificata incessantemente e ovunque dalle sirene del marketing, che spinge al consumo sempre più compulsivo, illimitato di beni limitati, giungendo a mobilitare risorse inestimabili per indurre e rinnovare desideri drogati: non si produce per poter soddisfare un bisogno; si crea, artificialmente, il bisogno per poter produrre (e vendere) - non scandalizza neppure l'obsolescenza programmata dei prodotti tecnologici. È normale. E continuiamo a depredare, ferire, distruggere il nostro pianeta, ormai agonizzante, l'unico di cui disponiamo.

Soltanto uno dei moltissimi casi di ordinaria follia, normalizzata, ai quali siamo assuefatti.

Non diversamente in campo educativo.

È fuori dubbio, per esempio, che i minori non godano degli stessi diritti degli adulti, che siano "meno uguali".

Offendere, punire, percuotere un adulto per la stessa mancanza che procura al proprio figlio la sanzione, "meritata e ammessa", è impensabile: non si è mai visto un adulto schiaffeggiare o sculacciare il suo pari che gli abbia rovesciato addosso un bicchiere di vino o abbia sporcato il mobile del soggiorno. Le violenze psichiche (insulti, minacce) e fisiche (ceffoni, scapaccioni) non sono consentite nelle carceri (purtroppo solo in teoria), non possono essere esercitate neppure nei confronti di chi si sia macchiato di reati gravissimi, ma sono tollerate o, addirittura, auspiccate, quando ne siano vittime i bambini, i soggetti meno colpevoli e più inermi. Siamo molto tolleranti, indulgenti rispetto ad analoghe colpe degli adulti; ed è un evidente paradosso, visto che i bambini hanno minore esperienza e conoscenza, minore controllo (emotivo, motorio), minore capacità di interlocuzione, minore forza, minore responsabilità: pretendiamo di più da chi sia e abbia di meno; e castigiamo con maggiore severità, persino violenza chi sia più debole, indifeso. Lo facciamo normalmente.

Ed è normale pensare la scuola come una necessità storica, un fenomeno naturale, alla stregua dei processi biologici di crescita degli organismi: al tempo stabilito, la famiglia consegna i piccoli alla scuola che provvede alla loro iniziazione, mediante rituali indiscussi, dove rimarranno, diverse ore al giorno, per almeno dieci anni. Molta parte della loro vita. È nell'ordine delle cose, un evento ineluttabile, un fatto normale: l'istruzione e la formazione sono la scuola. Invece così non è (per sovrumana determinazione) e ben altro potrebbe essere; già oggi il web e, più in generale, le tecnologie multimediali prefigurano alternative anche radicali all'istruzione scolastica (per non dire dell'*homeschooling*, fenomeno in rapida crescita soprattutto nei paesi più scolarizzati).

Normale è la disposizione della cattedra posta di fronte ai banchi allineati su più file, che poteva essere tollerata quando l'insegnamento, appunto, cattedratico era l'unica possibilità di acquisizione della conoscenza, perciò la funzione principalmente attribuita alla scuola; quando il modello della pura trasmissione delle informazioni era il solo ammissibile; quando l'insegnante godeva di prestigio culturale; quando la frequenza scolastica appariva l'unica possibilità di riscatto sociale, quando la licenza o il diploma erano simboli di status, necessari per l'accesso a professioni di rango.

Sono venute meno le condizioni che potevano legittimare la classica impostazione del rapporto insegnamento-apprendimento, con la corrispondente "rappresentazione" spaziale, la più idonea a una comunicazione univoca: l'insegnante parla alla classe, indistintamente, e gli alunni ascoltano, così che le conoscenze transitino dal docente-soggetto al discente-oggetto; gli studenti sono seduti ciascuno al proprio banco rivolto verso la cattedra; i più esposti, seduti nelle prima fila, vedono soltanto il professore, gli altri vedono il professore e le teste, le spalle dei compagni seduti davanti: se il modello pedagogico praticato prevedesse una comunicazione anche circolare, tra pari, tale disposizione risulterebbe del tutto incongrua.

Ebbene, nonostante risulti destituita di fondamento culturale, sociale e pedagogico, questa configurazione si ripropone immutata, quasi fosse necessaria, irriducibile, e suscita perplessità e disappunto il mancato adeguamento da parte degli studenti, a conferma della diffusa convinzione, spesso inconsapevole, secondo cui la variabile "spazio" sarebbe del tutto irrilevante rispetto alla riprogettazione didattica, organizzativa, relazionale delle attività.

Ed è normale una pianificazione del tempo scolastico che fissa una durata unica, l'ora di lezione (tutt'al più ridotta di qualche minuto), per la sequenza di insegnamento, e ritmi di progressione delle discipline uniformi che comportano l'atomizzazione delle materie e l'inerzia passiva con cui il tempo è vissuto. Quello della scuola è un tempo canonico: ore di lezione e settimane invariabili si incasellano in una struttura predeterminata di tutto un anno, ripetitiva.

Per non dire del calendario, ancora oggi d'impianto gregoriano e ispirazione agronomica: l'inizio delle lezioni coincide con il periodo della vendemmia e la conclusione con quello della trebbiatura; scandito, al suo interno, dalla successione delle ricorrenze liturgiche: Natale e Pasqua come "naturali" spartiacque curriculari.

Un tempo prestabilito, iterativo: ora dopo ora, giorno dopo giorno, anno dopo anno... È il tempo eterodiretto, cioè misurato, oggettivo dell'istituzione; esterno al soggetto, determinato dalle varie scadenze amministrative che si scontra con quello autodiretto che è il tempo personale, soggettivo scandito dai propri ritmi biologici, psicologici, culturali di apprendimento.

Già nella scuola dell'infanzia l'inizio e la conclusione delle attività sono decisi unilateralmente dagli insegnanti secondo il programma stabilito o il loro insindacabile giudizio. Scaduto il tempo previsto si passa ad altro, talvolta cambiando ambiente e/o docente, magari in gruppi anche molto numerosi, spezzando il *continuum* emotivo, cognitivo e sociale che dà senso e spessore ai "lavori in corso", bloccando e dissolvendo l'attenzione di chi fosse ancora interessato, frustrandone l'impegno, e prolungando artificialmente l'applicazione di chi abbia invece svolto più rapidamente il compito o (da tempo) esaurito il proprio interesse.

Ma non meno artificiosa, ancorché normale, risulta la composizione delle classi, regolata sugli anni di corso che contrabbanda un'omogeneità fittizia tra età cronologica, sviluppo cognitivo ed esperienza scolastica. Basti pensare ai bambini che iniziano la frequenza alla scuola dell'infanzia o alla scuola elementare: tra chi sia nato a gennaio e il suo compagno di sezione/classe nato a dicembre intercorrono dodici mesi di vita intensissima, di progressi vertiginosi, di conquiste formidabili.

È per noi del tutto "naturale" che le classi siano composte da coetanei, l'eccezione, infamante, è rappresentata dai ripetenti. Questa regola ci appare normale semplicemente perché siamo stati abituati così, e crediamo sia il modo migliore di governare il processo di insegnamento-apprendimento. In realtà si tratta di una procedura organizzativa che risponde più alle esigenze dell'apparato che ai bisogni formativi di alunni e studenti. Non ha senso (oltre quello burocratico) ingabbiare artificialmente in scomparti chiusi bambini e ragazzi che invece potrebbero ben altrimenti giovare della più ampia fluidità di rapporti variegati.

Le attività scolastiche si svolgono per ragioni normalmente estrinseche, remote o addirittura ignote: gli alunni e gli studenti non sanno perché fanno le cose che fanno.

Basta provare a chiederlo: le risposte impacciate, l'atteggiamento perplesso o stupito confermano eloquentemente l'impertinenza stessa della domanda posta.

La scuola è un obbligo al quale si deve soggiacere. Il problema della legittimazione logica e psicologica dell'azione compiuta, non si pone. Non è necessario che il lavoro svolto abbia (anche) un senso proprio: l'impegno è dovuto, non occorre una ragione intrinseca.

Le cose non si fanno per rispondere a esigenze riconosciute, a desideri personali o condivisi, per risolvere problemi incontrati nella realizzazione di un progetto, per scoprire o comunicare, per informare altri sulle esperienze compiute, per ottenere da qualcuno che ne abbia facoltà un provvedimento, un intervento, una fornitura, per imparare qualcosa di utile alla soddisfazione di un bisogno personale o collettivo, per interesse, per divertimento, per gioco o solo per il piacere di farlo.

No, le cose si fanno perché si devono fare, perché così è stabilito: il problema del *perché* non si pone neppure.

La domanda che sostiene e promuove lo sviluppo mentale (cognitivo, etico, sociale) dell'individuo, così come la riflessione filosofica e morale dell'uomo, nella scuola non ha ragion d'essere, appare impropria. È l'insegnante che decide cosa fare, quando e come farlo, purché non sia l'ordine superiore del libro di testo a stabilirlo. Gli studenti vengono a conoscenza delle attività in programma, nel momento in cui sono chiamati a svolgerle, sempre che non si tratti di interrogazioni e prove di verifica o della prosecuzione di un lavoro incompiuto. Non vi è dunque motivo di perdere tempo in chiacchiere, tanto meno si pone il problema di una discussione preliminare alla definizione degli impegni, alla organizzazione della giornata scolastica, la scansione dei tempi, la gestione degli spazi, l'avvicendamento delle attività, gli argomenti da trattare: è già tutto previsto, programmato dall'insegnante, dall'istituzione. Inimmaginabile che così non sia.

Non moltissimo tempo fa, le punizioni corporali erano ritenute normali, moralmente corrette, pedagogicamente necessarie. I bambini che non capivano o che non obbedivano ricevevano percosse di ogni sorta. Basti richiamare l'accorata denuncia di un grande maestro, Albino Bernardini (1969), dimenticato autore de: «Le bacchette di Lula», votato al riscatto di alunni abituati a subire violenze, anche in famiglia, tant'è che portavano loro stessi le "bacchette" a scuola per essere puniti in caso di mancanze o di errori, e partecipavano quasi compiaciuti ai castighi degli altri, vere e proprie fustigazioni che oggi suscitano orrore, ma al tempo si consideravano educative, così come far inginocchiare il malcapitato su uno strato di ceci o fagioli secchi.

Ancora oggi, vi sono Paesi nei quali la punizione corporale nella scuola pubblica è normale, perciò disciplinata dai regolamenti ufficiali stabiliti dai governi o dalle autorità educative locali (il caso più noto è quello di Singapore).

Era normale anche per noi (l'imperfetto è puramente cautelativo) infliggere umiliazioni psicologiche, meno brutali ma non meno dolorose: andare dietro la lavagna, con la testa rivolta verso il muro; mettere le "orecchie d'asino" (due imbuti di carta che si applicavano sulle orecchie), finire nel "banco degli asini", in fondo all'aula separati dagli altri.

È tuttora diffusissimo il ricorso a misure punitive mortificanti: mandare fuori dall'aula; vietare la ricreazione, far scrivere per castigo 50, 100 volte sul quaderno la norma trasgredita (es. recentissimo, quello di un bambino che ha dovuto scrivere 100 volte: «Non si dondola sulla sedia»); pratiche che non scandalizzano, talvolta invocate dagli stessi genitori.

Ma le punizioni corporali (almeno quelle) sono state bandite dalle nostre scuole, sono perseguite, punite dalla magistratura, e suscitano orrore, ripugnanza (nonostante ai genitori sia "di fatto" riconosciuto il diritto di percuotere i figli).

Adesso è normale denunciare un insegnante che maltratti un minore ricorrendo a provvedimenti ritenuti normali fino al secolo scorso.

La quasi totalità dei docenti italiani e la maggior parte dei genitori reputano normale l'assegnazione dei compiti a casa (per molti studenti una sofferenza insopportabile al punto da causare l'abbandono scolastico).

Eppure non è obbligatorio, non è neppure consigliato, dalle "autorità competenti"; al contrario: le rare occasioni nelle quali il Ministero della Pubblica Istruzione, italiano, ha affrontato il tema dei compiti, è stato per raccomandarne la riduzione o l'eliminazione (lo si documenterà nel prosieguo).

In altri Paesi è addirittura vietato: nella vicinissima Francia, una legge del 1956 proibisce l'assegnazione di compiti scritti agli alunni della scuola primaria.

Cosa si dirà tra 50 anni di questa ormai vetusta pratica, normale, per noi italiani, che già appare anacronistica a docenti e studenti d'oltralpe, tanto da indurre le scuole migliori del mondo ad archivarla definitivamente?

In effetti non è solo questione di tempo ma anche di spazio, nella fattispecie di latitudine: basta spostarsi verso Nord per scoprire che esistono ben altre normalità didattiche, come in Finlandia il Paese che vanta una scuola di eccellenza: inizia a 7 anni, ha il minor numero di ore al giorno e di giorni l'anno, non ha compiti, e gli studenti si collocano ai vertici delle classifiche mondiali per conoscenze e competenze.

Non tutto ciò che è normale è, di necessità, giusto o sensato.

Sarebbe bello poter condividere l'ottimismo di chi riconduce e riduce i mali della scuola italiana a drammatiche congiunture (congiure, forse?) politiche, a pur devastanti misure di "contenimento" (sicuramente iniquo) della spesa, a decurtazioni (vieppiù deplorabili) degli organici.

Certo, il pericolo di una demolizione, più o meno pianificata, del "servizio" deve essere scongiurato, eventuali azioni, in tal senso, contrastate vigorosamente; ma non si può ignorare che i mali della scuola abbiano radici ben più profonde, lontane e affliggano (da sempre) i soggetti più deboli e bisognosi, bollando e "respingendo" proprio chi nella scuola potrebbe trovare la sola opportunità di affrancamento, di emancipazione.

Neppure i provvedimenti adottati in periodi di maggiore disponibilità finanziaria o di più ampia prospettiva culturale hanno sortito risultati apprezzabili. Negli ultimi anni, molte cose sono cambiate con il risultato, paradossale, che la scuola non è cambiata, se non in peggio: *Plus ça change, plus c'est la même chose*. Le innovazioni e le riforme ne hanno edulcorato l'immagine, ma non sono riuscite a migliorarla. Secondo la teoria dei sistemi, si tratta di cambiamenti di primo ordine, di mutamenti particolari che non bastano a modificare sostanzialmente la situazione e che prima o poi vengono riassorbiti dal sistema stesso - la cosiddetta tendenza morfostatica (Bertalanffy 2004).

Per non dire degli interventi di puro maquillage organizzativo, di cosmesi didattica, con l'irrinunciabile corollario del belletto tecnologico, dell'orpello digitale che rendono ancora

più macabre le sembianze di una scuola mummificata, incline alla devitalizzazione di qualsiasi istanza di reale cambiamento.

Da qui il tentativo di un'analisi spregiudicata (per quanto possibile) del fenomeno, osservato con "sguardo antropologico", per dirla con Bateson (1977), volta a restituire il senso, meglio, il non senso di una delle tante pratiche cui siamo assoggettati "naturalmente" e le implicazioni così come gli effetti della quale possono risultare anche molto gravi, sul piano psicologico e sociale.

2. SCORCI E SQUARCI SOCIOLOGICI

- 2.1. Postulati occulti
- 2.2. Costruzione della realtà
- 2.3. Riproduzione sociale
- 2.4. Codici e paradigmi
- 2.5. Sguardo antropologico
- 2.6. Curricolo nascosto
- 2.7. Reticolati organizzativi
- 2.8. Depositi e consumi

Vedere ciò che ci sta sotto il naso richiede uno sforzo costante. George Orwell

2.1. Postulati occulti

Non ce ne rendiamo conto, ma siamo per buona parte determinati da abitudini di pensiero, assiomi, logiche, stereotipi culturali, pregiudizi “estetici” sui quali non esercitiamo alcun tipo di riflessione, che sono perciò sottratti al nostro controllo consapevole eppure agiscono in profondità, segnando impercettibilmente, e proprio per questo più incisivamente, la nostra visione del mondo, il nostro esservi e agire.

«Pensiamo e parliamo ignorando i presupposti del nostro pensiero e del nostro linguaggio, come se tutto questo non avesse conseguenze per noi e per il mondo fuori di noi» (Conserva 1996, p. 8).

L'ammonimento di Rosalba Conserva ci rammenta che gli esseri umani non agiscono direttamente sul mondo. Ciascuno di noi è artefice (e vittima) di proprie rappresentazioni della realtà; creiamo, cioè, mappe e modelli che usiamo per orientare il nostro comportamento. La nostra visione del mondo condiziona in larga misura l'esperienza che ne abbiamo, il modo in cui lo percepiamo, le scelte che ci sembreranno possibili o necessarie.

Si tratta di convinzioni radicate, diffuse eppure inconsapevoli che strutturano i modi del nostro sapere, sia colto, sia comune, dunque anche il sapere che presiede alle pratiche educative: ogni sguardo che indaga è condizionato da presupposti – alcuni li “riconoscono”, altri li conoscono ma non li esplicitano, altri ancora non ne hanno chiara cognizione - *Cognitum est in cognoscente per modum cognoscentis*, ammonisce Tommaso d'Aquino.

Le premesse del nostro pensare (e agire) non sono garantite dall'esperienza. La nostra storia evolutiva ci ha reso facilmente ingannabili. I circuiti cerebrali grazie ai quali si formano le nostre convinzioni sono potenti e finiscono facilmente preda di errori, superstizioni, false memorie e manipolazioni; e quando una convinzione si è insediata nella nostra mente, tendiamo a ricordare, a fissare le informazioni che con essa risultino più coerenti, scartando quelle che ci costringerebbero a rivedere la nostra costruzione del mondo.

L'uomo non ha mai abitato il mondo, ma sempre e solo la sua rappresentazione; non ha mai avuto a che fare con le cose, ma con le descrizioni che confezionano le cose.

In particolare, le rappresentazioni sociali sono frutto di credenze, idee e valori diffusi e socialmente accreditati che aiutano a dare un senso al mondo, all'ambiente che ci circonda (Myers, 2009) ricostruendo la realtà allo scopo di controllarla, adattarvisi e condividerla (Gattino, Miglietta, Converso 2008).

Serge Moscovici (2005) le ha definite come una serie di concetti, asseriti e spiegazioni che nascono nella vita di tutti i giorni, attraverso le comunicazioni interpersonali, e possono essere considerate l'equivalente dei miti e delle credenze nelle società antiche, e la versione contemporanea del senso comune.

Ma non si tratta solo del "senso comune". Lo stesso avviene in ambito scientifico, spiega Thomas Kuhn (1985). L'osservazione non è mai neutra o pura, è sempre condizionata da convincimenti più o meno consapevoli e razionali: Vediamo ciò di cui abbiamo già un'idea e non possiamo vedere ciò per cui non abbiamo parole e idee. Quindi, in senso forte, non esistono "fatti" indipendenti dalle idee che usiamo per descriverli.

La natura della coscienza in generale, il suo venire dopo-i-fatti, *ex post*, il suo inseguire le tracce della vita – prima l'accadimento poi la formulazione – appare in antropologia come un continuo sforzo di costruire sistemi discorsivi che, più o meno, possano andare di pari passo con ciò che forse sta succedendo (Geertz 1995, pp.26-27).

Herbert Blumer sostiene che nella ricerca sociologica l'operazione fondamentale consista nella produzione e nel perfezionamento dell'immagine di ciò che si studia, avendo chiaro che «tutti noi, come studiosi, abbiamo la nostra gamma di stereotipi comuni che usiamo per osservare sfere di vita sociale empirica che non conosciamo» (Blumer 2008, p. 36).

Si tratta di immagini anche sofisticate, comunque prestabilite, prodotto di teorie, protocolli principi condivisi dalla comunità scientifica, idee su come il mondo empirico debba essere strutturato per corrispondere alla procedura di ricerca adottata.

Possiamo vedere il mondo empirico solo attraverso un qualche schema o una qualche immagine di esso. Il procedimento della ricerca scientifica è *interamente* orientato e informato dall'immagine soggiacente del mondo empirico che si utilizza: Questa immagine delimita la selezione e la formulazione dei problemi, la determinazione di cosa sono i dati, i mezzi da usare per ottenerli, i tipi di relazioni ricercati tra i dati, e i calchi in cui vengono plasmate le proposizioni. Data l'influenza allo stesso tempo fondamentale e onnipresente esercitata da questo quadro iniziale del mondo empirico, è assurdo ignorarlo. È sempre possibile identificare l'immagine soggiacente del mondo sotto forma di un insieme di premesse. Queste premesse sono costituite dalla natura attribuita esplicitamente o implicitamente agli oggetti chiave che formano l'immagine. Il compito inevitabile di ogni vero trattamento metodologico è identificare e valutare queste premesse (Ivi, pp. 24-25).

Ciò significa interrogarsi sulle idee che muovono la ricerca, sulle domande che la orientano, sulle risposte che ne derivano.

2.2. Costruzione della realtà

Berger e Luckmann (1997) hanno spiegato "la realtà come costruzione sociale" (e affidato proprio alla sociologia il compito di analizzare i processi attraverso cui ciò avviene): la realtà si definisce come un insieme di fenomeni che consideriamo indipendenti dalla

nostra volontà, e la conoscenza come la certezza che tali fenomeni siano reali e possiedano caratteristiche precise.

Tale processo si sviluppa in tre fasi:

- Esteriorizzazione (*la società è un prodotto umano*) - Gli esseri umani tendono a proiettare nell'ambiente, necessariamente innaturale, rappresentazioni, idee, progetti che si esprimono in conoscenze ma anche in azioni e prassi.

- Oggettivazione (*la società è una realtà oggettiva*) - Le rappresentazioni sedimentano, cristallizzano, appaiono come dati di natura, istituzionalizzandosi in un substrato culturale condiviso che garantisce la "comprensione".

- Interiorizzazione (*l'uomo è un prodotto sociale*) – Gli schemi comportamentali e cognitivi sono "incorporati" durante il processo di socializzazione.

In tal modo, la costruzione sociale della realtà si riconosce nel senso comune, il pensiero dell'ovvio, vale a dire in una visione del mondo tipica (ideologica) a cui ogni soggetto, in un determinato contesto storico-culturale, aderisce con la convinzione che essa sia il prodotto della propria personale esperienza.

L'uomo vive all'interno di una struttura sociale e in un regime d'interazione continua con gli altri. Questa condizione esistenziale postula che la propria esperienza possa essere comunicata e condivisa in virtù di una rete di significati comuni; ed è proprio sulla trama di significati condivisi nella consuetudine o nell'abituazione della vita quotidiana che si originano le "istituzioni", entità potentissime giacché controllano la condotta umana, fissando modelli prestabiliti che la incanalano in una direzione anziché in una delle molte altre teoricamente possibili.

Questa funzione di controllo è il fondamento di ciò che si definisce "normalità".

Le istituzioni si presentano come realtà sociale stabile, pre-esistente alle singole biografie, hanno priorità e continuità storica rispetto alla singola generazione; forniscono schemi comportamentali per la condotta, la "conoscenza prescrittiva" (Schutz 1974); sono trasmesse di generazione in generazione e considerate immanenti agli individui giacché reificate.

Essendo, dunque, remoto (e rimosso), il carattere storico delle istituzioni sfugge agli attori che tendono a naturalizzare le tipizzazioni su cui esse si fondano, fino a eclissarsi nel processo di trasmissione generazionale:

Per i bambini, il mondo trasmesso dai genitori non è pienamente comprensibile; poiché essi non hanno avuto alcuna parte nella sua formazione, esso si pone di fronte a loro come una realtà data che, come la natura, è opaca almeno in certe zone (Berger, Luckmann 1997, p. 89).

In altri termini, le istituzioni vengono interiorizzate allorché il bambino «è del tutto incapace di distinguere tra l'oggettività dei fenomeni naturali e l'oggettività delle formazioni sociali» (Ivi, p. 90). È su questa base che un prodotto storico finisce con l'agire

sul produttore e configurarsi ai suoi occhi come una dimensione oggettiva, che lo trascende.

Le coscienze individuali sono, dunque, letteralmente irretite entro tradizioni, sedimentate nel corso del tempo, che determinano i modi in cui la realtà va letta e le formule comportamentali mettendo in opera le quali si consegue l'adattamento.

Moscovici (1989) parla di sistemi cognitivi dotati di logiche proprie e propri linguaggi che portano gli individui alla costruzione della realtà sociale attraverso processi di *ancoraggio*, assimilazione di stimoli nuovi alle categorie preesistenti per denominazione, classificazione ed etichettamento, e *oggettivazione*, attribuzione agli stimoli nuovi di forme riconoscibili anche attraverso l'uso di metafore, immagini o l'associazione con simboli noti.

Secondo David (1985) le rappresentazioni sociali servono a:

- rendere familiare ciò che è estraneo - le persone, gli oggetti, gli eventi sono assegnati a una categoria quali modelli, condivisi, di quel "tipo";
- favorire gli scambi interpersonali e sociali - le rappresentazioni possono essere tramandate come codice riconosciuto per l'azione e l'interazione, come sistema di conoscenza condiviso che guida i comportamenti;
- costruire l'identità e normare i comportamenti – il sé viene socialmente definito per effetto di un processo di categorizzazione che attesta l'appartenenza alla comunità.

Immediato, il richiamo al concetto di *habitus*, sviluppato da Pierre Bourdieu, che può essere definito come un sistema di schemi percettivi, di pensiero e di azione, quei dispositivi duraturi e trasmissibili, acquisiti per effetto di condizioni oggettive, che tendono a persistere anche dopo il mutamento delle medesime condizioni.

L'*habitus*, in quanto sistema di strutture strutturanti, determina azioni coerenti rispetto al gruppo o alla classe di appartenenza; non ha carattere universale, né è ridicibile all'individuo, ma costituisce l'elemento cardine della riproduzione sociale e culturale in quanto generatore di pratiche, di rappresentazioni, di condotte regolari e attese, orchestrate senza essere imposte dall'azione organizzatrice di un "direttore di orchestra."

Il *senso pratico*, attraverso cui gli attori esplicano le azioni, appare come un principio naturalizzato, perché acquisito senza la mediazione di un ragionamento cosciente, un meccanismo automatico che orienta le pratiche, assicurando prevedibilità e controllo nell'ordine sociale (Bourdieu 1993).

In particolare, la scuola opera attraverso un sistema simbolico in base al quale le disuguaglianze sociali sono presentate come attributi "naturali" e ineluttabili che provengono dal talento e dalle aspirazioni individuali, dagli sforzi soggettivi, dalle motivazioni personali, ecc. Ciò può avvenire essenzialmente perché il capitale culturale, benché essenzialmente accumulato e trasmesso in seno alla famiglia, appare consustanziale alla persona che ne è portatrice. Per mezzo di un tale "effetto di naturalizzazione" la stratificazione sociale viene riprodotta e legittimata.

Il concetto di *habitus* permette anche di evidenziare l'influenza delle condizioni esterne alla scuola sulla sua "vita interna", tanto più incisive allorché si ignorino, nel contenuto dell'educazione trasmessa, nei metodi, nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le diseguaglianze culturali fra i ragazzi delle diverse classi sociali (Bourdieu 1997) - in altre parole, l'insegnamento è discriminante proprio perché indiscriminato.

2.3. Riproduzione sociale

Il timore che la scuola riproduca le disuguaglianze, trasformando il vantaggio sociale in vantaggio educativo, è tanto più forte per quanto riguarda il sistema scolastico italiano.

Il *working paper* pubblicato il 29 marzo 2017 dall'OCSE, che incrocia i dati dell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), rivolto a studenti in età scolare, e l'indagine PIACC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), rivolta agli adulti, conferma il rapporto (storico) tra esiti scolastici e ambiente di provenienza; risultano, cioè, avvantaggiati gli studenti con almeno un genitore laureato e oltre 100 libri in casa, e svantaggiati quelli che hanno meno libri, e genitori con un basso livello di istruzione. In altre parole, i gruppi sociali più deboli restano esclusi dai livelli più alti di istruzione perché il vero motore del successo formativo è la condizione economico-culturale delle famiglie – tra gli studi che, negli ultimi anni, hanno portato alla luce il fallimento della scuola italiana nel promuovere la mobilità sociale, si segnalano: Cavaletto, Luciano, Olagnero (2015) e Contessi (2016).

Impressionanti, così li definisce Paolo Ferri (2014), i dati resi pubblici dall'Ocse nel 2014 (riguardanti l'apprendimento della matematica) che collocano l'Italia e la Cina al vertice delle diseguaglianze tra studenti di condizione socio-economica svantaggiata e studenti di famiglie colte e abbienti: primi in Europa, cioè i peggiori – persino Romania, Bulgaria e Ungheria fanno meglio di noi.

Uno studente italiano su tre abbandona la scuola superiore senza aver completato i cinque anni; ma il dato cresce in alcune regioni, come le isole, fino al 35–36 per cento.

Una vera e propria emorragia tra le mura e i banchi delle scuole italiane, che prosegue silenziosa e inosservata. Negli ultimi 15 anni quasi 3 milioni di ragazzi italiani iscritti alle scuole superiori statali non hanno completato il corso di studi. Si tratta del 31,9 per cento dei circa 9 milioni di studenti che hanno iniziato in questi tre lustri le superiori nella scuola statale: è come se l'intera popolazione scolastica di Piemonte, Lombardia e Veneto non ce l'avesse fatta.

Nel 2011/12 si sono persi 7.800 allievi, afferma l'Annuario Statistico dell'Istat. La tendenza negativa è al quarto anno consecutivo. La Commissione europea ci riporta alla nostra difficile realtà: l'Italia è tra le peggiori cinque d'Europa (su 28) per abbandoni: lasciano i banchi troppo presto il 17,6% di alunni contro la media UE del 12,7%.

L'analisi dei Rapporti di autovalutazione (RAV) delle scuole fotografa un fenomeno in crescita, con picchi preoccupanti al Sud. I dati diffusi dal Ministero, riferiti al biennio 2013/2014 e 2014/2015, e riportati anche sui siti dei più importanti organi di informazione (www.repubblica.it), indicano che, ogni anno, oltre 50 mila gli studenti di scuola media e superiore smettono di frequentare le lezioni, si sottraggono all'obbligo scolastico, non completano gli studi. L'emorragia non risparmia neppure i licei. Nel 2013/2014 hanno abbandonato 9.150 studenti; l'anno successivo oltre 10.300: in soli 12 mesi, il fenomeno è cresciuto di 12 punti e mezzo.

Insomma c'è sempre meno voglia di andare a scuola, sono sempre meno quelli che ci credono e sono sempre di più gli studenti "respinti".

Si continua, nonostante il fervido impegno degli insegnanti migliori (del tutto indistinguibili dalla massa dei *travet*) a promuovere chi sia già avvantaggiato per reddito, cultura, latitudine, cure parentali, e respingere chi sia già vittima della povertà, dell'ignoranza, del degrado affettivo e sociale: la scuola non è capace di attuare interventi compensativi (dare di più a chi ha di meno), ma neppure di garantire pari trattamento (dare a tutti in parti uguali); si realizza, piuttosto, il paradosso di un servizio rivolto soprattutto a chi non ne ha particolare necessità (e più ne profitta).

Neppure ci si limita a dare di meno a chi è più bisognoso, giacché si aggrava la condizione (aggiungendo sofferenza a sofferenza) del disadattato, del caratteriale, del diverso, procurando ulteriori, peculiari frustrazioni e "iniziando" a una nuova forma di emarginazione. La scuola, che continua a promuovere gli studenti di famiglie colte e abbienti, che serve, cioè, a chi ne ha meno bisogno, funziona come l'ospedale al contrario di cui parlava don Milani: cura i sani e "respinge" i malati.

Di fronte al dramma, sempre attuale, della dispersione scolastica (mortalità, ripetenza), non si può ulteriormente indulgere a atteggiamenti di fatalistica rassegnazione, quasi si trattasse di un fenomeno "naturale", di un processo "fisiologico" (e non patologico), connaturato al sistema comunque sano. Non è decente pensare che bambini e ragazzi lascino spontaneamente la scuola, e non ne siano piuttosto allontanati, che la rifiutino deliberatamente, e non ne siano invece respinti; sarebbe come dire che la scuola è giusta e i ragazzi sono sbagliati.

Per altro la convinzione che insuccessi e abbandoni (fenomeni che spesso prefigurano esiti di marginalità sociale) siano problemi personali e, in ogni caso, privati degli studenti e delle loro famiglie (che non sempre possono provvedere con il ricorso a "private" integrazioni), e non anche problemi sociali che investono la scuola, è tanto più diffusa, nella "società degli individui", nonostante appaia aberrante come quella del sarto, menzionato da Neil Postman (1997), il quale, limitandosi a fare un solo tipo di pantalone, sosteneva fossero sbagliate le natiche del cliente, quando il suo modello non calzava a

dovere. Ma il fatto che i destini dei figli ricalchino quelli delle famiglie d'origine, invalida qualsiasi mistificazione di comodo: la "scuola obbligatoria" realizza un tragico paradosso se diviene strumento di precoce emarginazione, se non promuove lo sviluppo personale e sociale, se si limita a sanzionare le discriminazioni vissute ancor prima di intraprendere il percorso scolastico, o addirittura ne costituisce una ulteriore specificazione, declinando in nuova forma l'ingiustizia già sofferta.

Sarebbe ozioso fare riferimenti specifici alla letteratura, sterminata, che suffraga queste conclamate evidenze (uno per tutti: Batini, Bertolucci 2016), ma è interessante rilevare come nessuno studio condotto sul tema della dispersione abbia azzardato (e indagato) l'ipotesi di un possibile legame tra quantità dei compiti assegnati e abbandono scolastico.

2.4. Codici e paradigmi

Basil Bernstein riteneva che l'insuccesso scolastico fosse da ricondurre principalmente a carenze del linguaggio che confinerebbero la comunicazione verbale entro gli angusti limiti del "codice ristretto", rigido, prevedibile, involuto, ostacolando l'accesso al "codice elaborato", più ricco, duttile, versatile, e molto vicino alle modalità di rappresentazione, decontestualizzata, propri della lingua scritta, quella privilegiata dalla scuola: il "linguaggio dell'istruzione" impone di esplicitare i referenti, di parlare di cose non presenti, di essere precisi e non ambigui, di definire, di spiegare (Bernstein 1971).

Il codice elaborato è quello che utilizzano le classi dominanti, colte, privilegiato anche dai docenti e dai "valutatori", mentre il codice ristretto è tipico delle classi popolari, meno abbienti e istruite.

Dal momento che il linguaggio scolastico è quello delle classi medie, i giovani provenienti dalle classi medie trovano nella scuola una piena convergenza tra i codici appresi nella socializzazione primaria e i codici attraverso cui vengono valutati e classificati dalla scuola; di contro, i giovani di classi popolari pagano un "handicap" culturale che risale alla loro socializzazione primaria (Freddano 2016, p.143).

Insomma, si accentua il carattere censitario della scuola italiana, con il rischio che la situazione sia ancora più grave rispetto allo scenario, drammatico, delineato nella metafora paradossale già richiamata: cresce il sospetto che la scuola non solo "respinga i malati", ma faccia "ammalare i sani".

«Labeling the Mentally Retard» (Mercer 1973) è uno studio (un classico della ricerca sociale) sul modo in cui l'etichetta "ritardato mentale" era applicata nelle scuole di Riverside, in California.

Questo studio prova, in modo assolutamente chiaro e soddisfacente per chiunque non sia ideologicamente prevenuto, che il ritardo definito borderline (rispetto a quello reale che è accompagnato da handicap fisici evidenti, ecc.) è una malattia che i bambini messicani e neri contraggono quando vanno a scuola e dalla quale guariscono appena la lasciano (Becker 2007, p. 168).

Ai dati, sconcertanti, sull'aumento vertiginoso delle diagnosi di ADHD, DSA, BES potrebbe non essere estranea la tendenza a "medicalizzare" il disagio, la difficoltà, il fallimento di

cui è causa la scuola stessa, vittima (carnefice, nel senso della mortalità scolastica) di paradigmi culturali, pedagogici, relazionali impliciti, non necessariamente evidenti o dichiarati, eppure riscontrabili nel quotidiano operare di ciascun docente.

Si tratta della declinazione particolare di una tendenza più generale, evidenziata, tra gli altri da Alain Gussot.

La scuola, in quanto istituzione e organismo sociale, non può essere immune dalle contraddizioni che attraversano la società: individualismo competitivo, egotismo consumistico, economicismo liberistico, tecnocentrismo sfrenato, intolleranza verso le minoranze, e, nello specifico, estensione delle risposte mediche e clinico-terapeutiche a problematiche di ordine sociale.

La popolazione scolastica viene sempre più divisa in categorie di tipo clinico-diagnostico: i DSA (con disturbi specifici dell'apprendimento) e adesso i BES (con bisogni educativi speciali). È la logica differenzialistica di una società che tende a negare quello che Giambattista Vico chiamava «il vocabolario mentale comune dell'umanità» e che, più recentemente, il fondatore dell'etnopsicologia e psicologia transculturale Georges Devereux definiva come «unità psichica del genere umano». L'individualismo egocentrico del «capitalismo pulsionale» e l'ideologia della diversità (come essenza assoluta e statica) combinato ad una concezione medicalizzante delle differenze, spinge l'insieme delle risposte da dare alle difficoltà che esistono in qualsiasi processo di apprendimento e di crescita, nella direzione del controllo terapeutico e dell'adattamento funzionale a quello che viene considerata come norma e salute (Goussot 2005, p. 3).

In palese e allarmante controtendenza rispetto alla filosofia che aveva ispirato la normativa di riferimento sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (la legge n. 517/77 e la legge quadro n. 104/92) orientata nel senso della deistituzionalizzazione e della demedicalizzazione delle disabilità, delle difficoltà di apprendimento o relazionali, per promuovere lo sviluppo di ciascuno contribuendo alla crescita di tutti.

Prevale, oggi, la tendenza a enfatizzare le anomalie, i disturbi e i comportamenti inadeguati, sgraditi, e, conseguentemente, a classificare la popolazione scolastica in funzione di sintomi che si reputano centrali per impostare piani didattici differenziati.

La professionalizzazione di queste decisioni, attraverso lo sviluppo di specializzazioni e monopoli occupazionali, è un'altra importante variabile storica che influisce su come "tratti individuali" sono incorporati in un insieme di relazioni sociali che li rendono importanti (Becker 2007, p. 175).

Si accentuano i processi di separazione, stigmatizzando inevitabilmente gli studenti per effetto della diagnosi che agisce come mappa rappresentativa nelle relazioni e come schema identitario negativo, mutilante, interiorizzato dall'alunno "certificato" – a proposito di "violenza simbolica". È come se tutti gli studi sulla profezia che si autodetermina e l'effetto Pigmalione (Rosenthal, Jacobson, 1983) fossero stati dimenticati.

Lo psichiatra americano Allen Frances, nel suo libro: *Primo, non curare chi è normale*, a proposito dell'esplosione delle diagnosi di l'ADHD, osserva che abbiamo trasformato «l'im maturità dovuta alla giovane età in una malattia da curare con una pasticca» (Frances 2013, p. 12).

Più in generale, sintetizza Gussot,

assistiamo a un duplice processo culturale nella rappresentazione che hanno gli insegnanti del proprio lavoro:

1) Un mettersi gli occhiali del neuropsichiatra o dello psicologo clinico per osservare gli alunni, in particolare quelli considerati come difficili e problematici. Lo sguardo è quello diagnostico che mette l'accento sui sintomi, le difficoltà e le disfunzionalità; e sostituisce lo sguardo pedagogico che punta invece sulle potenzialità, le capacità e il saper fare.

2) L'insegnante in questo modo trova anche un alibi per delegare all'esperto del disturbo e del sintomo la gestione del caso e non s'interroga più sulle proprie modalità d'insegnamento, la sua didattica e la sua postura pedagogica nella relazione con gli alunni (Ivi, pp. 32-33).

2.5. Sguardo antropologico

Di grande rilievo, per comprendere le dinamiche culturali più profonde, e difficilmente accessibili, la riflessione di Gregory Bateson (1977) che ravvisa nell'approccio ecologico una prospettiva "altra", capace di guidarci alla scoperta delle fondamenta epistemologiche del nostro pensiero, spesso sepolte sotto strati impermeabili (alla consapevolezza immediata) di abitudini culturali e automatismi cognitivi; e ci esorta a volgere lo sguardo *oltre il pensabile* - dove "pensabile" significa: riconducibile alla trasparente possibilità di progettare e controllare obiettivi, strumenti e conseguenze del fare; e dove "non pensabile" non significa caotico, arbitrario, "irrazionale", ma: regolato da forme inconsapevoli della percezione, del giudizio, dell'attribuzione di senso.

È interrogandosi su quel che si va facendo, su ciò che implicano e comportano le nostre azioni, su come le abbiamo codificate, e sulle modalità attraverso le quali abitualmente ci interroghiamo in rapporto a esse che si possono individuare gli errori di gran parte dei discorsi e dei modelli descrittivi che la cultura usualmente impiega come veicoli di conoscenza.

Sergio Manghi spiega che riflettere sulle premesse di senso implicite nel fare quotidiano degli insegnanti comporta l'esercizio di una sensibilità antropologica che non è frequente – convinti come siamo, noi moderni, che lo sguardo antropologico sia adatto a comprendere soltanto le culture "altre". Comporta, in altri termini, che ci si interroghi autoriflessivamente sui saperi che, veicolati da quel fare, vengono "carsicamente" agiti, comunicati, riprodotti.

Ancora prima di domandarci attraverso quali tecniche, mediante quali pratiche e all'interno di quali contesti educativi avviene l'apprendimento, dovremmo allora chiederci attraverso quale idea di apprendimento siamo soliti interrogarci su tecniche, pratiche e contesti, sapendo che il processo d'insegnamento-apprendimento si definisce non solo in relazione alle idee consapevoli che il docente "ha", ma anche per effetto delle idee inconsapevoli che egli "è" (Manghi 2004).

Da questo punto di vista, - precisa Manghi - la parola "apprendimento" appare in grado di evocare, con la stessa immediatezza, due tipi differenti di paesaggi mentali o mappe percettive. Può evocare anzitutto il risultato dei processi di insegnamento, e cioè un fare progettato prima e realizzato poi (dall'insegnante o da altre figure o istanze sociali). E può evocare anzitutto il farsi dei processi nel corso dei quali il risultato "apprendimento" ha luogo (mediato o no da propositi coscienti). Nel primo

caso l'attenzione è su come cambiano gli allievi. Nel secondo caso, su come cambiano, a vari livelli, tutte le parti in interazione – l'allievo, l'insegnante, la classe, la scuola, le famiglie, i sistemi sociali, istituzionali e culturali connessi con la scuola, le varie credenze in gioco sulla natura del mondo in cui viviamo e nel quale può aver luogo questa strana "cosa" che chiamiamo "apprendimento"... Nel primo caso le identità delle singole parti in interazione sono un dato, preconditione del processo interattivo. Nel secondo vengono formandosi nel tempo, in rapporto alle altre, proprio attraverso l'incessante interazione reciproca. Nel primo caso l'insegnante ha a che fare anzitutto con individui, scopi e mezzi. Nel secondo con relazioni, processi e storie (Manghi 2009, p. 47).

È dunque essenziale acquisire e affinare la capacità di interrogarsi sulle relazioni che i destinatari di qualsiasi servizio formativo o informativo intessono tra loro e con l'ambiente, sforzandosi di coglierne i significati intrinseci, sulle implicazioni profonde delle scelte professionali degli "addetti" e dei repertori comunicativi più radicati, sugli effetti strutturanti di processi informali, sottratti al controllo (e addirittura alla consapevolezza), che veicolano concezioni della vita e visioni del mondo destinati a sedimentare nelle coscienze di chi vi sia così precocemente e sistematicamente esposto.

Per poter comprendere il senso dello stare a scuola, dell'essere scuola è necessario scendere oltre la superficie, sondare in profondità i meccanismi fondamentali, le regole non scritte, i postulati occulti, le teorie implicite che informano le relazioni, i comportamenti, le decisioni, governando i processi d'inclusione ed esclusione, decretando successi e fallimenti.

2.6. Curricolo nascosto

Qualsiasi intervento teso a qualificare l'offerta formativa (che non voglia ridursi a mero maquillage pedagogico-organizzativo), non può prescindere dal coordinamento del curricolo "esplicito", quello cui è affidato l'insegnamento formale, che interessa la didattica e le discipline (visibile, valutabile e, in teoria, più facilmente modificabile), e il curricolo "nascosto", quello che realizza indirettamente l'azione educativa mediante l'organizzazione, l'inquadramento spazio-temporale dell'esperienza scolastica, e configura la dimensione implicita, spesso non tematizzata, dell'insegnamento, stabilendo una gerarchia di saperi standardizzata (Landri, Maccarini 2016).

Sono curricoli che possono rinforzarsi a vicenda oppure interferire e contraddirsi, pregiudicando l'unitarietà e l'incidenza complessiva del progetto educativo. La persona, anche in età evolutiva, iscrive le sue pratiche, ai vari livelli, in orizzonti di senso, elaborandone in vario modo i significati. Tali processi di assimilazione, soprattutto perché realizzati in forma indiretta, fuori dalla vigilanza della consapevolezza, trovano il soggetto più indifeso e più esposto, producendo "abituazioni" regolari e insistenti che lasciano tracce profonde sulla struttura della personalità e sui suoi orientamenti esistenziali. Si tratta di modellamenti che, per quanto in contrasto con gli insegnamenti ufficiali ed espliciti, se non vengono sottoposti ad analisi e presa di coscienza, risultano molto più decisivi del curricolo formale. Infatti sono insegnamenti essi stessi, per di più oggettivi,

ovvero, in tutta la loro gravità, “materiali”, e toccano categorie basilari dell’esperienza, lo spazio e il tempo, con le loro implicazioni sulla qualità e il verso delle relazioni umane – “il medium è il messaggio”, ammoniva Marshall Mc Luhan (1967) esortando a studiare i media non per i contenuti che veicolano, ma per come strutturano e organizzano la comunicazione.

È dunque di estrema importanza che i docenti ne riconoscano e descrivano le caratteristiche peculiari, così da interrogarsi sul senso nascosto, implicito che può orientare “storie”, influenzare atteggiamenti e comportamenti di adulti e studenti. Gli addetti ai lavori (così come, più in generale, la pubblica opinione) sono portatori inconsapevoli di teorie ingenuie, elementi di saggezza popolare, rappresentazioni mentali, immagini precostituite, quadri interpretativi, fino ad arrivare a stereotipi ben radicati che concorrono decisamente alla definizione dell'*hidden curriculum* (Gordon 1997).

Le pratiche d’insegnamento e apprendimento non sono fatte di innocue tecniche strumentali, con neutre funzioni ancillari rispetto ai fatidici “contenuti” scientifici, letterari, storici o morali. Sono fatte di idee, tutt’altro che neutre e innocue. Configurano modalità storiche di strutturazione dei contesti di apprendimento. Attraverso tali pratiche – e relative tecniche – si esprimono e si riproducono consolidate abitudini di pensiero, forme del pensare largamente inconsapevoli. Si esprimono e riproducono sofisticate epistemologie. Ovvero insieme di idee precise intorno alla natura del mondo in cui viviamo e intorno al modo in cui viviamo in esso. Intorno, anche, alla natura dei contesti educativi. Idee che per essere affidate a forme largamente inconsapevoli del pensare – abiti percettivi, credenze condivise, rappresentazioni sociali di natura simbolica, metaforica, estetica – possiedono un’efficacia formativa prodigiosa. Nel bene come nel male (Manghi, 2004, p. 29).

Sono molti i fattori che concorrono alla determinazione del curriculum nascosto: le procedure, le *routine*, le regole, le relazioni, le strutture, così come gli arredi, gli orari, le misure disciplinari, ma anche i sistemi di monitoraggio e le priorità curriculari (Giroux, Penna 1983).

Sono i “dispositivi” che secondo Michel Foucault (1976) operano nelle centrali operative del potere deputate all’educazione dei cittadini (scuole, ospedali, prigioni). Il dispositivo si configura come un insieme strutturato e solo parzialmente visibile di norme, procedure, tecniche, ruoli, metodologie, che determina la forma e il funzionamento delle istituzioni, che agisce e dispiega tutta la sua potenza, in ampiezza e profondità, permeando i corpi e le menti, che ne produce e riproduce le rappresentazioni, i desideri, l’immaginario. In tal senso, è assimilabile al linguaggio giacché delinea il modo di essere ontologico e sociale di ciascun individuo. Si può rappresentare come un sistema di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, costituiscono e strutturano soggettività.

Ampliando ulteriormente il concetto, Giorgio Agamben (2006, p. 21) definisce dispositivo

qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le

opinioni e i discorsi degli esseri viventi”, rimarcandone la funzione orientativa verso le attività e i processi.

Di grande interesse la distinzione operata da Foucault tra il dispositivo pedagogico “forte”, caratterizzato da un'intenzionalità educativa precisa e riconoscibile che pone in essere procedure esplicitamente finalizzate alla costituzione di soggettività, dal dispositivo pedagogico “debole”, all'interno del quale gli effetti di soggettivazione si producono senza che sia visibile un'intenzionalità educativa specifica, precisando che i dispositivi “deboli” sono quelli più efficaci, proprio in virtù del maggior grado di occultamento degli elementi costitutivi e soprattutto delle finalità latenti.

È proprio sul dispositivo debole che ci si deve concentrare per disvelare gli effetti di soggettivazione e di antropogenesi in esso presenti e i meccanismi atti a generarli.

Si tratta del primo passo verso la riprogettazione del servizio scolastico, condizione essenziale perché la riflessione riesca a incidere sulla qualità dell'esperienza formativa garantendone al contempo autonomia e pregnanza.

2.7.1 reticolati organizzativi

Dovremmo allora riflettere sulla scuola come organizzazione complessa, da indagare nelle sue più minute e prosaiche espressioni, alla ricerca dei significati profondi, delle premesse inconsapevoli, dei messaggi impliciti.

Ispirandosi all'assunto di Max Weber, secondo cui si può definire l'uomo un animale sospeso tra ragnatele di significati che egli stesso ha intessuto, Clifford Geertz (1988) definisce l'insieme di queste ragnatele “cultura primaria o di base”: come il ragno produce la propria ragnatela, così i soggetti delle organizzazioni attivano reti di significati che attribuiscono senso al loro agire e di cui non sono sempre consapevoli.

La cultura primaria è costituita da credenze e modi di sentire condivisi (non necessariamente positivi) e rappresenta il corso sotterraneo delle convinzioni, delle tradizioni e dei rituali che si sono creati nel tempo, l'insieme degli elementi simbolici costruiti nella storia vissuta in comune. Si configura come fenomeno pressoché autonomo e “spontaneo”, dunque non è la risultante di un processo di analisi collettiva ispirata da visioni e intenzionalità comuni e condivise, funzionali al perseguimento dello scopo istituzionale.

Si tratta, allora, di procedere a una (auto)analisi formativa che consenta di liberare l'organizzazione-scuola dalle “ragnatele” più insidiose, rendendo gli “attori” consapevoli dei processi di costruzione dei loro simboli, coinvolgendo i soggetti-membri nell'analisi critica delle proprie visioni, per far evolvere la “cultura primaria” in “cultura progettata”, consapevolmente orientata a un fine. Un processo vivo e attivo attraverso il quale gli operatori rimettono continuamente in discussione le conoscenze acquisite, le routine cognitive e comportamentali, le procedure ritualizzate; si interrogano con sistematicità sulle scelte che compiono, rivisitando l'esistente in chiave critica, costruendo, secondo

uno sviluppo circolare, una cornice di senso condivisa per la lettura e la progettazione della quotidianità. L'insieme dei valori e dei significati condivisi genera inevitabilmente un'identità collettiva, e una forte identità (positiva) è il presupposto necessario per consentire a ogni scuola, da un lato di ridefinire collegialmente i significati della proprio compito formativo (a cui ispirare l'azione), dall'altro di delineare il livello di porosità con l'ambiente esterno, negoziando in un rapporto dialogico le dipendenze e le interdipendenze.

Operazione complessa, giacché la cultura primaria è molto potente, struttura i modi in cui le persone pensano, ragionano, agiscono; tanto più delicata in riferimento all'organizzazione scolastica che, avendo come principale finalità la formazione e la crescita di persone, richiede ai professionisti scelte consapevoli, intenzionalmente progettate, oggetto di confronto e discussione continua.

Nella scuola un cambiamento diviene significativo solo se si configura come azione collettiva. Il cambiamento del singolo è importante, ma non basta. Lo scopo è cambiare insieme, e per poterlo fare occorre intervenire sulla struttura dei rapporti, delle comunicazioni che intercorrono fra i soggetti (individuali/collettivi) e le loro rappresentazioni mentali, le loro conoscenze implicite, dalle quali discendono reti e intrecci di relazioni che possono stratificarsi nel tempo (se non sottoposte ad analisi), cristallizzando ruoli e posizioni più o meno esplicitamente stabiliti.

Sono le cosiddette, da Argyris e Schön (1998), "teorie in uso", opzioni rispetto alle quali le persone si comportano coerentemente anche se in contrasto con le cosiddette "teorie professate".

Ogni organizzazione è una micro-società nella quale si stabilizzano forme di identità condivise, valori, modelli di giudizio, sistemi etici incarnati dalle *routine*, "modi di fare" costanti e riconosciuti che si strutturano gradualmente, in forme consapevoli o inconsapevoli, e sedimentano nelle procedure formalizzate, nelle consuetudini istituzionali, negli automatismi burocratici, negli stili comunicativi, nel lessico peculiare e condiviso, nella assegnazione e gestione di compiti e ruoli, modellando tradizioni, abitudini, costumi.

Peter Senge (1992) ritiene siano forme di generalizzazione che modellano il modo in cui gli individui agiscono e dunque selezionano gli stimoli presenti nel raggio di visibilità. Non si è quasi mai consapevoli dei modelli mentali di cui si dispone, perché spesso sono intrappolati in procedure difensive di difficile conoscenza.

Alcune organizzazioni, le più innovative, riescono a monitorare i processi e, comprendere la formazione delle *routine* nel tempo e governarne gli effetti; altre organizzazioni, più burocratiche, sono di fatto prigioniere delle loro stesse *routine* che le rendono sempre più inefficienti e inefficaci.

Emblematica, la metafora della rana di Noam Chomsky (1981).

Chomsky suggerisce di immaginare un pentolone pieno d'acqua fredda nel quale nuoti tranquillamente una rana.

Il fuoco è acceso sotto la pentola e l'acqua si riscalda lentamente. Presto diventa tiepida: è ancora piacevole per la rana che continua a nuotare.

La temperatura sale, l'acqua è calda. Un po' più di quanto la rana gradisca: si stanca tuttavia non si spaventa.

L'acqua diventa molto, troppo calda. La rana ne soffre, ma si è indebolita, non ha la forza di reagire: sopporta più o meno inerte.

La temperatura continua a salire fino al momento in cui la rana muore, bollita.

Se la stessa rana fosse stata immersa direttamente nell'acqua a 50° avrebbe dato un forte colpo di zampa e sarebbe balzata subito fuori dal pentolone.

Il significato è evidente: quando un cambiamento si effettua in maniera lenta e graduale, sfugge alla coscienza e non suscita alcuna reazione, opposizione, rivolta.

2.8. Depositi e consumi

Questo genere di manipolazione plasma i comportamenti dei soggetti, in particolare di coloro che operino in strutture autoreferenziali, fino a omogeneizzarne le azioni, abitudinarie, i comportamenti, normalizzati, i principi, introiettati.

Ciò che avviene soprattutto nella scuola dove insegnanti di formazione, cultura, sensibilità anche molto diverse finiscono per comportarsi in modo pressoché identico, seguendo le medesime logiche, usando lo stesso linguaggio, praticando una didattica uniformata.

In questo modo si attiva una spirale perversa, un ammaestramento potentissimo perché circolare e indiretto: gli studenti sono esposti allo stesso processo di devitalizzazione subito dai docenti, sono, sempre più precocemente, immersi nel recipiente "educativo" che ne inibisce il movimento, fisico e mentale, fino a spegnerne la vitalità, per assuefazione o, nei casi di persistente esuberanza, per sedazione.

Si tratta, secondo alcuni pensatori, di una strategia politico-sociale sapientemente orchestrata dal "sistema" nel quale saremmo, appunto immersi, dalle organizzazioni nelle quali saremmo, appunto, irretiti.

Ivan Illich (1970) propone una lettura delle dinamiche istituzionali suggestiva e inquietante.

L'analisi muove da una constatazione difficilmente opinabile: i bambini imparano naturalmente, anche in ambienti artificiali, molto più all'esterno che all'interno dei sacri recinti istituzionali, mai come in quest'epoca di informazione/comunicazione incessante, accessibile comunque e dovunque da chiunque in qualsiasi momento: si impara sempre di più fuori dalla scuola e, per giunta, si dimentica sempre più rapidamente quel che si impara a scuola. Ciò nonostante, la scuola mantiene un prestigio incontestabile e assorbe

una parte cospicua del bilancio dei paesi “sviluppati” mentre la scolarizzazione di massa resta una delle priorità dei paesi in via di sviluppo.

La ragione di questo apparente paradosso sono molteplici e, in parte, riconducibili a quelli che Illich considera veri e propri miti sociali. Tra i più perniciosi, il “mito del consumo” la cui declinazione in ambito scolastico può essere così sintetizzata.

L'istruzione e l'educazione sono il risultato di un processo produttivo che, alla stregua degli alti processi industriali, fornisce beni di consumo per soddisfare bisogni drogati o indotti: l'apprendimento è il prodotto dell'insegnamento e l'insegnamento si pratica nella struttura che lo fabbrica e lo vende, la scuola.

L'unico sapere che valga è quello scolastico, da cui la profonda sfiducia nei confronti delle esperienze, anche cognitive, che avvengano al di fuori del circuito accreditato, di qualsiasi forma di autoeducazione o di coeducazione sottratta al controllo dell'apparato scolastico.

Anche il linguaggio si è perfettamente adeguato a logiche tipicamente mercantilistiche, così si parla di rendimento, profitto, risorse (anche umane), successo, fallimento, offerta (formativa), bilancio (sociale), crediti, debiti...

I consumatori sono precocemente addestrati ad apprezzare ciò che viene presentato come buono, utile, necessario; si insegna a consumare ciò che è più conveniente produrre, incrementando la domanda in ottemperanza al principio del consumo illimitato: si deve consumare il più possibile e il più a lungo possibile ciò che si è deciso di produrre. Così si estende il periodo di scolarità obbligatoria, si aumentano le ore di lezione e si protrae a dismisura l'impegno scolastico colonizzando, fino all'esaurimento, il tempo libero degli studenti e delle loro famiglie: pensiero unico, quello imposto dalla scuola, che esprime una propria ideologia totalizzante.

In tal senso si può parlare di addormentamento, manipolazione delle coscienze ottenuta per effetto di una pedagogia “depositaria”, cosiddetta da Paulo Freire, proprio perché si limita al deposito di un sapere preconfezionato, “dato” a prescindere dal soggetto in apprendimento, e trasmesso da coloro che lo detengono: non più frutto di esperienza ma mera esposizione alla parola del docente, programmaticamente anestetizzante; l'esatto contrario dell'educazione liberatrice, così definita perché libera l'educatore e l'educando dalla contrapposizione rigida e oppressiva dei ruoli, facendo in modo che ambedue divengano contemporaneamente educatori ed educandi.

Nella concezione *depositaria* (...) l'unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. Margine che permette di divenire collezionisti o compilatori di schede. Chi rimane confinato in archivio però sono gli uomini, in questa concezione *depositaria* dell'educazione che nella migliore delle ipotesi è un equivoco. Archiviati perché, fuori da una ricerca, fuori dalla prassi, gli uomini non possono “essere”. Educatori e educandi si confinano nell'archivio perché in questa visione deformata dell'educazione, non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere. Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella reinvenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri (Freire, 1971, p. 48).

Freire denuncia, icasticamente, i postulati sottesi alla pedagogia concepita (e largamente praticata) come deposito e trasmissione di valori e conoscenze, imperniata su una struttura di rapporti gerarchizzati, verticali:

- L'educatore educa, gli educandi sono educati.
- L'educatore sa, gli educandi non sanno.
- L'educatore pensa, gli educandi sono pensati.
- L'educatore parla, gli educandi lo ascoltano docilmente.
- L'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati.
- L'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, gli educandi seguono la prescrizione.
- L'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire nell'azione dell'educatore.
- L'educatore sceglie il contenuto programmatico, gli educandi (mai ascoltati in questa scelta) si adattano.
- L'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale che oppone in forma antagonistica alla libertà degli educandi - questi devono adattarsi alle sue determinazioni.
- L'educatore, infine, è il soggetto del processo, gli educandi puri oggetti.

Quanto più gli studenti diventano abili nella classificazione e archiviazione dei depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro coscienza critica, da cui risulterebbe la partecipazione alle cose del mondo come agenti di trasformazione, come soggetti.

Da quanto sin qui argomentato, si può evincere la prospettiva della ricerca: non si tratta di accreditare una nuova concezione pedagogica o una nuova teoria del pensiero sociale, quanto di ripensare in modi diversi ciò che si è sempre pensato, di abitare le consuete pratiche di apprendimento come si abita qualcosa di desueto, nuovo, misterioso. Operazione tanto più efficace se riferita a un contesto preciso (episodio, situazione, caso...) e animata dall'intento di capire quali nostre premesse inconsapevoli hanno concorso a dare forma e senso a quel contesto – giacché le “premesse” non sono mai astratte.

Il contesto, per quanto riguarda la scuola, può essere definito come l'insieme delle circostanze dell'accadere educativo, pertanto, dal punto di vista socio-pedagogico, non deve essere considerato un mero elemento di sfondo, semmai una costruzione simbolica che suggerisce agli attori significati e procedure d'azione.

È dunque di estrema importanza che i docenti ne riconoscano e descrivano le caratteristiche peculiari, così da interrogarsi sui significati impliciti e sugli effetti sotterranei di consuetudini, regole, procedure spesso irreflesse che possono sollecitare o deprimere lo sviluppo non solo cognitivo, promuovere o pregiudicare l'espressione di capacità e talenti, generare o abortire percorsi esistenziali e progetti di vita.

3. STUDIOSI CONTRO

- 3.1. Harris Cooper: La battaglia dei compiti
- 3.2. Alfie Kohn: Il mito dei compiti
- 3.3. Sara Bennett & Nancy Kalish: Contro i compiti
- 3.4. Etta Kralovec & John Buell: La fine dei compiti
- 3.5. Philippe Meirieu: I compiti a casa
- 3.6. Maurizio Parodi: Basta compiti

Usiamo molte parole per definire convinzioni irrazionali; quando sono molto diffuse le chiamiamo "fedi", anziché "psicosi" o "illusioni": la sanità mentale è un fatto di quantità.
Richard Dawkins

Harris Cooper: La battaglia dei compiti

Già negli anni trenta, pedagogisti come John Dewey (1967) contestavano la pratica dei compiti a casa definita un'invasione della vita familiare che priva i bambini del gioco e del tempo libero, fondamentali per la crescita, ma lo studioso che più assiduamente e sistematicamente si è dedicato alla ricerca su questo tema è Harris Cooper, professore di Psicologia alla Duke University di Durham (North Carolina), il cui libro: «The battle over homework» (2007) ha avuto grande risonanza non solo nel mondo accademico.

Lo studio di Cooper muove dall'ipotesi che l'assegnazione dei compiti a casa sia frutto di un mero atto di fede "pedagogica", visto che nessuno può dire se questo tipo di impegno sia davvero proficuo, nessuno ne ha mai verificato gli effetti: non vi è prova alcuna che i compiti a casa, di qualunque entità e qualità, migliorino le prestazioni scolastiche in particolare degli studenti di scuola primaria.

Si tratta di una pratica talmente radicata e diffusa che risulta difficilissimo, per la maggior parte degli adulti, docenti e genitori, perfino porsi o porre il problema, discutere e ragionare sulla loro utilità o necessità.

Cooper procede all'analisi e alla classificazione di tutti gli articoli e i libri scritti sull'argomento (si parla, al riguardo, di metanalisi: analisi statistiche che riassumono i risultati di un insieme di studi già pubblicati sulla base di una media ponderata dei risultati dei singoli studi), avviando una ricerca estesa e approfondita che lo porta a escludere qualsiasi rapporto tra successo scolastico e compiti a casa: non c'è correlazione positiva nella scuola primaria, afferma risolutamente, e non potrebbe esservi giacché i più piccoli non sanno studiare; esiste addirittura una correlazione negativa quando gli studenti siano sovraccaricati di lavoro domestico. Riscontra un qualche beneficio solo per gli studenti delle superiori - dal confronto del rendimento di studenti che fanno i compiti e di quelli che non ne fanno, emerge, significativamente, come le performance degli studenti allenati dai compiti siano migliori solo in prove identiche o simili agli esercizi svolti abitualmente a casa.

L'autore ha esaminato 120 studi nel 1989 e altri 60 studi nel 2006: una mole impressionante di dati dai quali non risulta alcuna prova di un qualche beneficio per

l'apprendimento scolastico, mentre emerge con chiarezza l'impatto negativo dei compiti sull'atteggiamento dei bambini verso la scuola.

Tra gli effetti negativi dei compiti, Cooper evidenzia:

- la saturazione che conduce alla perdita di interesse;
- l'aumento della fatica fisica ed emotiva;
- la riduzione del tempo libero, delle attività sociali e comunitarie;
- l'aumento dell'interferenza dei genitori e della pressione familiare che innesca conflitti.

Perciò, si domanda l'autore, se la connessione tra i compiti e l'acquisizione delle abilità di studio non è stata studiata né dimostrata (ma è pura, fideistica credenza), a quale scopo continuare ad assegnarli per giunta in quantità smodate?

Inoltre, puntualizza, non ha alcun senso logico e pedagogico assegnare gli stessi compiti a tutti gli studenti di una classe, prima di aver accertato che tutti abbiano compreso l'argomento dell'attività assegnata, sarebbe come pretendere di costruire una casa senza l'impalcatura.

Se poi i compiti sono assegnati prematuramente, è quasi impossibile per i bambini gestirli in modo autonomo; devono perciò ricorrere all'aiuto dell'adulto. Si scivola così nell'abitudine di affidarsi ad altri per essere sostenuti o addirittura sostituiti nello svolgimento dei compiti.

I genitori sono costretti a trasformarsi in docenti tuttologi, ma anche in carcerieri e aguzzini, per quanto odioso e indesiderato possa risultare un ruolo così degradante.

Oltre al conflitto sistematico e allo stress quotidiano, queste improprie attribuzioni screditano gli stessi obiettivi rivendicati con maggior enfasi dai fautori dei compiti a casa: lo sviluppo del senso di responsabilità negli studenti e della collaborazione tra scuola e famiglia.

I compiti, spiega Cooper, non favoriscono la collaborazione, creano semmai conflitto: tra studenti e genitori, tra genitori (litigano anche moglie e marito) e, finalmente, tra famiglia e scuola.

Si tratta inoltre di adempimenti obbligati, spesso incomprensibili e pedanti, che con il senso di responsabilità hanno ben poco a che fare, e semmai impediscono lo svolgimento di azioni responsabilizzanti, come accudire un animale domestico, tenere in ordine i propri spazi, rispettare gli impegni assunti, collaborare alla gestione della vita domestica.

Vero, ammette l'autore, il rinforzo è un aspetto da non trascurare, ma è solo uno dei fattori coinvolti nell'apprendimento. Altre condizioni (riposo e sonno, relazioni familiari serene, gioco attivo, rapporti amichevoli tra pari) sono vitali per l'equilibrio e il benessere e hanno anche un impatto diretto sulla memoria, sulla capacità di concentrazione, sul comportamento, quindi sul potenziale cognitivo e apprenditivo del bambino. Il consolidamento può avvenire ogni giorno a scuola, durante le lezioni; il tempo che segue l'uscita da scuola è prezioso proprio perché consente di fare cose ancora più importanti.

Nonostante tutto ciò, Cooper si dichiara sorprendentemente favorevole a compiti regolati, perché, a suo dire, svilupperebbero una buona abitudine di studio, senza nascondere il rischio che pur impegnandosi molto nel fare i compiti, siano sempre troppi gli studenti incapaci di gestire efficacemente lo studio, in quanto sprovvisti di un metodo adeguato, privi di motivazione, poco dotati o comunque in difficoltà.

Da qui la celeberrima regola dei dieci minuti: Cooper sostiene che in prima “elementare” si dovrebbero assegnare 10 minuti di compiti, in seconda 20, in terza 30..., in prima “media” un’ora, in prima “superiore” un’ora e mezzo, in quinta due ore e mezzo – istanza recepita e sostenuta dalla «National Teacher Association».

Alfie Kohn: Il mito dei compiti

La palese incoerenza dell'atteggiamento di Cooper è evidenziata da Alfie Kohn, studioso, indipendente, di pedagogia e didattica, attento ai temi dell'istruzione, della genitorialità e del comportamento: non si può affermare che i compiti a casa siano inutili o addirittura dannosi e proporre l'assegnazione, per quanto regolata.

Lo stesso Cooper sarebbe, dunque, vittima di un pregiudizio diffuso circa “le virtù magiche dei compiti” che proprio Kohn si incarica di svelare, e demolire, in un libro molto famoso negli USA: «The homework myth: why our kids get too much of a bad thing» (2006).

I falsi miti denunciati da Kohn sono così riassumibili:

- i compiti potenziano la memoria e l'intelligenza;
- è necessario assegnare più compiti per poter competere con le scuole di altri Paesi;
- lo studio pomeridiano non interferisce con il bisogno di riposo e ricreazione degli studenti;
- se bambini e ragazzi non fossero impegnati nello svolgimento dei compiti rimarrebbero fuori casa tutto il pomeriggio (esposti a pericoli della “strada”) o rimarrebbero chiusi in casa tutto il pomeriggio (esposti ai pericoli del web);
- tutti gli studenti, a prescindere dalle capacità individuali, dall'ambiente familiare, dalla condizione sociale, ottengono gli stessi benefici dallo svolgimento dei medesimi compiti;
- svolgere i compiti non ha alcuna ripercussione sulla salute dei bambini;
- i compiti incoraggiano l'apprendimento individuale;
- i compiti contribuiscono alla crescita cognitiva e allo sviluppo integrale della persona.

L'infondatezza di queste convinzioni, irrazionali, già dimostrata da Cooper, è di sconcertante evidenza; basti dire della consuetudine di assegnare i compiti indiscriminatamente (gli stessi per tutti): ovvio che i figli di genitori benestanti o istruiti possano accedere a risorse, anche ingenti, di natura culturale ed economica, precluse a chi viva in ambienti deprivati, degradati.

È comunque assurdo pensare che compiti svolti frettolosamente, di malavoglia senza motivazione apprezzabile dagli studenti possano favorire la crescita cognitiva di bambini e

ragazzi.

I compiti non sviluppano neppure il senso di responsabilità, l'autodisciplina, come sostenuto da molti docenti e genitori: qualsiasi attività motivante, significativa che richieda impegno e concentrazione, compresi il gioco e lo sport, risulta, in questo senso, molto più efficace, ben più formativa.

Ma Khon sottolinea anche altri elementi legati alla salute psicofisica degli studenti: negli USA, l'incremento dell'obesità va di pari passo con l'aumento dei compiti da svolgere; l'insonnia (fenomeno sempre più diffuso tra i ragazzini americani) è spesso causata dalla mole di compiti, e relativo stress, che impegnano gli studenti fino a tarda sera o addirittura la notte - secondo una ricerca del «National Sleep Foundation», l'80% degli studenti statunitensi non dorme abbastanza, il 28% si addormenta a scuola durante le lezioni e il 22% si appisola durante lo svolgimento dei compiti, solo l'8% riposa la quantità di ore raccomandate). Nei suoi interventi, Khon, ripete spesso che la mancanza di sonno procura ansia e genera stress, effetti nocivi per gli studenti che compromettono anche le prestazioni cognitive.

Contro ogni logica e ragionevole considerazione, perdura, ed è pressoché universalmente condivisa, la credenza che i compiti siano necessari; si tratta di una pratica consolidata irrinunciabile per quasi tutti i docenti e la maggioranza dei genitori, nonostante, commenta Khon, la più recente riflessione della psicologia dell'educazione dovrebbe spingere le scuole a ripensare profondamente i propri paradigmi, i propri rituali; ma si dovrebbero eliminare già per semplice buonsenso, rammentando, da adulti (docenti e genitori) l'ansia e la frustrazione sperimentate a causa dei pomeriggi passati su libri e quaderni.

I compiti creano tensioni in famiglia e spengono l'entusiasmo per lo studio: tutti sono a conoscenza di questi effetti, nota lo studioso statunitense, ma si insiste ad assegnarli.

La scuola deve smettere di trattare gli studenti come fossero "distributori automatici": si inseriscono compiti e si ricevono apprendimenti, e più compiti si assegnano più si impara. È vero il contrario: un carico eccessivo di compiti rischia di rinforzare procedure errate, soprattutto negli studenti meno capaci o assistiti. Ma anche gli studenti più dotati, afflitti da esercitazioni noiose e ripetitive, vivono lo svolgimento dei compiti come una pratica monotona, tediosa e priva di senso.

Come si può pensare, domanda Khon, che restare seduti per ore, in spregio alle pulsioni più sane e naturali, aiuti bambini e ragazzi a ragionare, a imparare meglio?

Nessun adulto accetterebbe di portarsi il lavoro a casa una volta completate le ore di servizio, addirittura nei giorni festivi, nei week end; a maggior ragione bambini e ragazzi, ben più bisognosi di ricreazione, gioco, movimento non possono essere oberati da incombenze gravose e deprimenti: il pomeriggio, il sabato e la domenica, durante le festività (i famigerati "compiti per le vacanze").

Soprattutto nei primi anni di scuola, i bambini dovrebbero avere tempo per crescere sotto il profilo emotivo, sociale e artistico e quindi dovrebbero avere la possibilità di dedicarsi agli sport, agli hobby e a tutti quei passatempi che includono l'esplorazione, la scoperta e la convivialità.

Se gli insegnanti avessero come obiettivo quello di vedere i loro studenti felici e motivati ad apprendere, dovrebbero, secondo Khon, cambiare la loro antiquata visione pedagogica, riconoscendo che i compiti deprimono non solo la curiosità dei ragazzi ma anche la loro voglia di imparare.

L'autore suggerisce agli insegnanti di chiarire la situazione fin dal primo giorno di scuola e rassicurare gli studenti sul fatto che semmai vi fosse necessità di assegnare delle attività da svolgere a casa, queste saranno diverse per ogni alunno, così da sottolineare l'unicità di ogni studente e venire incontro ai suoi bisogni specifici, avendo chiaro che nessuno studente dovrebbe mai chiedersi: «Perché devo fare i compiti?».

Khon dà indicazioni precise anche ai dirigenti per una migliore gestione del problema:

- informarsi costantemente sulle ricerche nel campo dell'educazione e comunicare quanto appreso a docenti e genitori;
- riconsiderare le procedure consuete relativamente ai compiti;
- ridurre il carico quotidiano di compiti e invitare ogni insegnante a chiedersi: «Quale obiettivo, quale concezione dell'insegnamento, quale teoria dell'apprendimento c'è dietro il compito che ho assegnato?»;
- smettere di pensare che non ci sia alcuna alternativa ai compiti;
- coinvolgere gli studenti nei processi decisionali ascoltando le loro richieste e le loro proposte;
- chiedere ai docenti di non prescrivere solo attività standard, fotocopie da eserciziari, materiali strutturati, ma creare esercizi su misura per ogni classe e per ogni alunno;
- aiutare gli insegnanti a sganciarsi dall'assillo dei voti e inserire i compiti in un apprendimento situato, concreto e ricco di significati per gli studenti;
- esortare i docenti a sperimentare l'eliminazione dei compiti per un determinato periodo di tempo e valutare le risposte degli alunni.

Sara Bennett e Nancy Kalish: Contro i compiti

Il best seller di Sara Bennett, avvocato penalista, e di Nancy Kalish, giornalista di «Cosmopolitan», dal titolo: «The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it» (2006) riporta l'opinione di molti genitori, docenti e bambini (oltre 1.300) intervistati sul tema - hanno creato anche un blog molto seguito: «stophomework.com».

È un resoconto ricchissimo di contributi nel quale le autrici propongono non di abolire totalmente i compiti, ma di chiedere alle scuole di ridurne il carico e di proporre attività più pertinenti e stimolanti.

Dalla loro indagine emerge chiaramente il tema del sovraccarico dei compiti a casa e dei loro effetti nocivi.

Dopo un attento e profondo studio di tutte le più recenti e accreditate ricerche in materia di insegnamento-apprendimento, anche loro concludono che non vi sono prove dell'utilità dei compiti come mezzo per promuovere il successo scolastico nella scuola primaria, e che i benefici sul rendimento per gli studenti delle scuole superiori sfumano quando li si sottoponga a un impegno extrascolastico superiore alle due ore («More is not better!»). Sostengono, inoltre, la necessità di un adeguato periodo di “pausa” per immagazzinare le informazioni acquisite a scuola e tradurle in conoscenza, preclusa dai compiti che assorbono troppa parte del tempo che dovrebbe essere dedicato al “riposo”, indispensabile, appunto, perché il cervello possa elaborare e consolidare le nozioni acquisite. Nemmeno si può dire, precisano, che gli studenti i quali non eseguano tutti i compiti o non li svolgano affatto siano impossibilitati ad apprendere: non fare i compiti non vuol dire non aver imparato.

Le autrici ritengono sconcertante che, negli USA, si continuino ad assegnare sempre più compiti in assenza di una riflessione pedagogica sul tema da parte dei docenti e di una formazione dedicata e adeguata («Not even a one day seminar!»); che non si approfondiscano e divulgino studi specifici sull'argomento; che gli insegnanti continuino a perpetuare pratiche controverse, senza neppure porsi il problema della loro efficacia.

Di fronte ai fenomeni di insofferenza e disagio, sempre più diffusi tra gli studenti, le autrici ripropongono le domande che assillano molti genitori:

- È giusto gravare i bambini, già dalla scuola primaria, di un impegno così oneroso?
- È giusto imporre esercitazioni di cui non si capisce il senso e del tutto estranei alla vita degli studenti?
- È giusto sacrificare quasi tutto il tempo (sempre meno) che i genitori potrebbero trascorrere con i figli perché costretti ad aiutarli nello svolgimento dei compiti?
- È giusto che i ragazzi debbano ricorrere a lezioni private e addirittura ai farmaci per poter fare ciò che la scuola pretende?
- È giusto che i bambini siano obbligati a rinchiudersi nelle loro case per interi pomeriggi (e persino la sera) dopo le tante ore di lezione?
- È giusto che ai ragazzi non rimanga tempo per giocare e coltivare le loro passioni?
- È giusto imporre questo supplizio senza che ne sia dimostrata l'utilità e a fronte di prestazioni scolastiche decrescenti?

Molti genitori, intervistati dalle autrici, si mostrano confusi ed esasperati per lo stress che procura ai loro figli e a loro stessi il gravoso impegno giornaliero dal quale non sono

esentati nemmeno nel week end e nei giorni di vacanza: tempo perduto, per sempre, che non potrà mai essere recuperato.

Alcuni esperti, come tanti docenti, sostengono che i compiti favoriscano il coinvolgimento dei genitori; ma si può parlare di corresponsabilità educativa quando la scuola imponga loro funzioni improprie, costringendoli a fare gli insegnanti dei figli, senza averne la preparazione professionale, a perseguitarli con minacce, punizioni, anche percosse; obbligandoli persino a sostituirsi ai figli, facendo loro i compiti, perché molti studenti non riescono a completarli, nonostante l'impegno pomeridiano e serale, e sono terrorizzati all'idea delle umiliazioni che dovrebbero subire.

Significativo, in proposito, il testo di K. Robinson e A. L. Harris: «The broken compass. Parental involvement with Children's Education» in cui viene studiato il problema del coinvolgimento parentale nell'istruzione, dimostrando che, fin dalle scuole medie, la partecipazione dei genitori allo svolgimento dei compiti ha un'influenza negativa sul risultato dei test: l'aiuto dispensato dai genitori è inversamente proporzionale ai risultati scolastici.

Le autrici non ritengono giusto che i genitori debbano sostituirsi ai docenti nel compito principale loro affidato: insegnare a imparare – ci sono addirittura scuole nelle quali sono stati attivati corsi settimanali per preparare i genitori a spiegare gli argomenti e le procedure con le stesse modalità adottate in classe.

I compiti a casa rappresentano una grave ingerenza della scuola nella vita domestica, condizionano o pregiudicano le scelte genitoriali, mettendo a repentaglio la salute degli studenti e privando la famiglia del tempo (libero) che potrebbe condividere.

Ciò vale a maggior ragione per i bambini delle scuole "elementari e medie" che sorprendentemente risultano sempre più gravati dal sovraccarico di lavoro: ovunque, dal Montana, al Mississippi al Maine, i genitori raccontano la medesima storia, spesso chiedendo di garantire l'anonimato (circostanza penosamente significativa).

La responsabilità non è, però, solo della scuola.

Il 30 per cento circa dei genitori intervistati crede che i figli abbiano troppi compiti, gli altri ritengono che siano giusti nonostante ne riconoscano gli effetti negativi spesso somatizzati e descritti dagli stessi fautori: pianto notturno, mal di testa o di stomaco, tic facciali.

Il paradosso è solo apparente, e facilmente spiegabile: la maggior parte dei genitori ha fiducia nel sistema scolastico e quindi crede che i docenti abbiano buone ragioni per imporre agli studenti tanto lavoro.

Bennett e Kalish credono che la situazione muterebbe radicalmente se si spiegasse loro che, contrariamente alla credenza popolare, non vi è alcuna prova scientifica della utilità dei compiti a casa, e che anzi sono stati dimostrati gli effetti negativi di un carico di lavoro eccessivo (è lo è sempre di più).

Bennet e Kalish propugnano la «less homework revolution» per poter avviare un dialogo costruttivo con gli insegnanti in tutti gli Stati Uniti.

Esortano i genitori a smettere di lamentarsi tra loro, a ricercare il confronto e la negoziazione con gli insegnanti dei propri figli per sostenere una posizione comune rispetto a un problema che li coinvolge direttamente, anche attraverso la costituzione di gruppi locali di pressione e proposta, riportando casi di azioni collettive sperimentate con successo.

Perciò dedicano molto spazio a esempi pratici di strategie, tecniche e forme di comunicazione utili per farsi ascoltare dai docenti e dai dirigenti, e per diventare parte attiva nei processi decisionali delle scuole.

I genitori hanno titolo, sono qualificati ad esprimersi, pur non avendo competenze tecniche, quando si tratti del benessere, della salute dei loro figli e della loro famiglia, possono, anzi devono mobilitarsi, superando timori (non infondati), reticenze, timidezze: si tratta della loro vita e della vita dei loro figli.

Etta Kralovec e John Buell: La fine dei compiti

Anche Etta Kralovec, professore di scienze della formazione presso la University of Arizona e John Buell, ricercatore presso il College of the Atlantic, sono convinti che i compiti a casa non procurino beneficio alcuno soprattutto agli studenti della scuola primaria.

Nel saggio «The end of Homework» (2000), gli autori pongono alcune domande cruciali:

- Quando si delega il lavoro scolastico ai genitori, come è possibile verificare i livelli di apprendimento degli studenti?
- I ragazzi hanno lavorato da soli, si sono scambiati le risposte degli esercizi o hanno trovato le soluzioni dei problemi su WhatsApp o su Facebook?
- Sono stati aiutati (o addirittura sostituiti) da genitori, fratelli, nonni?
- Hanno scaricato da internet il testo della ricerca, senza neppure leggerlo?
- Se lo svolgimento di parte consistente del curriculum scolastico avviene fuori dalla scuola, come possono gli insegnanti rendersi conto degli errori, delle difficoltà, dei problemi di apprendimento che incontrano gli studenti?

Posto che è impossibile controllare chi davvero svolga i compiti e come siano svolti, gli autori evidenziano l'importanza, per i docenti, di capire non solo quanti studenti abbiano problemi di apprendimento, ma anche quali siano i loro problemi, quali ne siano le cause, quali i possibili rimedi, e tutto questo non si può fare a casa, ovviamente, si deve fare a scuola, se si vuole intervenire radicalmente sulle cause dell'insuccesso scolastico; è la scuola che deve offrire agli studenti le risorse necessarie perché abbiano davvero pari opportunità; sono i docenti che devono aiutare i bambini, soprattutto quelli in difficoltà, potenziando e affinando gli stili cognitivi e i metodi di studio.

Molti sostengono che i compiti, pur non producendo punteggi migliori nei test degli studenti della primaria, siano l'unico modo per seminare buone abitudini di studio.

Gli autori dissentono profondamente e rimandano a un articolo nel quale la giornalista del «New York Times» Kathy Seal sostiene, sulla base delle numerose ricerche compiute su questo tema, che i bambini, quando giocano, sono liberi di sperimentare, di imparare dall'esperienza, senza preoccuparsi del loro rendimento, e lo stesso accade quando studiano per piacere, per interesse, per curiosità (il contrario di quel che avviene con i compiti); ebbene, in queste situazioni il loro apprendimento è più profondo, più ricco e più duraturo.

Per queste, e altre ragioni, i compiti rappresentano una sorta di “buco nero” del processo di apprendimento: affliggono le famiglie, sovraccaricano i bambini, limitano l'apprendimento e aggravano il divario sociale tra chi sia svantaggiato e chi sia abbiente.

Gli studenti più disagiati, quando tonano a casa, non dispongono di spazi accoglienti, attrezzati, luminosi che favoriscano la concentrazione; non hanno il conforto di genitori colti o solleciti; ritrovano ambienti difficili, ben poco confortevoli; spesso devono provvedere alle necessità famigliari: preparare la cena, accudire i fratelli più piccoli o integrare con prestazioni lavorative il magro bilancio domestico. La logica dei compiti a casa ignora la condizione di questi ragazzi, è incompatibile con le loro necessità, i loro bisogni, le loro possibilità, e li condanna a pagarne le conseguenze più drammatiche. I docenti si rendono perciò responsabili di sofferenze personali e derive esistenziali terribili, perpetuando, anzi aggravando l'ingiustizia sociale.

I compiti costringono i genitori a improvvisarsi insegnanti anche quando siano totalmente impreparati o troppo stanchi, alla fine di una giornata lavorativa, per poter aiutare i figli. Creano stress e conflitto in famiglia allorché se ne debba imporre lo svolgimento, limitando la possibilità di trascorrere serenamente il tempo libero – un sondaggio del 2006 riferisce che più del 50% delle discussioni e delle tensioni in famiglia sono causate dal problema dei compiti, percentuale che aumenta quando si tratti di famiglie socialmente svantaggiate. Difficile crescere i figli, educarli, condividere interessi e passioni, quando i compiti a casa lascino così poco tempo per fare qualcosa di diverso dal lavoro scolastico. In altre parole, i compiti espropriano i genitori di prerogative inalienabili, occupando uno spazio improprio secondo logiche di totalizzazione dell'esperienza formativa che solo una normalità malsana consente di tollerare e subire.

Kralovec e Buell spiegano come il progressivo aumento dei compiti a casa sia stato imposto per ragioni legate alle priorità economiche del governo: accrescere le prestazioni degli studenti e rendere gli Stati Uniti un sistema più competitivo.

Si è guardato, in particolare, al successo economico rapidamente conseguito dal Giappone come risultato di un'organizzazione del lavoro (anche scolastico) efficiente ed efficace.

Ma ormai, da tempo, l'economia giapponese si scontra con gravi problemi che hanno indotto il governo a rimettere in discussione le politiche sul lavoro e sulla scuola, riconoscendo che il *workaholism* non è solo un grave e diffuso dramma psicologico, ma un ostacolo all'innovazione, alla crescita culturale e sociale del Paese – la sindrome da dipendenza dal lavoro è un disturbo ossessivo-compulsivo, il comportamento patologico di una persona troppo dedicata al lavoro, che pone in secondo piano la sua vita sociale e familiare sino a causare danni a sé stessa, al coniuge, ai figli.

Molti leader politici giapponesi temono che i lavoratori spendano così tanta parte della loro vita in compiti strettamente cognitivi da risultare coartati nello sviluppo di capacità creative. Persino il ministero dell'educazione riconosce che l'enfasi sull'orario scolastico prolungato e sull'impegno complessivo degli studenti deve essere riconsiderata.

Il fallimento di questo approccio, affermano gli autori, è sotto gli occhi di tutti ed è riconducibile a un errore di impostazione pedagogica e politica: anziché aumentare a dismisura l'impegno domestico degli studenti si sarebbe dovuta modificare radicalmente la scuola pubblica.

L'istruzione è sempre più demandata alle famiglie (laddove le famiglie ci siano), lo svolgimento di gran parte del curriculum avviene fuori dalla scuola, si tende ad ampliare e completare i programmi richiedendo ai docenti di elevare gli standard prestazionali (istanza che si traduce nel mero appesantimento dei compiti) senza aumentare però le ore di lezione.

Abolire i compiti restituirebbe l'insegnamento ai docenti e alla scuola, migliorerebbe la qualità della vita degli studenti e delle loro famiglie, ma anche l'efficacia complessiva del sistema scolastico. Si tratta di un'operazione tecnicamente semplice, a costo zero, ma che quasi nessuno vuole fare e i docenti continueranno a rifiutare, nella convinzione, irrazionale e ingiustificabile, che siano il solo modo di insegnare e imparare, fino a quando i limiti e i danni dei compiti non risulteranno insostenibili, insopportabili.

La rivolta contro i compiti è un atto sovversivo che rivendica l'importanza del gioco, della creatività, del tempo da dedicare a se stessi, agli interessi personali, alle passioni condivise; dimensioni pedagogicamente e politicamente neglette, ma fondamentali per la crescita sana di bambini e ragazzi gioiosi, liberi, creativi e perché no, più solidali, impegnati, colti.

Philippe Meirieu: I compiti a casa

Uno dei più importanti saggi pubblicati in Europa sul tema dei compiti è quello di Philippe Meirieu, ex insegnante di scuola media e superiore, poi docente di Scienze dell'Educazione all'Università Lumière Lyon II, dal titolo: «Les devoirs à la maison» (2000) – uscito in Italia, nel 2002, con lo stesso titolo: «I compiti a casa».

Anche Meirieu sostiene che i compiti a casa creino e approfondiscano disuguaglianze non solo culturali.

L'idea di fondo del pedagogista francese è che i compiti siano un problema fondamentalmente sociale poiché non tutti gli studenti possono usufruire delle necessarie risorse familiari o permettersi lezioni private: procurano disagio a chi sia già svantaggiato, aggravano la distanza tra ricchi o benestanti e poveri; impediscono, soprattutto agli studenti più "deboli", di vivere serenamente e proficuamente l'esperienza scolastica.

È evidente che non tutti possono disporre delle capacità richieste, e neppure di un luogo tranquillo dove potersi concentrare, della presenza di un genitore o di un fratello maggiore a cui chiedere aiuto; anche per questo è necessario combattere la disuguaglianza soprattutto nella scuola e tramite la scuola.

D'altra parte, ammonisce Meirieu, non è sensato e non è decente che gli insegnanti lamentino l'ingerenza dei genitori in campo didattico se poi delegano alle famiglie la responsabilità dell'apprendimento, della formazione e dello studio che spetta alla scuola, il luogo istituzionalmente deputato nel quale operano, appunto, i professionisti dell'istruzione.

Il pedagogista esorta i docenti a dialogare con le famiglie, senza pretendere che i genitori si sostituiscano a loro (anche quando abbiano il tempo e le capacità per farlo) improvvisandosi "supplenti" senza avere una preparazione specifica, rischiando di confondere e disorientare gli studenti: ciascuno ha il proprio ambito di azione e il proprio ruolo.

Deplora, inoltre, la riduzione sempre maggiore del tempo libero di bambini e ragazzi (parla di "stanchezza scolastica"): quasi tutti gli studenti tornano a casa affaticati, stressati ed è inutile, oltretutto ingiusto, oberarli di esercizi, pagine e pagine da studiare, problemi, temi, come in effetti fanno, anche in Francia, moltissimi docenti che insistono nell'assegnare compiti su compiti ammettendo, spesso e con sconcertante disinvoltura, di darne molti per essere certi che se ne svolgano almeno un po'.

Secondo il pedagogista, tutti gli operatori scolastici dovrebbero mettere in discussione le proprie pratiche e le proprie concezioni, in particolar modo il convincimento che la scuola debba tenere i ragazzi occupati il più possibile, anche al di fuori dell'orario di lezione, attraverso i compiti a casa, ritenuti dalla totalità dei docenti e dalla maggioranza dei genitori garanzia di qualità didattica dell'insegnamento: più compiti si danno, più i docenti, e la scuola, sono "seri".

Meirieu paragona i compiti a una terapia: se una cura si rivela inefficace, produce effetti indesiderati o si rivela dannosa, non ha senso prostrarne la somministrazione e men che mai aumentarne la dose, sperando, assurdamente, si possano ottenere risultati migliori.

L'impegno spropositato richiesto agli studenti procura loro stress, noia, rabbia, li allontana dal piacere di imparare, di conoscere, e soprattutto crea disaffezione nei confronti dello studio, repulsione per la scuola (da cui insuccessi, abbandoni) e disprezzo per la cultura. Meirieu è convinto che il rifiuto dello studio non possa essere ridotto a una mera richiesta di conforto affettivo espressa dal bambino che vuole la mamma vicina, magari per vincere la propria insicurezza.

Il problema è che per troppi studenti i compiti non hanno senso: non solo perché spesso non li capiscono ma perché, in generale, non capiscono a cosa serva studiare, quelle cose (più o meno incomprensibili) e in quel modo (più o meno pedestre e nozionistico).

Proprio questo dovrebbe essere, invece, il compito principale del docente: fare dello studio un'attività significativa, frutto di un insegnamento motivante che dia senso alla scrittura, alla lettura, alla comunicazione, e che permetta ai genitori di affiancarsi alla scuola, approfittando del compito per esplorare la realtà, interpretare la vita di ogni giorno, sollecitare riflessioni utili, analisi critiche, azioni concrete, proposte condivise.

Il primo obiettivo dei genitori: pretendere che i compiti a casa si facciano in classe, ammonisce Meirieu che auspica una scuola pubblica nella quale studenti e docenti possano disporre di spazi nei quali poter impartire una lezione, svolgere un esercizio, ripassare per un'interrogazione, anche di pomeriggio, per lo svolgimento di studi individualizzati, assistiti, di attività di sostegno e rinforzo.

Ma, alla stregua di Harris, finalmente ammette che, nella situazione attuale, dato il sistema scolastico vigente, la sua organizzazione, i compiti siano indispensabili, come strumento di verifica e consolidamento degli apprendimenti.

Così, nella seconda parte del libro, fornisce una serie di suggerimenti, consigli e indicazioni, rivolti ai genitori, per disciplinare il rapporto con i docenti, per assisterli nel loro difficilissimo ruolo di aiutanti, supervisori e "insegnanti domestici", per aiutarli a pianificare lo studio dei figli, a scegliere tempi e modalità.

Irrisolta una questione fondamentale, posta con forza dallo stesso Meirieu: cosa accade allorché i genitori non vi siano o non siano in grado di sostenere l'impegno dei figli nello svolgimento di attività insignificanti, ammorbanti, discriminanti che aggravano le diseguaglianze sociali?

Come Harris, vittima illustre del mito dei compiti, direbbe Alfie Kohn.

Maurizio Parodi: Basta compiti

È del 2012 la prima edizione del saggio: «Basta compiti! Non è così che si impara» (Parodi 2012), nel quale si analizza il problema a partire da alcuni dati di realtà propri del "sistema" italiano.

Quasi tutti gli insegnanti ritengono importante lo studio a casa, ma è assai raro che chiariscano a se stessi, prima ancora che agli alunni e ai loro genitori, le ragioni di una

così radicata e diffusa consuetudine. Ancor più improbabile trovare negli strumenti di documentazione in uso nelle scuole (Registri, Agende, Quaderni, Diari, Verbalì) riferimenti a scopi men che generici: non vi è traccia di una definizione puntuale, operativa degli obiettivi didattici che ci si prefigge di raggiungere attraverso lo svolgimento dei compiti a casa.

Impensabile, date le premesse, la predisposizione di appositi strumenti di verifica, utilizzando i quali si possa stabilire se tale attività abbia prodotto gli effetti desiderati; non ci si impegna, cioè, a specificare gli indicatori (in termini di “sapere, saper fare, saper essere”) che dovrebbero stimare l'efficacia della procedura adottata.

Dunque, gli insegnanti non dicono (e nemmeno scrivono) perché danno i compiti a casa, e non si attrezzano per stabilire se l'impegno sia utile, in che senso lo sia, se sia questo il solo modo o il modo migliore, il più “economico” e razionale per ottenere i risultati attesi (quali?).

La risposta, a chi chieda spiegazioni in merito è scontata: i compiti a casa servono allo studente per imparare a memorizzare i contenuti dell'insegnamento, consolidare gli apprendimenti, strutturare logicamente le informazioni, rielaborare i dati trasmessi durante la lezione o la lettura del manuale, imparare ad applicare le conoscenze acquisite, dimostrarne la padronanza, insomma per apprendere, costruire, sviluppare, perfezionare il metodo di studio.

Una dichiarazione apparentemente ragionevole, ancorché non dimostrata, sulle cui implicazioni difficilmente ci si sofferma, ci si interroga.

Nel saggio si richiama l'idea, suffragata da studi ormai classici, secondo la quale per accrescere le facoltà mentali (di apprendimento), si debba, ovviamente, disporre delle nozioni basilari, bisogna cioè sapere, ma ben più rilevanti siano le modalità di trattamento e uso delle informazioni, e, più in generale, la capacità di gestire la risorsa apprendimento, di mobilitare strategicamente le abilità acquisite e di trasferirle in contesti nuovi e diversi.

Dunque è necessario imparare, ma è fondamentale imparare a imparare.

E la scuola cosa fa? Gli insegnanti danno i compiti a casa, perché gli studenti imparino (memorizzando nozioni), e imparino a imparare, acquisiscano, cioè, un metodo di studio. Gli insegnanti spiegano e gli alunni studiano. In altre parole, a scuola s'insegna e a casa s'impara.

Uno stupefacente paradosso.

Se davvero la capacità d'imparare è per gli individui la risorsa più preziosa, allora la scuola dovrebbe considerarla una priorità istituzionale, dovrebbe collocarla al centro della propria riflessione pedagogica, dovrebbe concentrare su di essa il massimo impegno, dispiegare tutti i mezzi disponibili e approfondire le migliori energie (innanzitutto professionali), dovrebbe farne il cuore della propria *mission*.

Invece, a scuola s'insegna e s'impara a casa.

A scuola, viene precisato nel testo, non si insegna a imparare: si spiegano concetti, si descrivono fenomeni, si illustrano procedure, si narrano storie (Storia compresa), tutt'al più si formulano domande (retoriche), s'inventano problemi (che nessuno si porrà mai, escogitati al solo scopo di crearne al discente), si svolgono temi (del tutto insignificanti), ma raramente si costruiscono o, più semplicemente, si forniscono strumenti metacognitivi. Spesso non si va oltre l'esortazione, blanda, ossessiva o terroristica: «Fate attenzione», ma cosa vuol dire? «Procedete con metodo», quale? «Concentratevi nello studio», come? Però i docenti pretendono dai loro alunni l'impiego di un metodo di studio, ne lamentano, in sede di valutazione, l'assenza o l'inadeguatezza, stigmatizzando, nei giudizi, l'incapacità degli studenti più sprovveduti, attribuendo loro per intero la causa della mancanza: «Il ragazzo non si applica, è dispersivo, non ha metodo», mai che a tali sentenze si accompagnino dichiarazioni impegnative per l'insegnante: «lo che cosa ho fatto per aiutarlo a darsi un metodo?».

Ed è perfettamente logico: se è a casa che si impara, svolgendo i "compiti" assegnati, la responsabilità del fallimento non può che essere dello studente e della sua famiglia.

Dunque il "compito" principale della scuola è di fatto delegato per intero allo studente che deve provvedervi autonomamente, con proprie risorse.

Alla scuola si rimprovera di non interrogarsi su come gli studenti apprendano, sulle peculiari modalità di approccio al sapere che informano l'esperienza cognitiva di ciascun individuo, di non aiutare a esplorare introspektivamente le proprie originali strategie apprenditive così da poterle impiegare consapevolmente, sviluppare e integrare. Proprio la strutturazione, la gestione di questo tipo di tecniche dovrebbero essere premurosamente coltivate dagli insegnanti: è nella esplicitazione, nella presa di coscienza e nello sviluppo di tali processi che dovrebbe soprattutto esprimersi la professionalità docente.

Invece, i docenti ignorano gli stili cognitivi degli allievi, e si limitano a un insegnamento univoco, oltretutto unilaterale; non si premurano di controllare l'appropriatezza, la fruibilità degli interventi didattici, non è compito loro: loro insegnano, sono gli studenti che devono imparare (a imparare).

Lo svolgimento del compito avviene in assenza del docente: lo studente è abbandonato a se stesso nel momento in cui avrebbe più bisogno dell'insegnante. È una delle poche, se non l'unica occasione nella quale gli alunni si confrontano con le procedure di interpretazione, selezione, sistematizzazione delle informazioni (elaborate, è bene ripeterlo, autonomamente).

Dunque la scuola, si ribadisce nel libro, non fa proprio la cosa più importante, e gli insegnanti continuano a dare i compiti a casa, infliggendo agli alunni e alle loro famiglie

un onere anche molto gravoso, tanto più pesante quanto più lo studente sia disagiato, bisognoso, solo; quanto più la sua famiglia sia indigente e deprivata.

I ragazzi che abbiano genitori premurosi e culturalmente attrezzati possono affrontare l'impegno domestico con relativa serenità o minore insofferenza; ma per chi non trovi nelle figure parentali sostegno e sollecitudine, e magari ne debba subire la latitanza o, peggio, l'intemperanza, l'ignoranza e l'insensibilità, le difficoltà poste dallo svolgimento degli stessi compiti assumono ben altra consistenza; la fatica, spesso incomprensibile e frustrante, è incomparabilmente più dolorosa.

Ancora un paradosso evidenziato nel testo: gli studenti che non hanno problemi svolgono regolarmente i compiti loro assegnati, e per questo la scuola li premia; gli studenti che invece hanno problemi (personali e/o familiari), quelli che della scuola avrebbero più bisogno, non fanno i compiti, li sbagliano, li fanno male, indisponendo i docenti che per questo li biasimano e redarguiscono, infierendo con brutti voti, note, punizioni e, finalmente, la bocciatura, punendo così l'indigenza, il disagio, la sofferenza, espellendo dal sistema proprio chi nel sistema potrebbe trovare la sola opportunità di affermazione, di affrancamento e promozione.

Il contributo sottolinea, inoltre, la tendenza a delegare agli studenti, e ai loro famigliari, quote sempre più ampie del curriculum scolastico, del "programma" (che non si riesce quasi mai a "completare"), così ci si ritrova a dover imparare cose (più o meno incomprensibili) che nemmeno sono state spiegate, con risultati ovviamente debilitanti soprattutto per i bambini e i ragazzi meno capaci e meno assistiti.

Che tanto disagio, per non dire sofferenza (in molti casi di questo si tratta) serva a qualche cosa, nessuno si è mai peritato di verificarlo. Eppure i costi, in termini di benessere personale, serenità familiare, qualità della vita (e quella che si trascorre a scuola e che dalla scuola è direttamente condizionata è tanta parte, una parte sempre più grande della vita di un individuo) sono altissimi.

4. IL CASO ITALIANO

- 4.1. Fino dai Tempi
- 4.2. La parola al Ministero
- 4.3. I compiti dei Ministri
- 4.4. La Campagna d'Italia

Tutto quello che non so, l'ho imparato a scuola. Leo Longanesi

4.1. Fino da tempi...

Dei compiti a casa si discute da moltissimi anni.

Già nell'articolo: *Basta con i compiti a casa?*, riportato dal celeberrimo: «Selezione dal Reader's Digest», del Novembre 1951 (Edizione italiana), Amy Selwyn scrive:

Inchieste su vasta scala compiute tra le scolaresche delle elementari (USA, *n.d.r.*) hanno dimostrato che gli alunni imparano di più in un quarto d'ora di studio in classe, sotto la sorveglianza dell'insegnante, che in un'ora a casa propria. Gli alunni delle scuole medie concludono di più studiando un'ora a scuola che non dedicando un'ora a casa ad ogni singola materia. Alice V. Keliher, professoressa di pedagogia all'Università di New York, suggerisce di abolire i compiti a casa nelle scuole medie qualora si aggiunga un quarto d'ora di studio supplementare *sorvegliato* a ogni ora delle materie più importanti. Questo significherebbe allungare l'orario scolastico di circa un'ora al giorno. A Troy, nello Stato di New York, gli scolari furono divisi in due gruppi uguali per età, capacità e livello di studi. Uno dei due gruppi abolì tutti i compiti di matematica, inglese e di geografia. L'altro continuò come la solito. Alla fine del trimestre il gruppo A dimostrò di sapere quanto il gruppo B. A Battle Creek, nel Michigan, gli alunni sostennero un esame di lettura prima e dopo l'abolizione dei compiti a casa, al secondo esame avevano migliorato dell'ottanta per cento. Quasi tutti gli studenti delle scuole medie dedicano dalle due alle quattro ore al giorno ai compiti a casa. Molti, autorevoli educatori sono convinti che questo tipo di studio, dopo una giornata di lezione in classe, che va dalle cinque alle sei ore, affatichi troppo i ragazzi nell'età dello sviluppo. Gli stessi educatori ritengono che i ragazzi dovrebbero avere più tempo libero per gli esercizi fisici, per i circoli giovanili, per lo svago prediletto e per i loro doveri verso la famiglia e verso la comunità. Un maggior numero di scuole abolirebbe i compiti a casa se i genitori non fossero, in maggioranza, convinti che gli studenti ne traggano profitto.

Si tratta di una *vexata quaestio*, dibattuta anche in Italia, e non solo negli ambienti accademico-professionali, come dimostra il servizio realizzato dall'Istituto Luce nell'ormai lontanissimo 1957 da cui muove la ricostruzione del processo sociale, culturale e pedagogico che si è inteso, qui, approfondire.

Il filmato, dal titolo: "Compiti o no?", è del 6 Marzo 1957, e riporta gli interventi di: Maria Jervolino, sottosegretario alla Pubblica Istruzione, Bini, psicologo, e Gozer, direttore dei Centri didattici.

Tutti i contributi evidenziano:

- *la necessità di ottimizzare l'impegno degli studenti in orario scolastico;*
- *il rischio che i compiti possano pregiudicare la crescita anche culturale di bambini e ragazzi;*
- *l'importanza delle attività, non meno formative, che debbono essere consentite nel tempo libero.*

Nuovamente d'attualità, come nel lontano 1900, il problema dei compiti a casa. Pedagogisti, igienisti, psicologi continuano a disputare circa la loro utilità. Gli anni passano, il progresso assume ritmi vertiginosi. I prodigi della tecnica rivoluzionano la nostra esistenza quotidiana, ma il problema dei compiti attende ancora di essere risolto. Si continua a sostenere che non è lecito sottoporre a una troppo prolungata ed eccessiva applicazione il delicato complesso psicofisico dei bambini e degli adolescenti. Si ribatte che le ore di scuola sono troppo poche per esaurire gli esigenti e voluminosi programmi di studio.

Questo l'incipit del filmato che, fatta eccezione per gli "igienisti" (il parere dei quali sarebbe utile anche per valutare il peso spropositato degli zaini scolastici) potrebbe introdurre il dibattito in uno qualsiasi degli attuali talk show televisivi: nulla di nuovo, insomma, a distanza di oltre mezzo secolo, rispetto alla presentazione di un problema che già allora si diceva dibattuto mezzo secolo prima.

Il Sottosegretario Jervolino chiarisce preliminarmente la natura della questione che non può essere affrontata in sede legislativa giacché strettamente metodologica, pertanto di competenza del docente la cui libertà di insegnamento è sancita dall'art. 33 della Costituzione.

Esprime però l'auspicio «che le ore passate a scuola abbiano un maggiore rendimento didattico e che l'impegno domestico lasci al fanciullo o al giovane il tempo di leggere e conversare liberamente, di inserirsi nella vita e godere della dolce intimità familiare».

Un dato rimane tuttavia inconfutabile – ammonisce il giornalista: i compiti a casa, per lo meno nella concezione attuale, che poi è quasi uguale a quella di un secolo fa, assolvono molto difettosamente il loro scopo: eccessivamente aridi e nozionistici impongono una sproporzionata tensione mnemonica che finisce col rendere ostile e ingrato, nonostante l'aiuto dei genitori, lo studio in se stesso.

Va sottolineato che si tratta di considerazioni espresse negli stessi termini utilizzati ancora oggi da chi ne propugna l'eliminazione, sostenute perentoriamente dall'anonimo giornalista, solerte nello stigmatizzare una pratica antiquata (già nel 1957), inutile, persino dannosa.

In sostanza si afferma che:

- i compiti non funzionano, non sono funzionali allo scopo che ci si prefigge di perseguire;
- sono aridi e nozionistici, non promuovono l'acquisizione di conoscenze significative;
- impongono una tensione mnemonica sproporzionata rispetto alle possibilità degli studenti;
- costringono i genitori ad aiutare i figli;
- rendono ostile e ingrato lo studio in se stesso, ostacolando il percorso scolastico.

Non molto dissimile, nei contenuti, l'intervento dello psicologo Bini che parla di «tensione emotiva continua», e di un impegno che, «se prolungato e intenso, come nel caso di un compito scolastico eccessivo, può danneggiare molto il carattere in formazione del ragazzo».

Dichiarazione inequivocabile: lo studio domestico può danneggiare gravemente la crescita non solo culturale, ma anche psicologica dello studente.

«Scuola di vita, scuola per la vita e non soltanto meccanica e fredda ripetizione di nozioni» rincara il professor Gozer, sostenendo la necessità di un drastico ridimensionamento dei programmi e dell'aggiornamento dei metodi di insegnamento: «Stimolare una spontanea attività di ricerca, talvolta compiuta anche al di fuori della scuola, rappresenta la forma migliore di integrazione e di assimilazione dell'opera dell'insegnante».

Suggestiva la consonanza riscontrabile nelle parole pronunciate dallo scrittore Maurizio Maggiani a più di cinquant'anni di distanza: «I compiti a casa più seri sono quelli che i ragazzi imparano a fare da soli per semplice conseguenza logica di quello che hanno appreso» (Parodi 2012, p. 142).

Una visione dell'impegno extrascolastico, dello studio, che stravolge il concetto di "compito": non già la memorizzazione di nozioni e la loro "fredda e meccanica ripetizione" da parte degli studenti, bensì "la spontanea attività di ricerca", come "conseguenza logica di quello che hanno appreso", costituisce "la forma migliore di integrazione e di assimilazione dell'opera dell'insegnante".

Il compito più sensato e proficuo è spontaneo, perciò non imposto, e conseguente all'azione del docente, da cui scaturisce ed è ispirato.

Nulla a che vedere con i compiti tradizionalmente intesi e attualmente assegnati nelle scuole italiane.

4.2. La parola al Ministero

Tra il 1964 e il 1969, dunque ancor prima del "Sessantotto", con i rivolgimenti sociali, culturali pedagogici di cui non si è mai smesso di discutere, prima ancora che Lorenzo Milani pubblicasse la celeberrima e sconvolgente: "Lettera a una professoressa" (1967), il Ministero emana alcune Circolari, la lungimiranza delle quali appare sbalorditiva.

Va detto che si tratta degli unici documenti ministeriali nei quali il problema dei compiti a casa sia trattato esplicitamente per regolamentarne, riducendola, l'assegnazione.

Circostanza a dir poco singolare: se i compiti a casa fossero così importanti, come si ritiene tutt'ora, in Italia, il Ministero preposto avrebbe dovuto occuparsene, diffusamente, sistematicamente. Orbene, dal 1946 a oggi, le sole disposizioni impartite su questa materia sono alcune "semplici" Circolari che, per giunta, ne raccomandano la limitazione, nonostante il carico di lavoro domestico fosse allora di gran lunga inferiore rispetto a quello, sempre più soverchiante, cui sono sottoposti attualmente gli studenti (italiani), fin dai primi anni di scuola.

Vediamo il dettaglio.

Circolare n.1

Intanto, merita evidenziare come le indicazioni della *Circolare Ministeriale 20 febbraio 1964, n.62 - Prot. n. 50599/213*, ad oggetto: «Compiti scolastici da svolgere a casa e in classe», riguardino il «carico eccessivo di lavoro per compiti scolastici da svolgere a casa» segnalato da più parti in riferimento ad alcune scuole secondarie.

È dunque implicito e logico che quanto raccomandato dal Ministero valga a maggior ragione per gli studenti della scuola primaria: sarebbe assurdo ipotizzare impegni più gravosi per bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni.

La Circolare chiarisce preliminarmente che «le segnalazioni in molti casi non corrispondono a situazioni di effettivo disagio», ciononostante si premura di «richiamare l'attenzione dei Capi d'istituto e degli insegnanti affinché l'inconveniente lamentato non abbia in alcun caso a verificarsi e soprattutto non abbia ad assumere aspetti di sistematicità.»

Quindi, il Ministero si attiva per evitare che il carico di lavoro domestico affligga gli studenti paventando la possibilità che ciò accada “sistematicamente”. Si evince, con chiarezza, un principio fondamentale: *i compiti a casa non devono procurare disagio*.

Viene poi precisato «come alla formazione culturale dell'alunno debbano concorrere sia l'azione didattica, attuata nella più viva collaborazione tra docente e discenti, sia il ripensamento individuale realizzato con lavoro personale dell'alunno a casa. Ma di questi due momenti della preparazione culturale il primo è quello che più profondamente e durevolmente incide nello spirito dell'alunno; se esso difetta, difficilmente l'altro momento potrà consentirne un integrale recupero».

In altre parole, l'apprendimento deve avvenire soprattutto durante le ore di lezione (“nella più viva collaborazione tra docente e discenti”); altro principio basilare: *si impara fondamentalmente a scuola*.

«Non si ritiene necessario insistere sulle ovvie considerazioni che il costringere i giovani ad aggiungere alle quattro o cinque ore di scuola altrettante, o anche più, ore di studio individuale a casa, oltre agli eventuali riflessi dannosi sotto il profilo igienico, contribuisce a determinare una preparazione lacunosa - per le scelte inevitabili che i giovani sono indotti di volta in volta a fare, quando non possono fronteggiare l'intero sovraccarico - e precaria, per l'impossibilità di una serena e approfondita maturazione delle conoscenze».

Per il Ministero è quasi superfluo richiamare una evidente ovvietà: studiare quattro – cinque ore al giorno non è “igienico”, è dannoso, controproducente, giacché gli studenti non possono sostenere un impegno così oneroso, non “possono fronteggiare l'intero sovraccarico”, sono perciò condannati a una preparazione superficiale e parziale, impediti a una “serena e approfondita maturazione delle conoscenze”.

In sintesi: *Troppi compiti limitano la conoscenza e compromettono la serenità di un apprendimento che si presume debba avvenire senza angustiare gli studenti*.

Si invitano, quindi, i Capi d'istituto ad adoperarsi in tal senso, favorendo una equilibrata distribuzione dell'impegno domestico degli studenti di scuola secondaria superiore, poiché «particolarmente nella nuova scuola media dell'obbligo, per la impostazione sua stessa, già illustrata nei documenti ufficiali, ogni sovraccarico di compiti per casa è naturalmente escluso».

La precisazione è, a dir poco, stupefacente: il Ministero esclude che nella “nuova scuola media” possa darsi il caso di compiti eccessivi “per la impostazione sua stessa”, per come è stata didatticamente concepita e strutturata.

Più illusione pedagogica, visto che, storicamente, la scuola media si è distinta per la scarsa qualità del servizio offerto (l'“anello debole del sistema” come risulta, tra gli altri, dai Rapporti Ocse e dagli studi della Fondazione Agnelli) e proprio per il “sovraccarico” dei compiti a casa.

Circolare n.2

A seguito di «Interrogazioni parlamentari concernenti i compiti scolastici da svolgere a casa» Il Ministero emana una nuova *Circolare Ministeriale, 30 ottobre 1965, n.431 – Prot. n. 85792/435*, che rinvia alla precedente, ribadendo la necessità dello studio domestico «in proporzione naturalmente ben diversa a seconda dei vari ordini o gradi di scuola», ma anche il dovere dei docenti di coordinarsi «ai fini di una proficua organizzazione dello studio extrascolastico. Un sovraccarico degli impegni di studio o la concentrazione di essi in alcuni giorni nuocerebbe, infatti, sia alla salute dei giovani, sia al processo di maturazione culturale, che non può essere costretto in schemi innaturali.»

Chiarimento interessante che stabilisce un altro principio fondamentale: *i docenti devono coordinarsi per evitare il sovraccarico degli impegni di studio, altrimenti nocivo per la salute e la maturazione culturale degli studenti.*

La Circolare conclude evidenziando l'impossibilità di «fornire più particolari indicazioni o imporre drastici divieti, senza interferire indebitamente nella responsabilità che è deferita agli insegnanti di sviluppare i programmi e di formare convenientemente i loro alunni» in considerazione delle specificità delle diverse realtà, e della «necessità di contemperare le varie e non sempre concordi esigenze delle famiglie».

Circolare n.3

Il Ministero torna a occuparsi del problema pochi anni dopo, con la *Circolare Ministeriale 14 maggio 1969, n.177 - Prot. n. 4600*, che pur facendo riferimento alle precedenti, introduce considerazioni, e una visione del ruolo della scuola nel più ampio contesto sociale, di sorprendente attualità, dimostrando la lungimiranza dell'estensore di un documento permeato dalla temperie culturale propria di una fase della storia italiana caratterizzata da rivolgimenti estesi e profondi.

«La ricerca da parte dei giovani di nuove conquiste, di nuovi ideali, in uno sforzo continuo di superamento di sistemi e di schemi di vita non più aderenti alle esigenze sempre nuove

e mutevoli della odierna società, una sempre più approfondita valutazione dell'importanza dei problemi del tempo libero, l'incidenza sempre più viva ed efficace sui giovani delle manifestazioni collaterali non proprie della scuola ma pur sempre riconducibili alle sue finalità e alla sua azione educativa, quali le attività sportive, ricreative e artistiche, inducono a considerare da un angolo visuale più ampio tutti i fattori e le componenti che concorrono, insieme e ad integrazione della tradizionale preparazione culturale dei giovani ai fini meramente scolastici, alla crescita e al completamento della personalità in vista dei successivi traguardi che la vita porrà dinanzi a ciascuno di essi».

Il principio è chiarissimo: *la crescita e il completamento della personalità avviene anche al di fuori della scuola*, nello "sforzo continuo di superamento di sistemi e di schemi di vita non più aderenti alle esigenze sempre nuove e mutevoli della odierna società".

«In questa prospettiva acquista particolare rilievo l'interessamento e la partecipazione dei giovani alla pratica degli sport (nuoto, sci, tennis, calcio, ecc.), specie se promananti dalla scuola medesima o da istituzioni aventi fini educativi, alle manifestazioni artistiche (concerti, teatro, mostre, dibattiti, ecc.), alla visita dei monumenti, dei musei, delle gallerie, attività tutte che quasi sempre si svolgono nelle giornate domenicali e in altri giorni festivi. Si risolverebbero, tuttavia, in una vuota affermazione di principio la individuazione e la valorizzazione di un tale interessamento dei giovani alle anzidette manifestazioni, se la scuola non si preoccupasse di porre gli alunni nella condizione di poterne effettivamente fruire».

Dunque, *la scuola non può esaurire il processo di crescita di giovani sempre più impegnati in attività culturali e sociali di eminente valore educativo che avvengono altrove: agli studenti deve essere garantito tempo libero adeguato alle nuove esigenze in misura tale da potersi impegnare nello svolgimento di attività sportive, ricreative e artistiche.*

«Nell'impegno di garantire agli alunni ogni possibilità e ogni componente di sviluppo della loro personalità, la scuola non può non preoccuparsi di rendere praticamente possibile questa più ampia e varia forma extrascolastica di arricchimento culturale e formativo».

Tanto più rilevante, per la formazione integrale del cittadino, risulta la "partecipazione" alla vita sociale e politica del Paese, l'impegno civile ispirato agli ideali "della democrazia, della libertà, della patria, della famiglia" (è appena il caso di sottolineare il compromesso lessicale espresso da una formulazione che accosta principi storicamente appartenuti a ideologie avverse).

«Anche la consapevolezza e la comprensione al di fuori dell'ambito dell'attività prettamente scolastica di alcuni aspetti della dinamica della vita del nostro paese, quali la sua affermazione nel contesto del mondo civile, il suo progresso economico, lo sviluppo delle istituzioni democratiche, la partecipazione attiva a tutte le manifestazioni volte ad esaltare nelle coscienze gli ideali della democrazia, della libertà, della patria, della

famiglia, postulando in maniera non meno sentita l'esigenza di nuove aperture in tema di processo formativo dei giovani».

Evidentissimo il segno di tempi nei quali la militanza politica, ben oltre l'impegno civile, era considerata scuola di vita irrinunciabile per la edificazione di una nuova società, di nuove forme di esercizio della democrazia, di uomini nuovi e, soprattutto; di donne nuove.

Irrinunciabile, oltre che "sacrosanto" e doveroso (dopo il binomio: "dio-patria") il riferimento alla famiglia, nella circostanza specifica, evocata a buona ragione pedagogica e affettiva: «Va considerato che nelle giornate festive e, in genere, anche nel pomeriggio del sabato, moltissime famiglie italiane, in cui entrambi i genitori svolgono un'attività lavorativa, trovano l'unica occasione di un incontro dei propri membri - innanzi tutto genitori e figli - più disteso nel tempo e, quando possibile, in ambiente diverso da quello dell'abituale dimora cittadina, più sereno nel riposo dal lavoro, di un incontro nel quale trovano alimento il rafforzarsi dei rapporti affettivi, lo scambio delle esperienze, il confronto dei comportamenti tra giovani e adulti; in una parola, si ricompone l'unità della famiglia, e questa attua la pienezza della sua essenza di primo e fondamentale nucleo sociale e della sua primaria funzione educativa. Proprio perché l'impegno scolastico non deve limitare e tanto meno impedire alla famiglia di ritrovarsi, di ricrearsi, di profittare del tempo libero per rinsaldare i legami affettivi, di condividere esperienze, di attendere al compito sociale cui è primariamente vocata, il "Ministero è venuto nella determinazione di disporre che agli alunni delle scuole elementari e secondarie di ogni grado e tipo non vengano assegnati compiti scolastici da svolgere o preparare a casa per il giorno successivo a quello festivo, di guisa che nel predetto giorno non abbiano luogo, in linea di massima, interrogazioni degli alunni, almeno che non si tratti, ovviamente, di materia, il cui orario cada soltanto in detto giorno. Si potrà del pari far luogo ad interrogazioni quando ciò sia richiesto dallo stesso interesse degli alunni, in vista di scrutini o di esami imminenti, ad esempio per poter riparare in caso di precedenti valutazioni sfavorevoli».

Insomma, il Ministero "dispone" che non vengano assegnati compiti per il giorno successivo alla festività, e che non siano svolte interrogazioni, se non nell'interesse dello studente o perché obbligate, esprimendo l'auspicio che l'azione educativa della scuola sia completata e integrata dagli "apporti dell'azione formativa della comunità familiare e dei contatti che questa può favorire in sede extrascolastica con il mondo della natura, dell'arte, dello sport e con le libere attività di gruppi giovanili organizzati."

I compiti devono essere limitati o evitati allorché impediscano il necessario completamento dell'istruzione scolastica ad opera della famiglia, delle occasioni di impegno extrascolastico (arte, sport, natura) e delle libere attività dei "gruppi giovanili organizzati".

Disposizioni, avvertenze, precauzioni, accortezze... che risalgono a oltre mezzo secolo fa ma che potrebbero essere proficuamente recepite negli attuali Regolamenti d'istituto e Patti di corresponsabilità educativa.

4.3. I compiti dei Ministri

Significativi anche gli interventi di alcuni Ministri dell'istruzione che si sono succeduti negli ultimi anni, in evidente coerenza con i predecessori.

Giuseppe Fioroni, durante un'intervista televisiva, rilasciata nel 2007, lancia un appello ai docenti: «Cari insegnanti, date meno compiti ai vostri alunni. I compiti dovrebbero essere svolti prevalentemente a scuola in modo che a casa i ragazzi, il pomeriggio, possano interessarsi agli elementi che inducono loro curiosità, voglia di apprendere e voglia di conoscere in proprio. La scuola, oltre che a competenze e sapere, deve dare un metodo per studiare. Il tempo libero degli alunni serve per acquisire questo metodo».

Quest'ultima affermazione, apparentemente paradossale trova riscontro nelle testimonianze di alcuni genitori, riportate nella pagina Facebook: "Basta compiti!", i quali lamentano l'impossibilità per i loro figli di acquisire un metodo di studio proprio perché oberati dai compiti scolastici che, in effetti, si limitano a esigere la "semplice" memorizzazione dei contenuti disciplinari, quando agli studenti dovrebbe invece essere consentito di affinare i propri repertori metacognitivi.

Il 2012 è l'anno dello sciopero dei compiti indetto dai genitori francesi, e Francesco Profumo si pronuncia ripetutamente.

Nel corso di un'intervista televisiva, dichiara: «Sì, sono d'accordo nel dare meno compiti a casa. Io credo che oggi nella scuola i nostri ragazzi imparino solo una parte delle loro competenze, molti sono gli input che hanno da altre sorgenti. Si possono dare stimoli agli studenti senza che siano necessariamente compiti. Questo è un buon tema su cui riflettere. Oggi sono cambiati i contenuti, perché non possiamo cambiare anche le relazioni?»

A un quotidiano ribadisce: «Oggi i ragazzi ricevono molti stimoli anche dall'ambiente extrascolastico, e quindi deve cambiare la struttura dei compiti e delle lezioni»; e parlando della tipologia dei compiti aggiunge: «Una versione di latino può essere anche copiata da internet. Credo sia più interessante far lavorare i ragazzi con strumenti logico-deduttivi. O farli uscire da casa per seguire un progetto organizzato dalla scuola. Dobbiamo insegnare a fare gruppo, ed evitare che gli studenti si isolino nella loro cameretta».

In un intervento pubblico, torna a parlare della necessità di rivedere le modalità di assegnazione dei compiti: «Una parte di compiti ci vuole, perché il fatto di essere impegnati direttamente rende i ragazzi responsabili e li aiuta a maturare. Però ci vorrebbero anche delle attività un po' più libere, con una base logica forte, con capacità di sintesi e di analisi, magari lavorando insieme. Un po' più di complessità, un po' più di

connettività, lavoro da fare in parte insieme, in parte ognuno a casa sua, anche con orari più flessibili. Visto che, finalmente, la scuola si è lasciata dietro la polvere della tradizione ora è il caso di pensare anche a un modello nuovo dei compiti a casa».

La convinzione che i compiti a casa responsabilizzino e aiutino a maturare è ritenuta inoppugnabile da quasi tutti i docenti e da molti genitori, pur essendo manifestamente infondata, giacché si tratta solo di eseguire ordini impartiti dai “superiori”, il senso dei quali è solitamente incomprensibile, per puro obbligo e senza alcuna partecipazione: evidentemente si confondono maturazione e responsabilità con il mero addestramento disciplinare, nella più vieta tradizione autoritaria, fautrice di una didattica militarizzata.

Alla vigilia delle vacanze di Natale del 2013, Maria Chiara Carrozza, incoraggia gli studenti a proporre la riduzione dei compiti: «Ragazzi chiedete ai professori di darvi meno compiti! Chiedete di darvi più letture perché leggere un libro significa avere consapevolezza nei confronti della cultura e può essere un gesto d'evasione importante per la crescita degli individui senza ricorrere a scorciatoie come lo sbalzo per sentirsi più grandi o stare meglio insieme agli altri».

Ovviamente, l'invito è rivolto ai docenti: «Si parla a nuora perché suocera intenda», avrebbe chiosato un fine dicatore come Antonio Di Pietro, reticenza comprensibile visto che la “libertà di insegnamento” (incondizionata, insindacabile, intangibile) non ammette limitazione alcuna, fatta eccezione per l'integrità, ma solo quella fisica, beninteso, dello studente - nonostante la più recente dottrina costituzionale affermi la prevalenza del diritto, riconosciuto al discente, a un servizio scolastico di qualità, subordinando ad esso il principio della libertà di insegnamento.

In altra occasione pubblica, ribadisce: «Non serve a niente imporre tonnellate di versioni di latino o decine di problemi da risolvere. Vengono smaltiti meccanicamente, senza concentrazione. Meglio vacanze più brevi, ma vere vacanze. Con il piacere di leggere, questo sì. Un bravo insegnante è quello che stimola la curiosità e incoraggia la scelta. Sarebbe bello che a ogni ragazzo fosse fornita una lista di libri perché selezioni le sue letture delle vacanze. Dobbiamo insegnare il valore della scelta».

Durante un'intervista televisiva spiega che i compiti devono essere «equilibrati ed equi», senza necessità di aiuto a casa, e ribadisce che «bisogna lasciare spazio anche alle arti: dai musei ai libri».

Nel 2014, Stefania Giannini, interpellata sui dati del rapporto Ocse, nel corso di una riunione del Consiglio Europeo su educazione e giovani, si esprime in questi termini: «È il modello didattico che ha ancora una struttura molto frontale, e questo comporta necessariamente l'assegnazione di compiti nelle ore non scolastiche. Noi vogliamo delle scuole aperte, con una maggiore interazione nella didattica in classe tra studenti e insegnanti. Credo quindi che i compiti diminuiranno con la nuova scuola, e non è male che i compiti diminuiscano, purché ci sia la compensazione di qualità come la vogliamo».

Da ultima, siamo nel 2017, Valeria Fedeli, che riprende il tema in più occasioni. Nel corso di un'intervista, dichiara: «Se bisogna dare i compiti a casa? Penso che si debba lavorare molto di più nelle ore scolastiche e anche nella parte del pomeriggio delle altre attività. Dopo di che, più si fanno cose a scuola, meglio per i ragazzi ma anche per i genitori.» Successivamente precisa: «Credo che ci debba essere un atteggiamento sicuramente migliorativo rispetto a quello tradizionale “Ti faccio la lezione frontale, poi tu approfondisci a casa da solo” Credo che questo non sia più il tempo né della sola lezione frontale né dei singoli compiti a casa».

I dati più rilevanti delle dichiarazioni riportate sono così sintetizzabili:

- Gli stimoli dell'ambiente devono modificare la struttura dei compiti e delle lezioni
- L'assegnazione dei compiti è dovuta a una didattica troppo frontale
- È necessaria maggiore interazione tra studenti e insegnanti
- Si devono potenziare gli strumenti logico-deduttivi
- Occorre più complessità, più connettività
- I compiti si svolgono meccanicamente, senza passione e concentrazione
- Si devono dare meno compiti, devono essere equilibrati, equi e non richiedere “aiuti”
- I compiti dovrebbero essere svolti prevalentemente a scuola
- Si deve poter sfruttare di altre fonti di informazione e altri agenti di formazione, non solo virtuali (musei, biblioteche...)
- Gli studenti devono evitare l'isolamento (il compito svolto in solitudine), imparare a “fare gruppo”
- Bambini e ragazzi devono poter disporre del proprio tempo libero.

Superfluo precisare che gli appelli dei diversi Ministri sono stati puntualmente e universalmente ignorati, anzi, negli ultimi anni, i compiti a casa, soprattutto per i bambini della scuola primaria, sono aumentati a dismisura, con gli esiti ben noti in termini di malessere, stress, “scarso rendimento”, dispersione, aggravamento delle disuguaglianze...

A nulla sono valse le pur autorevoli considerazioni di Tullio De Mauro, uomo di grande cultura, linguista e già Ministro della Pubblica Istruzione, che nel 2015 pubblica un articolo intitolato: “Compiti a casa al tramonto”.

Forse possiamo cogliere qualche segno di crisi nell'uso dei compiti a casa. Lo desumiamo dal numero 46 dei quaderni con cui l'Ocse man mano analizza più a fondo i dettagli delle indagini Pisa, *Pisa à la loupe*. I compiti a casa sono stati un pilastro della venerata trimurti che ha retto negli ultimi due secoli l'insegnamento nelle scuole: lezione orale dell'insegnante, interrogazione dello studente per verificare che ripeta esattamente le parole dette dall'insegnante, e i compiti a casa per rafforzare la capacità di ripetere.

Nella vita e nel lavoro il più e meglio s'impara interagendo con gli altri, cooperando e cercando di mandare a effetto quel che apprendiamo. Non così a scuola. Turba l'idea che la classe si trasformi in laboratorio, luogo di apprendimento attivo e cooperativo, e

l'insegnante fornisca non formule da ripetere, ma consigli e assistenza sul cammino autonomo degli apprendimenti. Dove l'idea prende piede si avverte sempre meno la necessità dei compiti a casa. Ora il rapporto Ocse dice che tra 2002 e 2012 in tutti i paesi decrescono in media da sei a cinque le ore settimanali dedicate dai quindicenni ai compiti a casa. Il pilastro vacilla. Tempo per i compiti e successo scolastico sono correlati per gli studenti dei ceti avvantaggiati. Invece i compiti accrescono lo svantaggio per gli altri. Soprattutto, il tempo per i compiti è un terzo della media Ocse in sistemi di alta efficienza – in Finlandia, Corea, Giappone – e tende invece al doppio in Italia e Russia.

I compiti, per De Mauro, sono uno dei (tre) cardini di una struttura lesionata, fatiscente e prossima alla rovina, i gravissimi segni di deterioramento della quale sono del tutto invisibili a chi la abita, vi opera quotidianamente e potrebbe fornire un contributo indispensabile e decisivo al suo risanamento.

4.4. La Campagna d'Italia

Nel 2001, compare sulla rivista: «L'Educatore» (Fabbri) un primo articolo su questo tema: “Compiti a casa e metodo di studio: un paradosso pedagogico” (i contenuti sono stati ripresi, è già presentati, nel libro: «Basta compiti!») in cui si denuncia l'assurdità di una pratica che demanda allo studente (e alla famiglia, quando vi sia e abbia gli strumenti e le risorse per provvedere) il compito principale assegnato alla scuola, quello di insegnare a imparare.

Vi si afferma che se i compiti fossero assolutamente necessari, come sostengono quasi tutti i docenti italiani, perché sviluppano competenze metacognitive fondamentali ai fini dell'apprendimento, dovrebbero essere svolti a scuola con il vigile, solerte contributo del docente, perché proprio questo è il “compito” principale della scuola, che non può essere delegato ad altri soggetti - sarebbe come dire che per insegnare la cosa più importante non è necessaria una preparazione professionale specifica (qualunque genitore si può sostituire all'insegnante) o che per imparare la cosa più importante lo studente non ha bisogno dell'insegnante (allora superfluo, inutile).

I docenti, invece, non solo abdicano, rispetto a tale funzione, decisiva, ma neppure “si parlano”, operano nella reciproca ignoranza: ciascuno stabilisce i propri come fossero gli unici compiti da svolgere, senza curarsi di verificare quali e quanti altri compiti, assegnati dai colleghi, si dovranno svolgere nella stessa giornata, con il risultato di costringere per interi pomeriggi (e anche serate) a un impegno estenuante corpi e menti bisognosi di “moto” rigenerante – capita, non di rado, che i genitori si sostituiscano, forzatamente, non solo ai docenti ma anche ai figli nell'adempimento degli obblighi “domestici”.

Per giunta, l'offerta formativa della scuola è assai povera, mutilata di fondamentali insegnamenti: l'educazione artistica, l'educazione musicale, l'educazione fisica... sono pressoché ignorate o malamente praticate, nonostante interessino dimensioni dell'essere (umano) imprescindibili. Da qui la necessità di svolgere attività formative (irrinunciabili) al

di fuori della scuola, oltre gli orari delle lezioni, che richiedono tempo, energie, impegno, esercizio... e che si aggiungono ai compiti a casa o che dai compiti a casa sono impediti. Dieci anni più tardi, nel documento: «No ai compiti per le vacanze», ampiamente discusso dai media tradizionali e sui social, si spiegano le ragioni del rifiuto di prestarsi a una consuetudine ritenuta insensata, e si riporta la lettera aperta indirizzata agli insegnanti.

I compiti per le vacanze sono un ossimoro, una contraddizione in termini, un assurdo logico (e pedagogico), giacché le vacanze sono tali, o dovrebbero esserlo, proprio perché liberano dagli affanni feriali: *vacanza*, in latino *vacantia*, da *vacare*, ossia essere vacuo, sgombro, vuoto, senza occupazioni.

Nessuna categoria di lavoratori accetterebbe di prolungare nel tempo libero, e men che mai di svolgere durante le ferie, compiti professionali imposti. Ma è del tutto normale che a una simile pretesa debbano assoggettarsi gli scolari: «perché si esercitino e non dimentichino tutto quello che hanno imparato». Evidentemente si ritiene che gli apprendimenti avvenuti durante l'anno scolastico (soprattutto con lo studio domestico) siano davvero ben poco significativi; molto artificiosi, pressoché inconsistenti... ed è proprio così: pare accertato che la “permanenza” delle informazioni apprese attraverso l'insegnamento e lo studio domestico non superi i tre mesi, e che il 70% delle conoscenze sia oggi acquisito al di fuori della scuola; in altre parole: si impara sempre meno a scuola e si dimentica sempre più in fretta ciò che a scuola si impara.

Perseverare nell'errore se non diabolico è, quanto meno, assurdo.

Purtroppo è proprio ciò che accade nella scuola, così all'incubo feriale («Hai fatto i compiti?», «... prima fai i compiti», «Non hai ancora fatto i compiti...») si aggiunge quello festivo.

Gli insegnanti fanno finta di credere (davvero edificante) che gli alunni amministrino razionalmente i compiti delle vacanze, e si affiggano con metodo, ripartendo il lavoro complessivo nei tanti giorni a disposizione (destinati alle occupazioni più libere e gradite), in un penoso esercizio di quotidiana mortificazione. Ma sanno bene che così non è (salvo casi di grave disturbo della personalità).

Gli studenti più astuti, volitivi, capaci esauriscono nei primi giorni tutti i compiti assegnati, dedicandosi poi con sollievo al godimento della meritata libertà – sempre che il “carico” non sia tale da rovinare tutti i giorni a disposizione (come spesso accade). I meno saggi, i più pigri, i più svogliati rinviando quotidianamente il supplizio, che in questo modo li assilla per tutta la durata delle agognate vacanze, «riducendosi agli ultimi giorni», durante i quali si impegnano in un *tour de force* che difficilmente esonera i familiari; quei genitori che li hanno tormentati durante tutto il periodo della vacanza (le urla e le suppliche che si intensificano con l'approssimarsi dell'inizio delle lezioni non risparmiano neppure le spiagge meno frequentate), tormentati a loro volta dalle magistrali ingiunzioni.

Naturalmente per i più disgraziati la consueta reprimenda.

Ma che tanto disagio, per non dire sofferenza (pianti, litigi, punizioni...) serva a qualche cosa, nessuno si è mai peritato di verificarlo piccolo inciso: le “vacanze” dovrebbero essere degli studenti, ma sono a “godute” solo dai docenti (ben oltre il periodo di “ferie” cui hanno diritto).

Si ritiene pertanto opportuno suggerire il ricorso a misure di protezione del minore, e autodifesa della famiglia, a partire dalla consegna ai docenti di una “dichiarazione del diritto alla vacanza” che potrebbe essere formulata in questo modo:

Con la presente informo che mio figlio non svolgerà i compiti assegnati per le vacanze,

- perché come tutti i lavoratori (e quello scolastico è un “lavoro” oneroso e spesso alienante) ha “diritto al riposo e allo svago” - diritto inalienabile sancito dall'Articolo 24 della dichiarazione dei diritti dell'uomo;

- perché le vacanze sono degli studenti e non (solo) dei docenti, ai quali nessuno si permetterebbe di infliggere un simile castigo;

- perché così potrà finalmente dedicarsi, senza l'assillo di magistrali incombenze, a occupazioni creative e ricreative, dalla scuola trascurate o ignorate;

- perché insieme potremo fare piccole e grandi cose, divertenti, appassionanti, quelle che l'impegno scolastico (protraendosi a dismisura oltre l'orario di lezione) non permette;

- perché starà con gli amici al mare, in montagna, nella natura, all'aria aperta dopo essere stato recluso per ore, giorni, mesi (interminabili) in aule anguste, disadorne,

quando non addirittura squallide, asfittiche (vere e proprie aree di compressione psichica);

- perché leggerà per piacere e non per dovere;

- perché giocherà moltissimo;

- perché voglio fare il genitore e non l'insegnante di complemento, il carceriere, l'aguzzino.

La responsabilità di tale decisione è solo mia e l'assumo in quanto legittimo esercente della potestà familiare, perciò non potrà essere motivo di qualsivoglia azione o provvedimento, meno che mai disciplinare. *Non scholae, sed vitae discimus*. Seneca.

L'anno successivo, nasce il gruppo Facebook: «Basta compiti!» per «promuovere e sostenere azioni volte a superare una pratica inutile e dannosa, quella dei compiti a casa, favorendo la riflessione e il confronto tra i partecipanti, la condivisione di proposte e la segnalazione di esperienze alternative».

Un gruppo che, pur sprovvisto di connotazioni politiche o sindacali, e di strutture associative a supporto dei pochi volontari in esso impegnati, raccoglie oltre 10 mila iscritti. Qualche mese dopo, si inaugura la pagina: «Docenti e Dirigenti a Compiti Zero», professionale, riservata agli operatori scolastici (aderiscono oltre 500 insegnanti di ogni ordine e grado), «uno spazio di confronto e scambio di esperienze, voluto per sostenere l'operato di docenti e dirigenti contrari ai compiti».

Nel 2014, il gruppo: «Basta compiti!» lancia, sulla piattaforma change.org, la petizione omonima che supera le 30 mila adesioni.

Il Manifesto costitutivo riprende, in forma sintetica, tutte le argomentazioni evidenziate nel dibattito che lo ha preceduto:

Chiediamo che i compiti a casa siano eliminati, nella "scuola dell'obbligo", perché:

- *inutili*: le nozioni ingurgitate attraverso lo studio domestico per essere rigettate, a comando (interrogazioni, verifiche...), hanno durata brevissima; non "insegnano", non lasciano il "segno" - dopo pochi mesi restano solo labili tracce della faticosa applicazione;
- *dannosi*: procurano disagi, sofferenze soprattutto agli studenti già in difficoltà, suscitando odio per la scuola e repulsione per la cultura, oltre alla certezza, per molti studenti "diversamente dotati", della propria «naturale» inabilità allo studio;
- *discriminanti*: avvantaggiano gli studenti avvantaggiati, quelli che hanno genitori premurosi e istruiti, e penalizzano chi vive in ambienti deprivati, aggravando, anziché "compensare", l'ingiustizia già sofferta, e costituiscono una delle ragioni, più gravi, dell'abbandono scolastico;
- *onerosi*: spesso costringono i genitori a pagare lezioni private, se ne hanno la possibilità economica (ulteriore discriminazione), perché i figli facciano ciò che evidentemente non sono in grado di fare - un "affare" da milioni di euro, per di più in nero;
- *prevaricanti*: ledono il "diritto al riposo e allo svago" (sancito dall'Articolo 24 della dichiarazione dei diritti dell'uomo), e quello scolastico è un "lavoro" oneroso, spesso alienante - si danno compiti anche nelle classi a tempo pieno, dopo 8 ore di scuola, persino nei week end;
- *impropri*: costringono i genitori a sostituire i docenti; senza averne le competenze professionali, nel compito più importante, quello di insegnare a imparare (spesso devono sostituire anche i figli, facendo loro i compiti a casa);
- *limitanti*: lo svolgimento di fondamentali attività formative che la scuola non offre (musica, sport...) e che richiedono tempo, energie, impegno sono limitate o impedito dai compiti a casa;
- *stressanti*: molta parte dei conflitti, dei litigi (le urla, i pianti, le punizioni...) che avvengono tra genitori e figli riguardano lo svolgimento, meglio il tardivo o il mancato

svolgimento dei compiti, quando sarebbe invece essenziale disporre di tempo libero da trascorrere insieme, serenamente;

- *assurdi*: si danno persino i “compiti per le vacanze”: un ossimoro, un assurdo logico (e pedagogico), giacché le vacanze sono tali, o dovrebbero esserlo, proprio perché liberano dagli affanni feriali e invece si trasformano in un supplizio, creando stress, sofferenza, insofferenza;

- *malsani*: portare ogni giorno zaini pesantissimi, colmi di quaderni e libri di testo, è nocivo per la salute, per l'integrità fisica soprattutto dei più piccoli, come dimostrato da numerose ricerche mediche-

Il documento termina con il richiamo all'art.31 della Carta internazionale dei diritti dell'infanzia: «Gli Stati membri riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età.

Successivamente, esce l'ebook: «I compiti fanno male», nel quale sono raccolte le testimonianze di genitori addolorati, indignati, esasperati per le inutili sofferenze inflitte ai figli, ma anche i contributi di alcuni “docenti a compiti zero” che parlano della possibilità concreta, sperimentata, di insegnare senza ricorrere a estenuanti e controproducenti obblighi extrascolastici.

Si propone persino un Regolamento tipo, per rispondere a coloro (tantissimi) i quali propugnano la necessità (aprioristica) dei compiti a casa: «I compiti si devono dare – sostengono i docenti - l'importante è non darne troppi».

Bizzarra situazione: tutti i docenti dicono che non bisogna darne troppi, non si è mai sentito un insegnante dichiarare: «Bisogna dare troppi compiti», eppure tutti gli studenti italiani sono afflitti dai troppi compiti.

L'unico modo per evitare gli eccessi, paventati dagli stessi insegnanti (che ne sono responsabili) è regolamentarne l'assegnazione.

Da qui, la proposta di un modello di Regolamento, da sottoporre agli Organi della scuola (dirigente, consiglio di istituto, collegio dei docenti...) e inserire nel Patto di corresponsabilità educativa: il «Regolacompiti».

Premesso che nessuna norma impone l'assegnazione dei compiti a casa (in altri Paesi è addirittura vietato), e le sole occasioni nelle quali il MIUR si è occupato dei compiti è stato per raccomandare di non assegnarli nel fine settimana e durante le vacanze, si stabilisce quanto segue:

- I docenti che decidano di assegnare compiti a casa si impegnano a correggerli tutti e a tutti – altrimenti non avrebbe senso farli.
- I docenti che decidano di assegnare compiti si impegnano a preparare adeguatamente gli studenti perché siano in grado di svolgerli per proprio conto (devono verificarlo e garantirlo ai genitori) – sarebbe assurdo e umiliante chiedere loro di fare ciò che non sanno fare.
- Ai compiti svolti a casa non deve essere assegnato alcun voto - il docente non può sapere come e da chi siano svolti.
- I compiti non fatti non possono essere “recuperati” sacrificando la ricreazione che per nessun motivo, meno che mai “disciplinare”, deve essere ridotta o annullata – gli studenti ne hanno bisogno e diritto.
- I compiti non svolti durante i periodi di assenza (es. per malattia) non devono essere recuperati – non sarebbe umanamente possibile e si perderebbero le nuove acquisizioni.

- La giustificazione del genitore per il mancato svolgimento dei compiti deve essere recepita evitando reprimende o punizioni – umilianti per lo studente e offensive per i genitori.
- Nelle classi a 40 ore (tempo pieno), non si assegnano compiti: le attività didattiche devono esaurirsi nelle 8 ore di forzata immobilità e concentrazione – pretendere un ulteriore impegno sarebbe controproducente, penoso o semplicemente impossibile.
- I docenti che decidano di assegnare compiti pomeridiani verificheranno, preventivamente, che non richiedano a nessuno studente un impegno giornaliero che superi:
 - - 10 minuti nelle classi prime della scuola primaria
 - - 20 minuti nelle classi seconda e terza
 - - 30 minuti nelle classi quarta e quinta
 - - 40 minuti nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado
 - - 50 minuti nelle classi seconde
 - - 60 minuti nelle classi terze.
- Non devono essere assegnati compiti nel fine settimana e durante i periodi di vacanza o sospensione delle lezioni - agli studenti deve essere permesso di ricrearsi (e garantito il “diritto a riposo e al gioco”), e alle famiglie di “ritrovarsi”, senza l'assillo stressante dei compiti.
- Non devono essere assegnati “compiti per le vacanze” (ossimoro logico e pedagogico) – per le ragioni già espresse al punto precedente e per evitare che i docenti, come previsto dal primo punto di questo Regolamento, trascorrono il resto dell'anno scolastico a correggere gli esercizi previsti dai Libri per le vacanze».

4.5. Diritti a rovescio

Molte delle iniziative fiorite in Europa negli ultimi anni si richiamano ai dati forniti dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, in particolare al rapporto del 2014 dal quale emergono elementi sconcertanti soprattutto per quanto riguarda l'Italia.

I nostri studenti risultano tra i più “afflitti” dai compiti a casa. I quindicenni italiani trascorrono quasi nove ore la settimana a fare i “compiti” contro una media OCSE di 4,9 ore. Ma si tratta di una stima “difettosa”: quasi impossibile incontrare studenti che non abbiano impegni inferiori alle due ore quotidiane, fin dalla scuola primaria, per un totale che supera le 20 ore settimanali, rispetto alle 3 di Finlandia e Corea, Paesi ai vertici delle classifiche internazionali per competenze e conoscenze. In altre parole, un bambino italiano ha buone probabilità di studiare in un giorno più di quanto studino in una settimana i ragazzi finlandesi e coreani che sveltano persino nelle classifiche sulle competenze matematiche.

Lo stesso rapporto evidenzia come dopo circa quattro ore la settimana di compiti (cioè poco più di mezzora al giorno), il tempo in più trascorso sui libri abbia effetti trascurabili sulla performance.

Si pensi che, in Italia, persino nelle scuole a tempo pieno, dopo 8 ore di “lavoro”, ai nostri bambini di 6-11 anni, sono assegnati compiti tutti i giorni e nel week end.

A questo impegno estenuante, corrispondono risultati deprimenti.

Il nostro Paese è in fondo alla graduatoria nelle competenze alfabetiche (competenze, riferisce lo studio, “fondamentali per la crescita individuale, la partecipazione economica e l'inclusione sociale”). In una scala che va da zero a 500; il punteggio medio degli adulti

italiani è pari a 250, contro una media Ocse di 273. Numeri ancora più bassi se si considerano i *Neet*, i giovani che non studiano e non lavorano, a cui è attribuito un punteggio medio di 242.

Un quindicenne su quattro è pressoché analfabeta in matematica, non è in grado di risolvere problemi elementari, al massimo sa compiere operazioni semplici.

Secondo il rapporto dell'Ocse-Pisa dal titolo «Low performing students», del 2016, l'Italia rimane uno dei sistemi scolastici europei più disastrosi: peggio di noi fanno Grecia e Portogallo. E non è solo la matematica lo scoglio insuperabile per i ragazzi: uno studente su cinque è pressoché analfabeta in senso tecnico, cioè non sa leggere, e uno su 6 è gravemente insufficiente in scienze.

Ma il risultato più allarmante è quello che colloca l'Italia e la Cina al vertice delle diseguaglianze tra studenti di condizione socio-economica svantaggiata e studenti di famiglie colte e abbienti.

Il titolo del Report pubblicato nel 2104 appare eloquente: «Does homework perpetuate inequities in education?».

La risposta dei ricercatori:

I compiti sono un'opportunità per l'apprendimento, ma possono anche rafforzare le disparità socio-economiche in relazione al rendimento degli studenti. Le istituzioni scolastiche e gli insegnanti dovrebbero cercare di attivare una serie di iniziative per facilitare gli studenti svantaggiati nello svolgimento dei compiti.

Gli scostamenti dalla media dei punteggi nel test OCSE PISA dovuti alla condizione socio-economica sono molto bassi in tutti i paesi d'Europa, a volte irrilevanti come in Germania. Fanno eccezione: l'Italia (sciaguratamente prima in Europa), la Romania (seconda), la Bulgaria e l'Ungheria (rispettivamente terza e quarta nel nostro continente).

L'Italia contende alla Cina, il triste primato, per il divario tra gli studenti avvantaggiati sotto il profilo socioeconomico e quelli più "poveri" e si colloca all'ultimo posto in Europa per capacità di compensare le diseguaglianze culturali tra ricchi e poveri. In altre parole, la scuola non funziona come "ascensore sociale", è diventata un moltiplicatore di diseguaglianze: avvantaggia gli studenti avvantaggiati.

Non meno sconcertanti i numeri presentati, sempre nel 2014, dall'associazione: "Save the children" nell'"Atlante dell'infanzia", dai quali emerge che, nell'anno precedente, l'84,9% dei ragazzi non è andato a un concerto; il 73,7% non ha visto un sito archeologico; il 72,1% non è andato a teatro; il 60,8 non ha visto una mostra e il 47,9 non ha letto nemmeno un libro.

L'allarme più recente viene però dall'Organizzazione Mondiale della Sanità: gli adolescenti italiani sono stressati dal carico di lavoro scolastico e hanno un pessimo rapporto con la scuola (meno entusiasti risultano solo estoni, greci e belgi).

Si tratta di un "sintomo" preoccupante (tant'è che lo segnala, appunto, l'OMS), per gran parte riconducibile alla richiesta ossessiva di prestazioni cognitive che necessariamente comporta un impegno extrascolastico soverchiante.

Ma il problema dello stress riguarda la famiglia nel suo insieme: molta parte dei conflitti, dei litigi (le urla, i pianti, le punizioni...) che avvengono tra genitori e figli riguardano lo svolgimento, meglio il tardivo o il mancato svolgimento dei compiti, quando sarebbe invece essenziale disporre di tempo libero da trascorrere insieme, serenamente.

Ricapitolando. La scuola italiana eccelle per:

- la mole, abnorme, di compiti che assegna;
- lo stress, usurante, che procura agli studenti e alle loro famiglie;
- il livello, desolante, di ignoranza, incompetenza, analfabetismo funzionale degli adolescenti (ma anche dei diplomati)
- l'incapacità, scandalosa, di compensare le diseguaglianze di partenza (anzi, le aggrava);
- il tasso, riprovevole, e stigmatizzato dalla Commissione europea, di dispersione (abbandono, mortalità) che ne accentua il carattere censitario.

Un riferimento, tanto più imprescindibile, è rappresentato dalla «Convenzione internazionale sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza» approvata il 20 novembre 1989 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite.

Costruita armonizzando differenti esperienze culturali e giuridiche, la Convenzione enuncia per la prima volta, in forma coerente, i diritti fondamentali che devono essere riconosciuti e garantiti a tutti i bambini e a tutte le bambine del mondo.

Viene ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176.

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia è il primo strumento di tutela internazionale a sancire nel proprio testo le diverse tipologie di diritti umani: civili, culturali, economici, politici e sociali, nonché quelli concernenti il diritto internazionale umanitario.

Il testo contiene anche articoli rivolti alla protezione contro l'abuso e lo sfruttamento e si impegna a far sì che il bambino possa far valere il proprio pensiero.

Gli articoli della Convenzione possono essere raggruppati in quattro categorie corrispondenti ai principi fondamentali:

- Principio di non discriminazione: sancito all'art. 2, impegna gli Stati parti ad assicurare i diritti sanciti a tutti i minori, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione del bambino e dei genitori;
- Superiore interesse del bambino: sancito dall'art. 3, prevede che in ogni decisione, azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata di assistenza sociale, l'interesse superiore del bambino deve essere una considerazione preminente;

- Diritto alla vita, sopravvivenza e sviluppo: sancito dall'art. 6, prevede il riconoscimento da parte degli Stati membri del diritto alla vita del bambino e l'impegno ad assicurarne, con tutte le misure possibili, la sopravvivenza e lo sviluppo;
- Ascolto delle opinioni del bambino: sancito dall'art. 12, prevede il diritto dei bambini a essere ascoltati in tutti i procedimenti che li riguardano, soprattutto in ambito legale. L'attuazione del principio comporta il dovere, per gli adulti, di ascoltare il bambino capace di discernimento e di tenerne in adeguata considerazione le opinioni.

Considerato il quadro di altissimo valore politico e giuridico nel quale si colloca, assume dunque particolare rilievo e significato il richiamo di cui all'art.31: «Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica».

Da questo momento, il riposo, il tempo libero, il gioco e le attività ricreative, così come la partecipazione alla vita culturale e artistica, non sono più auspici pedagogicamente commendevoli, ma diritti, sanciti dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite che non devono essere limitati o violati e che possono essere invocati nel caso il cui azioni, comportamenti pratiche individuali, sociali o istituzionali ne affievoliscano o pregiudichino il godimento.

Se, per esempio, i compiti a casa impedissero a bambini e ragazzi di riposare, giocare, ricrearsi, avere tempo libero da dedicare ad "altre" attività, ebbene si configurerebbe non solo la patente e riprovevole ignoranza di elementari principi di igiene mentale e fisica (sintomo di una spaventosa mancanza di umana sensibilità), ma anche un abuso gravissimo, passibile (e meritevole) di denuncia formale, da rivolgere ai responsabili del servizio scolastico, ai garanti dei diritti di bambini e adolescenti, ai tribunali dei minorenni...

È appena il caso di evidenziare come, al pari di altri diritti, anche questi siano drammaticamente "rovesciati", nel loro opposto, per effetto di consuetudini, convincimenti, ritualità e routine di difficilissima rimozione.

5. I COMPITI DEGLI ALTRI

- 5.1. Stati Uniti: la modica quantità
- 5.2. Canada: i compiti in tribunale
- 5.3. Francia: la rivolta
- 5.4. Spagna: il tempo libero
- 5.5. Svizzera: i direttori obiettori
- 5.6. Finlandia: con Moore

Essere obbligati a ingoiare non significa saper digerire. Alessandro Bergonzoni

5.1. Stati Uniti: la modica quantità

Ai principi sanciti dalla Convenzione internazionale sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si ispira l'azione di indirizzo compiuta, nel 1995, da un anziano Provveditore californiano che invita gli insegnanti a non dare più compiti a casa.

Iniziativa che suscita grande clamore, nonostante il Codice civile della California prevedesse, fin dal 1901: «No pupil under the age of fifteen years in any grammar or primary school shall be required to do any home study»; regola che rifletteva la sensibilità dell'epoca sui compiti a casa considerati, e definiti, una forma "imperialismo scolastico" - ed era il 1900, quando Edward W. Bok, editore della rivista «Ladies Home Journal», usò il suo giornale come un pulpito per lanciare la sua crociata contro i compiti, che definì «la pratica più barbara dell'intero sistema scolastico».

La notizia è ripresa, in Italia, da Francesco Tonucci (1994) per il quotidiano: «L'Unità», in pieno accordo con le motivazioni addotte.

- I compiti che la scuola difende come strumenti per favorire il recupero, il consolidamento, specialmente per i meno dotati, in realtà accentuano le differenze fra gli allievi con famiglie capaci di aiutarli e quelli che vivono in condizioni di abbandono, quanto meno culturale: da una parte case con biblioteca, enciclopedie e genitori solerti che telefonano ad amici competenti, e aiutano i figli a fare i compiti spesso strani che la scuola assegna: una ricerca sul castello medioevale, sugli uccelli notturni, oppure lunghi brani da ripetere, frasi da inventare, problemi da risolvere. Dall'altra parte case dove non c'è neppure un libro e dove spesso non c'è un tavolo su cui appoggiarsi per fare i compiti; genitori che, anche volendo, non potrebbero aiutare i figli perché di certe cose ne sanno meno di loro. Il giorno dopo, quando si torna a scuola, le differenze fra i bambini sono fatalmente aumentate.

- I compiti rubano il tempo ai bambini, impediscono loro una esperienza autonoma, di socializzazione e di gioco con i loro coetanei. La scuola dovrebbe essere il luogo della elaborazione culturale a partire dalle esperienze di ciascuno, ma oggi i bambini non vivono esperienze proprie. Il loro pomeriggio è occupato dai compiti, dai corsi privati e dalla televisione. La scuola è così senza materiale per un lavoro significativo. È quindi suo interesse mettere i bambini in condizione di poter portare esperienze proprie, di gioco, di esplorazione, di scoperta, dedicando il proprio tempo a quegli esercizi di recupero o di consolidamento per i quali è necessario un ambiente adeguato che fornisca il supporto offerto dai professionisti dell'insegnamento.

Trovano accoglienza principi già espressi: i compiti accentuano le differenze sociali e limitano le esperienze formative degli studenti (socializzazione, gioco), con una sottolineatura originale, di particolare rilievo pedagogico: la scuola deve essere il luogo della elaborazione culturale a partire dalle esperienze di ciascuno, perciò è necessario che gli studenti siano messi nella condizione di portare esperienze proprie, di gioco, di

esplorazione, di scoperta... è dunque necessario che sia concesso loro il tempo per poter compiere le esperienze delle quali la didattica dovrebbe nutrirsi.

Il 25 gennaio 1998, la rivista americana «Time» dedica la copertina al problema dei compiti. I contributi riportati negli articoli concordano nel ritenerli eccessivi, tali cioè da creare fenomeni di saturazione con affaticamento fisico, emotivo e motivazionale.

Dello stesso avviso la «National Parent Teacher Association» e la «National Education Association» che dettano le linee standard per l'assegnazione dei compiti a casa: dieci minuti al giorno per gli alunni della scuola primaria, venti per quelli della scuola media di primo grado, e non più di due ore per gli studenti delle superiori.

Alcune scuole elementari dal Massachusetts a New York si spingono oltre e deliberano di abolire in toto i compiti a casa. Ovviamente non tutti i genitori sono d'accordo, preoccupati giacché temono che il non fare i compiti a casa possa compromettere l'accesso dei loro figli al college.

Il distretto scolastico di Galloway, una comunità della classe media a nord-ovest di Atlantic City, propone di limitare i compiti a casa a 10 minuti per ogni anno di scuola (solo gli argomenti già affrontati in classe) ed eliminarli nei fine settimana, nelle feste e nelle vacanze scolastiche. Il problema interessa i distretti di tutta la nazione americana, coinvolti in un generale processo di revisione dei compiti a casa, anche a causa dei test sempre più selettivi e della concorrenza tra i college che richiedono agli studenti un impegno estenuante privandoli del riposo, del gioco e del tempo libero - proprio questo tema è clamorosamente rilanciato dal documentario, del 2010: «Race to Nowhere», film autobiografico nel quale il regista Vicki Abeles "mette in scena" la condizione penosa e drammatica di studenti esasperati da un sistema educativo stressante, competitivo, disumano.

I docenti della scuola elementare di Mango, in California, procedono alla sostituzione dei compiti a casa con attività diversificate in base alle esigenze del singolo studente, che possono essere completati in classe o a casa, secondo il ritmo di ciascuno.

Il distretto scolastico di Pleasanton, sempre in California, propone di tagliare i tempi dei compiti assegnati nella scuola primaria di quasi la metà e vietarne l'assegnazione nei week-end perché, come ha dichiarato un amministratore: «I genitori rinvogliono indietro i loro bambini».

La «Ridgewood High School», nel New Jersey, introduce una pausa invernale, senza compiti a casa, nel mese di dicembre. Le scuole nel distretto di Bleckley, GA, istituiscono la "sera senza compiti a casa". La Brooklyn School of Inquiry, prestigioso istituto, ha fatto dei compiti a casa un optional.

A Manhattan, Jane Hsu, preside della Scuola P.S. 116, sulla trentatreesima strada East, dà disposizioni ai suoi maestri perché non assegnino compiti dalla prima alla quinta

classe della scuola primaria, e incoraggino gli allievi a trascorrere il tempo libero tra giochi, letture a piacere e attività di svago con i genitori.

5.2. Canada: i compiti in tribunale

La strenua battaglia legale ingaggiata dai coniugi canadesi Sherri e Tom Milley per ottenere che i loro figli non dovessero fare più i compiti a casa, durata oltre due anni, si conclude nel 2009, con il clamoroso verdetto che ne recepisce l'istanza, avvalorando la tesi, doviziosamente argomentata, secondo la quale non esiste alcuna evidenza scientifica in merito all'utilità dei compiti: nessuno ha mai dimostrato che sobbarcarsi ogni pomeriggio problemi, operazioni, temi, riassunti... migliori il rendimento scolastico.

Il tribunale lo ha confermato.

La notizia viene ripresa anche dai giornali italiani, tra gli altri il "Corriere della Sera", nei termini seguenti:

Sherry e Tom, all'epoca avvocati a Calgary (Stato di Alberta), erano stupefatti di dover costringere ogni sera i piccoli Spencer, 11 anni, e Brittany, 10, studenti di una scuola elementare cattolica, a completare tutti gli esercizi che i docenti assegnavano loro. Avevano già affrontato la stessa fatica con il maggiore Jay, ora maggiorenne. Così decisero di portare la questione in tribunale e di mettere fine alla quotidiana tortura familiare, riuscendo, finalmente, a trovare un accordo privato con l'istituto: il "Piano differenziato dei compiti per i Milley", sottoscritto da tutte le parti, genitori, figli e insegnanti. "Era una guerra quotidiana. - si giustifica la madre, intervistata dal quotidiano canadese «Globe and Mail». - È dura convincere un piccolo piagnucolante che deve imparare le tabelline. Sono stanchi e non dovrebbero fare il doppio turno di lavoro. Perché avremmo dovuto sottoporli a un simile stress?". Per due anni Sherry li ha difesi nel solo modo che conosceva: raccogliere prove. Ha collezionato studi e ricerche sui doveri scolastici, la maggior parte dei quali, soprattutto per i più piccoli, non stabilivano un rapporto causale tra il lavoro a casa e i risultati scolastici. Ha contestato l'assegnazione di compiti su argomenti non spiegati adeguatamente in classe, e l'assurdità di pretendere lo svolgimento da parte di studenti incapaci di farlo. Ha evidenziato la propria condizione di "semplice" genitore impossibilitato a svolgere il ruolo di insegnante domestico, non avendo le competenze professionali per spiegare ai figli ciò che non è stato spiegato, dai docenti, a scuola. Il giudice ha recepito l'istanza imponendo la personalizzazione dei compiti assegnati ai due bambini. Non ha decretato l'eliminazione dei compiti, ma stabilito il principio della "modica quantità" commisurata alle capacità degli studenti.

I coniugi canadesi hanno vinto la battaglia legale e la sentenza ha "fatto scuola" ...non solo a Calgary: la rivoluzione di compiti a casa si è diffusa anche a Toronto, che nel 2008 ha vietato i compiti a casa (e ha raggiunto persino le Filippine, dove il dipartimento di educazione si è recentemente opposto alle assegnazioni nei fine settimana affinché gli studenti possano "godere la loro infanzia").

5.3. Francia: la rivolta

Emanuël Peyret, giornalista di «Liberation», intitola un suo articolo: «Devoirs, le punishment familiale», pubblicato l'8 Novembre del 2011.

L'anno successivo, la «Fédération des conseils de parents d'élèves» (Fcppe), principale associazione francese di genitori degli studenti iscritti alle scuole pubbliche, proclama uno

sciopero per protestare contro "l'inutilità e l'ingiustizia" dei compiti a casa assegnati ai bambini che frequentano le scuole elementari.

L'associazione chiede a insegnanti e genitori di organizzare due settimane senza compiti a casa e di immaginare assieme altri modi per comunicare alle famiglie il lavoro fatto in classe.

I promotori sostengono che i benefici degli esercizi scolastici a casa non sono mai stati provati scientificamente, che il loro svolgimento è causa di frequenti conflitti tra genitori e figli, che aggravano le diseguaglianze tra studenti a tutto vantaggio di chi abbia la possibilità di essere seguito dai famigliari.

Il blog dell'associazione (dal quale sono ripresi i commenti che seguono) raccoglie migliaia di adesioni e suscita un acceso dibattito sui quotidiani transalpini, allorché invita i genitori a raccontare le loro esperienze e proporre nuovi modi di immaginare il rapporto scuola-famiglia.

In Francia, i compiti a casa sono vietati, per i bambini della scuola primaria, da una legge del 1956, sistematicamente trasgredita dai docenti, della quale si invoca il rispetto affermando che gli studenti potrebbe impegnare le ore libere in attività più proficue, magari leggendo libri scelti liberamente.

«Se il bambino non è riuscito a fare gli esercizi a scuola, non capisco perché dovrebbe farcela a casa. - lamenta Jean-Jacques Hazan, presidente del Fcpe - Il principio che vige nelle scuole francesi è questo: si ascolta in classe, si impara a casa. Ma è in classe che dovrebbe avvenire l'apprendimento, sono i docenti che devono far lavorare i nostri bambini e sono loro che li devono aiutare se non sono in grado di svolgere un compito».

Più in generale si contesta l'operato dei docenti che «subappaltano a noi il loro lavoro».

Tante mamme, esasperate, usano il blog per denunciare una situazione insostenibile; così Pauline interviene facendone una questione di cattiva distribuzione dei carichi cognitivi: «Ho tre bambini e ho l'impressione di passare dall'uno all'altro senza andare a fondo in nulla. Il fine settimana sono bruciati dai compiti... Ma che fanno a scuola?».

Mado ha una bambina in prima elementare: «Spesso non ha il tempo per finire i compiti a casa. Ciò provoca in lei una forte ansia perché teme di essere punita: da quando ha iniziato la scuola è molto stressata» e mette in guardia sul rischio di creare differenze tra ragazzi con i genitori a casa o al lavoro: «Non sono una mamma casalinga, non vado a prenderla alle 18, e trovo ingiusto che certi bambini abbiano la fortuna di mettersi a studiare la sera mentre la mia, una volta a casa, ha solo il tempo di lavarsi, mangiare e andare a dormire».

Marie lancia infine un appello agli insegnanti per ridurre al minimo il lavoro a casa e salvaguardare la quiete domestica: «Tutte le sere mio figlio arriva con un mucchio di

compiti. Va avanti per ore. I nostri rapporti sono tesissimi. Qualcosa non va nell'educazione dei nostri ragazzi a scuola, è sicuro».

Emanuèl Peyret, giornalista di «Liberation», aveva già pubblicato un articolo, l'8 Novembre 2011: «Devoirs, le punition familiale».

Jean-Jacques Hazan critica gli insegnanti che non ascoltando il lamento dei genitori tradiscono la propria missione: «Non si rendono conto di ciò che fanno: - sottolinea Hazan - con i loro compiti mettono i bambini in uno stato di pressione allucinante».

Lo stesso François Hollande, allora candidato alla presidenza della repubblica, dichiara: «La mia posizione è che i compiti si debbano fare prevalentemente durante l'orario scolastico. Se vogliamo lottare contro le lezioni private, che sono una nuova forma di disuguaglianza. la parte principale dei compiti deve essere svolta con i professori».

La riforma di Hollande resta lettera morta, durante il suo mandato, ma nel 2017, viene ripresa da Emmanuel Macron in campagna elettorale e, subito dopo la sua elezione alla Presidenza della repubblica, il neoministro dell'Educazione francese, Jean Michel Blanquer, presenta un decreto di ri-organizzazione del sistema scolastico che prevede ore di studio «accompagnato» per eliminare i compiti a casa. L'idea dello studio aggiuntivo, gestito direttamente dalle scuole, fuori dell'orario scolastico, risponde dichiaratamente alla necessità di evitare che i compiti creino ulteriore disparità tra i ragazzi a seconda dell'ambiente di provenienza e del livello di istruzione dei genitori.

5.4. Spagna: il tempo libero

Nel 2016, la CEAPA, «Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos», un'associazione che rappresenta i due terzi dei 18.000 istituti scolastici pubblici esistenti in Spagna, proclama lo sciopero dei compiti per i fine settimana di tutto il mese di Novembre.

Eppure gli studenti spagnoli, stando ai dati Ocse, non sono tra i più oberati: 6.5 ore a settimana contro le 9 stimate per il nostro Paese, secondo solo alla Russia (10 ore) – ma, come già detto, un controllo più attento potrebbe assegnarci il primato assoluto.

La Spagna si colloca al quinto posto, superata anche da Irlanda e Polonia. Ma la media Ocse è di 4,9 ore settimanali, e le classifiche che misurano il rendimento scolastico attribuiscono i risultati migliori a Paesi, come la Finlandia e la Corea del sud, nei quali i ragazzi lavorano molto a scuola e pochissimo a casa: meno di 30 minuti al giorno.

Ed è proprio guardando al modello sudcoreano e a quello finlandese che la Ceapa indice lo sciopero definito dalla stampa spagnola: «senza precedenti».

Come in Francia, anche il Ministero dell'Istruzione spagnolo aveva diramato una circolare, risalente al 1984, che vietava l'assegnazione dei compiti («di carattere generale, regolare e periodico»), mai applicata, nonostante la stessa circolare prevedesse la possibilità per docenti, genitori e studenti di «denunciare presso gli uffici provinciali del Ministero

eventuali violazioni al principio espresso» in termini imperiosi più che prescrittivi (siamo in epoca franchista).

Nell'articolo: «Contra los deberes», pubblicato sul quotidiano, «El Mundo», il 18 Marzo 2014, Pedro Simón raccoglie il profondo disagio delle famiglie che, soprattutto nei fine settimana, sono ormai perseguitate dalle consuete incombenze domestiche, e non si domandano più: «Dove andiamo domenica?» o «Che ne dite di una bella passeggiata al mare con i nonni?» ma: «Quanti compiti hai?» o «Hai da fare matematica, storia e...?»: i compiti sopra a tutto e i compiti prima di tutto.

L'associazione spagnola non si sofferma sulla spinosa questione del coinvolgimento improprio dei genitori nell'esecuzione dei compiti, centrale per il movimento francese, e sottolinea invece come la scuola invada lo spazio domestico dello studente, della famiglia, oltre a violare «il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica». Jesús María Sánchez, già presidente della CEAPA (dal 2011 al 2014), sostiene che soprattutto i più piccoli hanno bisogno di tempo libero per giocare, per praticare un po' di sano "ozio", e che la scuola non deve generare nelle famiglie preoccupazioni e inquietudine.

Miguel Mora, in un articolo pubblicato il 2 Aprile 2012 sul periodico «El Pais», dal titolo: «Contra los deberes para casa», afferma che le attività scolastiche pomeridiane contribuiscono a rendere i bambini sempre più dipendenti dagli adulti, e mettono in crisi i genitori che, per mancanza di tempo o a causa di un'istruzione inadeguata o incompleta, non sono in grado di essere di aiuto ai figli. È, d'altra parte, assurdo che i bambini più bisognosi di aiuto e supervisione siano oberati di compiti a casa senza essere in grado di poterli svolgere da soli.

«I compiti sono dannosi perché ostacolano lo sviluppo integrale di bambini e ragazzi. - spiega l'attuale presidente della «Ceapa José Luis Pazos» - Nella scuola manca una materia: Il mio tempo libero».

Proprio questo è il nome della campagna che al posto dei compiti tradizionali propone attività alternative di non minore valenza formativa: attività culturali, sportive, ludiche...

Ma anche il "godersi un po' di tranquillità in famiglia" è rivendicato come un diritto alla possibilità di crescere insieme.

«Sono anni che cerchiamo di far capire quanto sia ingiusta, inefficace e controproducente l'esistenza dei compiti a casa; - spiega la lettera aperta con cui la Ceapa ha convocato lo sciopero - Tempi e metodi che in paesi che conseguono migliori risultati educativi (Finlandia o Germania, per esempio) sono stati adottati già da tempo e che permettono di educare meglio, insegnare meglio e rispettare al contempo i diritti dei minori. Nei loro Paesi hanno messo al centro dell'educazione l'alunno e i risultati si vedono».

5.5. Svizzera: i direttori obiettori

Secondo l'Associazione dei direttori delle scuole elementari della Svizzera tedesca, che così si esprime nel 2016, i compiti vanno aboliti per venire incontro alle esigenze delle famiglie e migliorare le possibilità di riuscita di tutti gli allievi.

Molti genitori apprezzano, anche perché non hanno il tempo o la capacità di aiutare i figli, molti altri no. L'iniziativa suscita un ampio e vivace dibattito versando fiumi d'inchiostro sui giornali d'Oltralpe.

«Spesso i bambini sono costretti a fare i compiti velocemente, la sera tardi: non credo che questo serva allo sviluppo della loro autonomia», spiega la vice-presidente Lisa Lehner.

Così, argomentano i sostenitori, si riducono i conflitti tra genitori e figli, favorendo una maggiore uguaglianza nelle possibilità di riuscita scolastica per gli allievi provenienti da famiglie svantaggiate.

Ma c'è chi preferisce un impegno diretto delle scuole così come avviene nelle cosiddette "ore dei compiti", al di fuori dell'orario di insegnamento, dedicate proprio agli allievi che a casa hanno difficoltà a fare i compiti con i genitori.

Tutti d'accordo invece sulla quantità dei compiti che deve lasciare ai bambini il tempo per giocare.

5.6. Finlandia: con Moore

Nel 2016, Michael Moore, celebre scrittore e regista statunitense (premio oscar per il documentario "Bowling a Columbine"), realizza un video, ripreso e diffuso dai *social*, nel quale spiega il successo straordinario della scuola Finlandese.

«La scuola finlandese – spiega il regista - ha gli studenti migliori del mondo, ma negli anni '60, faceva schifo quanto la scuola statunitense. Come è stato possibile raggiungere un tale risultato? Questa, la domanda alla quale volevo si desse risposta, perciò ho deciso di incontrare subito il ministro dell'istruzione "nemico", che prontamente mi rivelò il loro segreto numero 1: "Abbiamo abolito i compiti a casa perché gli studenti dovrebbero avere più tempo per essere bambini, per essere giovani e godersi la vita"...».

È bene che la circostanza abbia il giusto rilievo: quando il regista chiede come sia possibile che gli studenti finlandesi si collochino ai vertici delle classifiche mondiali, per conoscenze e competenze, il Ministro Krista Kiuru, indica, come prima ragione (non la seconda o l'ultima: la prima) l'eliminazione pressoché totale dei compiti a casa.

Gli studenti intervistati confermano un impegno domestico di circa 10 minuti al giorno.

Pasi Majasaari, dirigente scolastico, definisce il concetto di compiti a casa "obsoleto": «Liberati dai compiti, gli studenti possono fare molte cose dopo la scuola: stare insieme, stare con la famiglia, fare sport, suonare, leggere».

Altro dato rimarchevole, si parla di bambini che rimangono a scuola per non più di 20 ore la settimana, 4 ore al giorno – tanto più sconcertante rilevare come in quasi tutte le scuole

a tempo pieno italiane (40 ore settimanali, esattamente il doppio) dopo 8 ore di forzata immobilità nello spazio, talvolta angusto, dell'aula, si diano compiti tutti i giorni, nel fine settimana e per le vacanze.

«Come fanno a imparare a fare tutto?» domanda Moore.

«Il cervello deve potersi rilassare. – risponde un'altra dirigente, Leena Jusvaara – Se lavora incessantemente, smette di apprendere ed è inutile farlo per un periodo più lungo».

«Gli studenti finlandesi – conclude il regista – hanno la durata giornaliera e la durata annuale del periodo scolastico più corte dell'intero mondo occidentale, cioè fanno meglio andando meno a scuola» ...e senza fare compiti a casa.

6. L'INTERVISTA BIOGRAFICA

- 6.1. Oggetto e soggetti
- 6.2. La narrazione
- 6.3. L'analisi
- 6.4. Dal particolare al generale
- 6.5. La traccia e le domande
- 6.6. Comparazioni e indici

L'esistenza precede la coscienza. Daniel Bertaux

6.1. Oggetto e soggetti

Studiare un fenomeno in modo rigoroso stabilendo legami apprezzabili e rapporti significativi tra elementi, significa procedere dall'osservazione naturale all'osservazione scientifica, che «si definisce come l'atto di osservare con uno scopo preciso e ben definito: osservare per verificare, per scoprire, per accertare. Vi è un'affinità profonda fra l'atteggiamento dello scienziato e quello dell'esploratore» (Ferrarotti 1995, p. 100).

Il lavoro qualitativo sul campo presenta proprio questo carattere, è per definizione esplorativo e impone il confronto "permanente" con la dinamicità e la mutevolezza di soggetti e contesti.

Di questo, in effetti, si è trattato: una ricognizione accurata e partecipe nell'universo inesplorato della scuola senza compiti.

La natura della conoscenza in generale, il suo venire dopo i fatti, *ex post*, il suo inseguire le tracce della vita – prima l'accadimento poi la formulazione – appare in antropologia come un continuo sforzo di costruire sistemi discorsivi che, più o meno, possano andare di pari passo con ciò che, forse, sta succedendo (Geertz 1995, p. 27).

Per poter approfondire il senso, la natura, la filosofia del movimento indagato, si è preferito ricorrere al metodo dell'intervista biografica cioè alla registrazione delle testimonianze mediante il racconto delle azioni compiute e delle riflessioni maturate dai protagonisti. Una metodologia particolarmente indicata quando si voglia capire come i soggetti vivano le loro esperienze in contesti relazionali e storico-sociali determinati che originano atti, comportamenti, saperi anche molto diversi, persino contraddittori; utile, in altre parole, per accedere alla prospettiva del soggetto, al suo modo di sentire, percepire, descrivere la realtà (Corbetta 2003), necessaria laddove non sia possibile svolgere la ricerca attraverso strumenti standardizzati e codificati che vincolano i soggetti a risposte già previste dall'intervistatore limitandone la libertà di espressione.

Lo scopo è quello di comprendere:

- motivazioni, intenzioni, vissuti, sentimenti, credenze ecc. del soggetto;
- collocazione del soggetto all'interno di un contesto o ambiente di riferimento, che è molto importante per la comprensione stessa della storia del soggetto;
- fenomeni o eventi sociali ricostruiti a partire dal punto di vista del soggetto che racconta (Besozzi, Colombo 2014, p. 169).

Quella biografica si può definire come un tipo di intervista a basso grado di strutturazione che si basa essenzialmente sulla storia di vita del soggetto intervistato. Tramite la narrazione di sé del soggetto, tale rilevazione permette la messa a fuoco delle esperienze

individuali, facendo emergere le diverse dimensioni del vissuto, da quella cognitiva e affettiva a quella valoriale (D'Ignazi, 2015).

Si tratta dell'interazione, guidata, tra il ricercatore e i soggetti che si ritiene possano fornire informazioni significative sull'oggetto della ricerca. Daniele Nigris (2015) la definisce: una sequenza di *atti di interrogazione* in grado di produrre informazioni; un'interazione sociale con finalità conoscitive che utilizza schemi preordinati di interrogazione, comunque permeabili ai processi che necessariamente si sviluppano ben oltre l'ambito progettuale della ricerca e che possono essere valorizzati da un approccio rigoroso ma duttile, capace di includere la complessità di elementi irriducibili a un'analisi statica del problema.

L'intervista si configura, dunque, come una relazione partecipata: il modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'altro, ed è sempre presente un'attività di stimolo-risposta, ossia la domanda dell'intervistatore è uno stimolo per sollecitare una risposta da parte dell'intervistato, la risposta di quest'ultimo può costituire occasione per un'ulteriore domanda di specificazione o di precisazione o approfondimento da parte dell'intervistatore e così via, si configura dunque una relazione circolare partecipata.

A differenza di altre tecniche d'indagine, maggiormente orientate alla standardizzazione, l'intervista biografica, ispirata alla ricerca interpretativa, è volta a rilevare "le buone ragioni" che stanno alla base di motivazioni, intenzioni, credenze dei soggetti (Trincherò, 2002). Per tale motivo, la conduzione dell'intervista biografica è simile a quella dell'intervista libera. Non vengono poste domande già strutturate a priori, ma si avvia la comunicazione tramite domande-stimolo: «Parlami della tua esperienza di ...», oppure: «Raccontami la tua vita [a partire da] ...». L'intervistatore, che assume un approccio non direttivo, riprende la parola solo quando il racconto "latita" o nel caso in cui alcuni passaggi del racconto non siano perfettamente chiari e richiedano delucidazioni. All'intervistatore è richiesto un atteggiamento volto all'ascolto attivo, a-valutativo e orientato a far emergere la rappresentazione altrui di un determinato avvenimento. La dimensione temporale, intrinseca nell'atto della narrazione, diventa centrale; la riflessione sull'esperienza passata costituisce, infatti, una sorta di auto-racconto che consente all'intervistato di spiegarsi e di argomentare, di dare, con le parole, un senso alla propria esperienza, di ri-costruire connessioni e modelli, di valutare e comparare in funzione del proprio divenire sociale (Bichi, 2002).

Si tratta di una conoscenza intersoggettiva, fondata sul rapporto tra chi narra e chi ascolta, un rapporto «che ci ancora alla realtà, che impedisce alla realtà di farsi evanescente, che ci fa trovare un accordo su che cosa sia la realtà. Ma ancor di più, secondo un approccio ermeneutico, è ciò che esalta la nostra realtà, rivela agli altri, e quindi a noi, la nostra identità» (Bovone 1996, p. 338).

Evidente, in questo approccio, la centralità del soggetto e del contesto, necessariamente compenetrati, tant'è che l'ambiente di vita può essere ricostruito attraverso la narrazione: «un modo sintetico di filtrare, attraverso la soggettività, aspetti collettivi o fenomeni esterni» (Niero 1995, p. 173).

L'intervistato deve essere nella condizione di poter esprimere il suo "punto di vista", le percezioni, le valutazioni, le rappresentazioni che ne hanno configurato l'esperienza per come sente di averla vissuta, utilizzando le categorie che gli appartengono. Gli sarà dunque agevole introdurre anche temi e argomenti non presenti nella traccia di intervista. Cionondimeno, l'intervista, per quanto biografico e narrativo ne sia l'impianto, corrisponde sempre a un progetto conoscitivo che la struttura e orienta, dunque non può dirsi compiutamente non direttiva.

Un racconto, pur onesto e completo, è necessariamente parziale, costruito sulla base di ciò che l'intervistato ricorda, sceglie (a livelli diversi di consapevolezza) di raccontare e vuole che gli altri sappiano; non si può dare per certo, accettare incondizionatamente ciò che le persone oggetto di studio pensano, credono e raccontano, ma si deve pur riconoscere che molto sappiano del mondo nel quale vivono e lavorano; non potrebbe essere altrimenti giacché, diversamente, non riuscirebbero ad affrontare la complessità, le contraddizioni, i conflitti, i problemi con i quali hanno quotidianamente a che fare. Dunque, il ricercatore deve approfittare di questa conoscenza, deve «includere nel campione di ciò che si deve osservare e ascoltare le cose che la loro conoscenza comune e le loro pratiche abituali rendono evidenti» (Becker 2007, p. 126) - non esistono fatti indipendenti dalle idee che usiamo per descriverli.

Vale comunque il principio espresso da Hughes e ripreso da Becker (Ivi, p. 127) a proposito della "superiore" visione del sociologo, solitamente impegnato nello studio non di singoli soggetti ma di gruppi, più o meno numerosi di soggetti: «Non so nulla che qualcuno nel gruppo non sappia, ma visto che so quello che sanno tutti, ne so più di ciascuno di essi».

Le stesse informazioni che i singoli o le organizzazioni raccolgono per proprio conto (e sul proprio conto) possono essere utili purché non se ne dimentichino la natura, la provenienza e la destinazione. Si tratta di materiali prodotti per scopi ovviamente molto diversi rispetto a quelli della ricerca scientifica (non a caso si è sviluppata la cosiddetta *sociologia degli archivi*).

Lo scopo delle interviste biografiche è la formulazione di un modello interpretativo capace di spiegare e comprendere – dunque di ricostruire, nei limiti del percorso compiuto – le logiche d'azione, il funzionamento, i processi di cambiamento, di produzione e di riproduzione del mondo sociale o della categoria di situazione oggetto di studio (Bichi 2002, p. 48).

Per poter accedere all'oggetto sociale indagato, porre le domande opportune ai soggetti che lo rappresentano e ricevere risposte utili al processo di conoscenza intrapreso, è necessario dotarsi di un metodo adeguato, di strumenti (tecniche, procedure...) efficaci,

senza mai smettere di riflettere su quel che sono in grado di intercettare, ma anche su ciò che si sottrae allo scandaglio, quali aspetti possano portare alla luce e quali invece lascino in ombra o totalmente oscuri.

Anche gli scienziati sociali, ammette Howard S. Becker, attribuiscono sempre, implicitamente o esplicitamente, punti di vista, prospettive, ragioni alle persone oggetto di studio, descrivendo i significati che le stesse danno agli eventi cui prendono parte. Perciò è tanto più importante raccogliere dati sui significati che le persone "indagate" attribuiscono ai medesimi eventi: cosa pensano di fare mentre lo fanno, come si rappresentano le situazioni, che visione hanno delle proprie esperienze... e lo si può fare parlando con loro, ponendo domande, partecipando alle loro attività, osservandoli... «Più ci avviciniamo alle condizioni in cui effettivamente essi attribuiscono i significati a oggetti ed eventi, più le nostre descrizioni di quei significati saranno accurate» (Becker 2007, p. 26).

L'indagine biografica nasce dall'esigenza di adottare una modalità di approccio alla ricerca che consenta di rappresentare non solo l'azione dei soggetti "indagati", ma il loro modo di vedere le loro stesse azioni, i loro sistemi di valore e di credenze.

Chi studia e chi viene studiato collabora alla produzione di conoscenza attraverso meccanismi e processi controllabili perché rispondono a uno specifico progetto e a specifiche strategie di ricerca; tale specificità risiede nelle regole di costruzione del disegno, nelle strategie di campionamento, nella gestione della situazione di intervista, nella scelta dei modi di intervento durante l'intervista, nei criteri di analisi delle informazioni (Bichi 2002, p. 161).

L'intervistato non è un serbatoio dal quale attingere informazioni, ma un attore sociale capace di fornire testimonianza e riflessione, «in grado di dire il mondo sociale di cui fa esperienza, capace di rendere conto della produzione, riproduzione e regolazione dei meccanismi e dei processi sociali, passando attraverso la vita degli individui concreti, con la sua persona al centro dell'azione» (Ivi, p. 38).

In tal modo è possibile conoscere le dinamiche e le ragioni per le quali i soggetti vivono una determinata condizione, i meccanismi, i processi che ne orientano le scelte e i comportamenti, così come le modalità con le quali affrontano e gestiscono le situazioni, non meno importanti dei contenuti fattuali, talvolta ancor più significativi, giacché la percezione e la rappresentazione dell'esperienza da parte del soggetto sono parte integrante dell'esperienza stessa: il suo comportamento è strettamente connesso alla sua visione degli avvenimenti, secondo il "Teorema di Thomas" (1968): Se gli uomini definiscono le situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze.

Storia del presente, del senso soggettivamente intenzionato da parte dell'attore sociale (teoria dell'azione) tanto più complessa giacché si tratta di interpretazione di soggetti interpretanti sulla base di costrutti intersoggettivi. Un'interpretazione che Geertz (1988) definisce di "secondo grado": interpretazione di interpretazioni che altri hanno dato di eventi, comportamenti, azioni simboliche in un determinato contesto culturale e sociale.

Il ricercatore, afferma Geertz, opera come il critico letterario, si sforza di leggere sopra le spalle dei suoi informatori un insieme di testi espressi in azioni simboliche che ci dicono qualcosa di qualcosa, raccontano progetti e passioni, il quotidiano e lo straordinario.

Si tratta di contributi fondamentali allorché si intenda studiare un frammento di realtà storico sociale, comprendere come si determina e come si trasforma, evidenziando le azioni, i processi, i meccanismi, le logiche che lo caratterizzano.

L'appartenenza a uno stesso mondo sociale o a una stessa categoria di situazione può allora garantire la coerenza interna degli oggetti di studio: «la prospettiva etnosociologica si applica solo a oggetti sociali relativamente ben circoscritti che il ricorso ai racconti di vita permette di cogliere dall'interno e nelle loro dimensioni temporali» (Bertaux 1998, p. 39).

6.2. La narrazione

Da qui l'importanza del racconto che potrà essere il più completo, onesto e rigoroso possibile, ma, in quanto narrazione soggettiva, risulterà inevitabilmente parziale.

Il narratore deve avere la possibilità di raccontare liberamente la sua storia, nel modo che gli è più congeniale, strutturandola senza che il percorso biografico sia precostituito.

Si tratta comunque di racconti e non di cronaca:

La produzione discorsiva del soggetto acquisisce infatti forma narrativa quando non si riduce alla descrizione di una serie diacronica di avvenimenti non messi in relazione bensì quando mette in campo altre forme di discorso: descrizione, spiegazione, valutazione che, senza essere in forme narrative, fanno parte della narrazione e contribuiscono a costituirne i significati (Bichi 1998, p. 20).

Paul Ricœur (1986) ha evidenziato come la forma narrativa sia la più appropriata per descrivere l'azione sociale che, in quanto tale, si sviluppa nel tempo.

Al ricercatore sociale è ben chiara la tendenza spontanea, inconsapevole a rappresentare gli eventi narrati in forma coerente, che Bertaux definisce: "ideologia biografica".

Tra la memorizzazione di situazioni, avvenimenti e azioni e la loro successiva evocazione si interpone la mediazione dei significati che il soggetto attribuisce loro retrospettivamente attraverso la totalizzazione più o meno riflessiva che ha fatto delle sue esperienze. [...] Nonostante ciò, i soggetti si sforzano di raccontare il loro *proprio* percorso, e non quello di qualcun altro. L'intervento delle mediazioni non tocca la struttura diacronica delle situazioni e degli avvenimenti che hanno segnato questo percorso. Per utilizzare una metafora, il suo "disegno" è restituito ma il ricordo può modificarne retrospettivamente i colori (Bertaux 1998, p. 56).

La narrazione riduce la complessità dei processi, ne fornisce un distillato, semmai lineare e coerente; è frutto di un'operazione mentale, di una ricostruzione soggettiva (che riflette, produce e riproduce socialità e ci restituisce il modo di pensare, di sentire, di valutare dell'attore), ma si tratta di un particolare tipo di racconto, giacché è condotto dal ricercatore e regolato dagli accordi stipulati nel "patto", premessa necessaria per poter raggiungere una comune comprensione dell'esperienza narrata.

Seppure influenzata, mediata, alterata dal ricordo e dall'intenzione del soggetto, la struttura diacronica del percorso narrativo non viene distorta e pregiudicata, in virtù delle condizioni della comunicazione regolata dal disegno della ricerca.

Si può dunque parlare, per quanto concerne il singolo racconto, la singola intervista biografica, di oggettività discorsiva, imbricata, sì, nella razionalità, ma che non può prescindere dalla 'relazione all'altro' di ogni azione sociale. È comunque un'oggettività sociale in grado di consegnare al ricercatore un prodotto che disvela il disegno complessivo di un'esperienza vissuta (Bichi 2002, p. 40).

Bertaux distingue tre ordini di realtà: la realtà storico-empirica, rappresentata dai fatti narrati e dai vissuti del narratore; la realtà psichica e semantica, costituita da ciò che il soggetto sa e pensa del suo percorso biografico; la realtà discorsiva, corrispondente a ciò che il soggetto vuol dire di quello che sa e pensa.

L'insieme delle tre dimensioni restituisce il mondo sociale dell'intervistato che viene costantemente costruito, riprodotto, comunicato.

Dal punto di vista del ricercatore, questo comporta concepire l'insieme degli attori-testimoni (il suo *campione*) come un soggetto collettivo a se stante, di pari dignità sul piano critico in quanto anch'egli ideatore e costruttore sia del mondo sociale indagato sia, conseguentemente, della conoscenza acquisita attraverso il percorso di ricerca. Quest'ultima, dunque, è una conoscenza co-costruita in un processo di comune apprendimento (Ivi, pp. 40-41).

Ciò non pregiudica o esclude la valutazione che, ovviamente, non potrà essere giudizio di valore, comparativo, classificatorio, giacché questo tipo di indagine non si propone di verificare delle ipotesi poste *a priori*, quanto di comprendere il funzionamento interno dell'oggetto di studio, di una situazione sociale, e di elaborare un modello di questo funzionamento sotto forma di ipotesi plausibili.

Anche per questo è necessario che le esperienze siano filtrate da una procedura metodologica tale da istituire un *patto* il cui scopo sia quello di impostare e regolare ("precentrare") l'intervista, creando le condizioni migliori per cogliere tutti i possibili nessi causali.

Si tratta infatti di una testimonianza orientata dall'*intenzione di conoscenza* del ricercatore che la raccoglie. Questa intenzione – compresa, all'occorrenza accettata e interiorizzata dal soggetto – viene esplicitata dal ricercatore fin dal primo contatto e funziona da filtro implicito attraverso il quale il soggetto seleziona nell'universo semantico della totalizzazione interiore delle sue esperienze, ciò che risponderà alle attese del ricercatore (Bertaux 1998, p. 64).

Vero, come si è detto, che il soggetto è del tutto libero di procedere come meglio crede nella ricostruzione della propria esperienza, ma è altrettanto vero che il contributo è fornito, e acquisito, nell'ambito di una relazione prestabilita da un patto che definisce l'orientamento del colloquio, senza il quale la narrazione non avrebbe senso e neppure luogo.

La scarsa direttività dell'approccio non significa assenza di direzione.

Lo *scopo del ricercatore*, circoscrive il campo di indagine, perciò traccia la linea (non retta, né continua) del percorso narrativo.

La *consegna iniziale* orienta decisamente il racconto, indicando il tema e perimetrando, così, lo spazio narrativo.

L'*interazione con i soggetti* non è mai neutra giacché mette in gioco il ricercatore e il suo progetto,

Indispensabile, per la comprensione della causalità sequenziale, è il preliminare lavoro di ricostruzione della struttura diacronica del racconto, la successione di situazioni, avvenimenti e azioni, che consente di porsi nella stessa prospettiva dalla quale deriva il materiale discorsivo.

Spetta al ricercatore definire la direzione del racconto, esplicitando l'oggetto di studio, e stabilire l'uso del materiale biografico in tal modo acquisito.

6.3. L'analisi

Glaser e Strauss (1967) considerano il processo di ricerca come incessante costruzione di categorie provvisorie, generative di nuove ipotesi, a loro volta modificabili in quanto forme originali, iniziali, di nuovi concetti.

Le ipotesi fondate a partire dall'indagine sul campo, ed elaborate con il ragionamento sociologico, pretendono uno statuto specifico che le distingua sia dalle ipotesi verificate dalla ricerca quantitativa sia da quelle elaborate in maniera speculativa. È lo statuto designato dall'espressione «*grounded theory*», proposta da Glaser e Strauss e fondata, o radicata, nelle osservazioni empiriche (Bertaux 1998, p.110).

Non vi è, dunque, necessità di una teoria iniziale per avviare la ricerca empirica; non occorre un sistema di ipotesi precedenti, la teoria scaturisce dai dati e non viceversa. In un primo momento si raccolgono tutte le informazioni provenienti dai dati, successivamente si prova a mettere in connessione i concetti che ne scaturiscono e un po' alla volta il campionamento (statisticamente insignificante) diventa sempre più selettivo sino a mantenere solo gli aspetti considerati maggiormente rilevanti in vista della teoria (Creswell 2015).

Il senso della ricerca svolta secondo un approccio etnosociologico consiste, fondamentalmente, nello sviluppo progressivo di una rappresentazione attendibile e documentata di ciò che succede e di come succede nell'oggetto sociale indagato.

Un buon modello è un modello che rende intellegibile una serie di fenomeni osservati: questo non implica necessariamente il ricorso a concetti sofisticati. L'essenziale è innanzitutto elaborare buone descrizioni, le più approfondite possibile: è nella profondità che si trova la via verso il generale (Bertaux 1998, p. 114).

A questo riguardo, Bertaux distingue tre fasi:

- *esplorativa*, nella quale il ricercatore avvia l'indagine utilizzando il materiale per sondare il terreno, riflettere criticamente sui presupposti teorici e sulla impostazione metodologica della ricerca, talvolta muovendo da una generica *theoretical sensibility* (Strauss, Corbin, 1990), ove maturano gli interrogativi che ne ispirano e orientano il senso, iniziando un percorso di conoscenza proteso alla scoperta di un "nuovo" prima soltanto vagheggiato, e aperto agli adeguamenti, teorici e metodologici necessari;

- *analitica*, consente di rilevare elementi utili per approfondire l'oggetto di studio, attraverso l'analisi dei testi dai quali scaturiscono le ipotesi da comparare e selezionare, in rapporto alla gravidanza e alla rilevanza interpretativa, necessaria per l'elaborazione di un modello plausibile e pertinente;

- *espressiva*, con la pubblicazione di racconti esemplari, di particolare eloquenza che assolvono a una funzione non di ricerca, ma di comunicazione efficace e suggestiva.

Il *core* della ricerca è rappresentato, ovviamente, dall'analisi delle informazioni e dei significati pertinenti che i racconti contengono.

Una buona analisi richiede chiarezza, rigore ma anche immaginazione, la capacità, cioè, di ricostruire i rapporti e i processi che hanno causato i fatti di cui si parla nelle testimonianze, talvolta in modo implicito o soltanto allusivo. «È attraverso il lavoro della sua immaginazione sociologica che il ricercatore mobilita le risorse di cui dispone che anima l'insieme dello spazio cognitivo situato all'interno del suo orizzonte»(Bertaux 1998, p. 96).

In questo tipo di indagine, l'analisi inizia con le prime testimonianze e si sviluppa congiuntamente alla raccolta delle narrazioni: i risultati dei primi contributi sono integrati nel modello che si va definendo e orientano la traccia d'intervista, comunque in evoluzione.

Il lavoro progredisce, cioè, con il progredire della raccolta delle interviste, seguendo le piste aperte, sviluppando gli indizi che man mano si evidenziano, attraverso quello che i racconti delle esperienze rivelano dei rapporti sociali all'interno dei quali si inscrivono. È per questo motivo che l'analisi dei racconti deve iniziare contemporaneamente alla fase della raccolta; ciò permette di accumulare ipotesi, di testarle comparandole e di conservare solo le più pertinenti alla costruzione di un modello finale (Bichi, 2002, p.49).

6.4. Dal particolare al generale

Più precisamente, i *racconti di pratiche in situazione* permettono di rivelare le logiche proprie di una categoria specifica, e di comprendere i contesti sociali nei quali sono inserite e che contribuiscono a riprodurre o trasformare.

In questa prospettiva, la narrazione può costituire «uno strumento importante di estrazione dei saperi pratici, a condizione di orientarlo verso la descrizione di personali esperienze vissute e dei loro contesti» (Bertaux 1998, p. 40).

Le testimonianze dei protagonisti permettono di cogliere i processi sociali ossia i concatenamenti di situazioni, avvenimenti, azioni, anche nella dimensione intersoggettiva, essenziale giacché le trasformazioni personali non sono quasi mai frutto di percorsi puramente soggettivi ma avvengono in contesti relazionali, per effetto di una pluralità di interazioni condizionate dalle singole personalità dei soggetti ma non meno dal rapporto oggettivo nelle posizioni sociali che essi occupano.

«La sociologia contemporanea, più cosciente del carattere “costruito” dei contesti sociali e della variabilità soggettiva, tende a concepire [...] i processi sociali come concatenazioni probabili di azioni e di interazioni di attori che agiscono in una situazione» (Ivi, p. 100).

Da qui l'importanza di una approfondita indagine sulle circostanze contestuali del “fenomeno”: esplicitare condizioni, eventi e connessioni è utile per ottenere spiegazioni più accurate.

Lo scopo della ricerca sarà allora di

risalire dal particolare al generale grazie alla comparazione di casi particolari, del loro contenuto fattuale riordinato cronologicamente, degli indici descrittivi o esplicativi proposti dai soggetti, grazie alla scoperta delle ricorrenze da un percorso di vita ad un altro e alla formulazione di *concetti* e *ipotesi* a partire da queste ricorrenze. In questa prospettiva, la funzione dei dati non è di verificare ipotesi precedentemente elaborate, ma di favorire la costruzione di un corpo di ipotesi (Ivi, p. 43).

La letteratura etnosociologica dimostra come sia possibile, a partire da un piccolo numero di casi, scoprire meccanismi sociali di grande portata, in una logica diversa da quella della rappresentatività statistica, privilegiando quello che Bertaux definisce il “ragionamento sociologico”.

Pressoché inevitabile la presenza (per assenza di riferimenti) delle cosiddette, da Bertaux, “zone bianche”, rispetto alle quali non siano state fornite informazioni perché dimenticate, implicite o scontate, e che possono essere colmate con rilanci e richieste di integrazioni, sempre nell'ambito del patto di ricerca.

Ma è importante anche l'analisi di quello che Fritz Schutz ha definito *background constructions*, la descrizione del contesto e dei retroscena, le circostanze esterne che, per effetto delle scelte compiute dal soggetto, hanno influenzato il suo percorso biografico; circostanze, eventi, incontri del tutto indipendenti dalla sua volontà che entrano nella sua storia e ne modificano la “traiettoria” (Schutz 1974).

Possono essere anche fenomeni di rilevanza storica, di grande ampiezza che, come spesso accade, influenzano decisamente le vicende personali.

Perciò è importante il posizionamento nel tempo storico della ricostruzione diacronica dei percorsi biografici, in una logica di reciprocità.

Così come non si può comprendere un racconto di vita se non lo si reinserisce nel tempo storico collettivo, così non si possono comprendere i fenomeni di cambiamento sociale se non ci si riferisce alle trasformazioni dei modelli culturali, delle mentalità e dei comportamenti «privati» che, per il loro numero e la loro aggregazione, hanno partecipato alla formazione di questi fenomeni (Bertaux 1998, p. 92).

6.5. La traccia e le domande

La “traccia” è strumento necessario per poter procedere a un'intervista finalizzata; si struttura come una griglia operativa che può comprendere le domande, i temi, gli stimoli da sottoporre in merito all'oggetto di studio, al suo funzionamento, ai contesti d'azione, perché sia chiaro, innanzitutto al ricercatore, cosa stia cercando, cosa voglia sapere dall'intervistato. Una guida da elaborare con chiarezza e rigore, ancorché flessibile e

adattabile, funzionale all'interazione con i soggetti coinvolti che si caratterizza proprio per il basso grado di direttività e standardizzazione.

Più che su domande formalizzate, si basa su "rilanci" proposti per illuminare l'esperienza dell'intervistato, a partire dal suo universo di senso.

È indicativa, giacché orienta la conduzione del ricercatore, e, per quanto dettagliata, deve essere aperta, passibile di aggiustamenti in itinere, e flessibile, adattabile a processi imprevisi.

«Uno strumento vivo, che cambia man mano che il lavoro avanza, seguendo l'intero processo di conoscenza; le sue funzioni sono fondamentalmente due: fornire l'impianto del modello interpretativo ed essere di guida al ricercatore durante le interviste» (Bichi 2002, p. 66).

Nella definizione della traccia ci si può avvalere dei Concetti sensibilizzanti teorizzati da Blumer (1954) che sostituiscono in qualche modo le tradizionali ipotesi di lavoro; non si tratta più di prefigurare relazioni tra una variabile, indipendente, e altre variabili, dipendenti, quanto di individuare un congruo numero di concetti sufficientemente sintetici e rappresentativi della problematica affrontata che forniscano chiavi interpretative, nodi concettuali utili per codificare i testi.

Bertaux distingue tre tipi di domande: a) sono simili ai rilanci e consentono di chiarire i concetti espressi, di esplicitare i significati delle parole impiegate; b) si usano per definire con più chiarezza gli ambienti, i contesti, i ruoli, le relazioni tra gli attori; c) aiutano ad approfondire le logiche, le regole sottese ai comportamenti, i processi impliciti.

Particolare rilievo assumono le domande che permettono di individuare i punti di snodo, gli eventi cruciali, il "momento della scelta", più facilmente intercettabili laddove siano evidenziate le scelte alternative, escluse o ignorate: non ciò che è stato ma ciò che avrebbe potuto essere e che non è stato perché il soggetto non ha saputo (per ignoranza o mancanza di percezione), potuto (per impedimenti di natura personale o sociale) o voluto (per opportunità, timore, incertezza).

«Comunque sia le sue "spiegazioni" porteranno elementi di risposta alle domande che vi ponete sulle logiche d'azione, le economie morali, le logiche sociali (strutturali o "simboliche", meglio sarebbe dire "semantiche" all'opera del vostro oggetto di studio» (Bertaux 1998, p. 79).

6.6. Comparazioni e indici

Un singolo racconto di vita risulterebbe sterile, apprezzabile sotto il profilo biografico o letterario, ma inutile ai fini di una ricerca sociologica che necessita di più testimonianze sul medesimo oggetto:

Mettere in relazione queste testimonianze tra di loro permette di scartare le colorazioni retrospettive e di isolare un comune nucleo delle esperienze, quello che corrisponde alla loro dimensione sociale, proprio quella che si intende cogliere. Si deve cercare questo nucleo nei fatti e nelle pratiche piuttosto che nelle rappresentazioni (Ivi, p. 56).

Il modello si consolida attraverso la comparazione dei racconti, a partire dalle ricorrenze, dagli elementi comuni.

La comparazione tra percorsi biografici permette di evidenziare le ricorrenze delle situazioni e delle logiche d'azione che, attraverso i loro effetti, portano alla luce uno stesso meccanismo sociale o uno stesso processo. È sempre attraverso la comparazione che le ipotesi immaginate a partire da un piccolo numero di casi, anche di uno solo, si precisano, si confermano e prendono forma sociologica, spesso per distanziamento o "rottura" con le rappresentazioni di senso comune. La ricerca sistematica dei "casi negativi" permette di consolidare o, al contrario, costringe a riformulare una certa ipotesi. In questo modo si arriva finalmente al momento della saturazione che permette di considerare l'indagine come (provvisoriamente) terminata. Il "momento" dell'analisi comparativa comincia in realtà dalla raccolta del secondo racconto, o anche dal primo racconto di vita, perché rimette spesso in questione ciò che si credeva di sapere già dell'oggetto (comparazione implicita) (Ivi, p. 105).

Si può dire che il progetto di ricerca è strutturato in modo da rendere il più proficua possibile la comparazione (scelta dell'oggetto di studio, coerenza degli interventi, costanza dei filtri...) che permea l'indagine durante tutto il suo percorso.

Non si tratta di evincere dai racconti tutti i significati, per quanto interessanti e pregevoli, ma di selezionare i più pregnanti, sollecitati dall'orientamento verso la descrizione di esperienze pertinenti, che acquisiscono, per dirla con Bertaux, "lo statuto di indici".

Possono essere le parole-chiave del racconto, evocative dei fenomeni che hanno segnato le esperienze di vita, e che proprio per questo si qualificano come altrettanti indici, sulle quali il ricercatore deve interrogarsi per coglierne il significato sociologico.

Sono il motore della ricerca giacché consentono la formulazione di ipotesi plausibili sui processi soggiacenti e l'elaborazione di nuove domande da utilizzare per l'approfondimento dei contenuti.

Tra tutti gli indici [...] che un racconto di vita racchiude, alcuni "brillano" e ci appaiono subito evidenti, altri rimangono lungamente nascosti nelle pieghe della loro apparenza banale. Tra quelli che attirano la nostra attenzione ci sono tutti gli indici di funzionamento (di persone, di relazioni tra persone, di forme culturali e sociali) che differiscono da quelli che conosciamo (Ivi, p. 97).

Per quanto riguarda la documentazione e la presentazione della ricerca, valgono regole di carattere generale: progressività e chiarezza espositiva, rigore delle argomentazioni proposte, coerenza del modello.

È perciò importante che l'analisi e la documentazione procedano di pari passo fin dall'inizio della ricerca sul campo.

Il report conclusivo permetterà di ricostruire la graduale scoperta delle caratteristiche dell'oggetto di studio, il cammino seguito dal ricercatore, dai suoi presupposti iniziali fino alla comprensione finale, passando per le scoperte empiriche, la produzione delle ipotesi, la progressiva costruzione di nuove rappresentazioni. «Questa è la logica che possiamo chiamare "genetica", nel senso che rintraccia la genesi del modello; la sua presentazione prenderà una forma narrativa» (Ivi, p. 117) in coerenza formale e sostanziale con l'approccio etnosociologico.

7. ANALISI DELLE INTERVISTE

- 7.1. Percorso di ricerca
- 7.2. Come si giunge alla decisione di non dare i compiti
- 7.3. Perché si decide di non dare i compiti
- 7.4. Che cosa sostiene la scelta di non dare compiti
- 7.5. Che cosa ostacola la decisione di non dare compiti
- 7.6. Come reagiscono i genitori
- 7.7. Per quali motivi i docenti assegnano i compiti

Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri. Paulo Freire

7.1. Percorso di ricerca

Hanno partecipato alla ricerca 10 docenti di scuola primaria, 5 di scuola secondaria di primo grado, 7 di scuola secondaria di secondo grado, tutti iscritti al gruppo Facebook: «Docenti e Dirigenti a Compiti Zero»; si tratta dei soli docenti italiani (500 circa) che abbiano dichiarato pubblicamente la loro scelta di non assegnare compiti, pur operando in condizioni di “ordinario esercizio” dell'istituzione, in assenza, cioè, di modificazioni logistico-strutturali (incremento degli organici, prolungamento dell'orario scolastico, sperimentazioni assistite...) - si potrebbe asserire, pomposamente, che il “campione” rappresenta il 4,2% del totale della “popolazione”, rappresentanza quantitativamente apprezzabile, perciò tanto più ragguardevole trattandosi di ricerca qualitativa.

L'età media si aggira intorno ai 50 anni, soltanto due docenti ne hanno meno di 40: un dato meritevole di ulteriore approfondimento, in rapporto ad altre variabili, non pertinenti questo studio, che potrebbe indicare la maggiore sensibilità pedagogica (la disponibilità a rimettere in discussione pratiche consolidate, routinarie) dei docenti più anziani – ipotesi inquietante sotto il profilo culturale, sociale e professionale.

Dei partecipanti sono indicati: iniziali (nome e cognome), sesso (m/f), ordine e grado di scuola (E, primaria; M, secondaria di primo grado; S, secondaria di secondo grado).

I maschi sono in netta minoranza (6 in tutto), e la “popolazione” della scuola primaria è esclusivamente femminile.

Nella scuola secondaria, sono “rappresentati” i seguenti profili disciplinari:

Scienze – 5

Storia – 5

Italiano – 3

Geografia - 3

Matematica - 2

Filosofia - 2

Arte e tecnologia – 1

I frammenti delle testimonianze riportati a commento degli *indici* elaborati sono stati scelti in ragione della chiarezza e della rappresentatività dei contributi.

Gli intervistati rispondono al criterio definito da Bichi di “criticità”; si tratta, cioè, dei soggetti più competenti ed esperti relativamente al tema in questione, “critici”, appunto, per gli scopi della ricerca; in altre parole, i testimoni o informatori chiave, in senso stretto, giacché forniscono la chiave per entrare nel mondo sociale che si vuole esplorare.

La ricerca è stata presentata sulla pagina del “gruppo”, nella forma sintetica del *post*, chiedendo di segnalare l'eventuale disponibilità a condividere la propria esperienza e rispondere a domande di chiarimento o approfondimento.

Ai partecipanti, così reclutati, si è posta una domanda generica (*La consigne de départ, Domanda fondatrice o inaugurale*) cosicché iniziassero a parlare, meglio a scrivere, del loro essere “docenti senza compiti” nel modo ritenuto più conveniente, evitando di influenzare forma e contenuti delle testimonianze.

Si è trattato, dunque, di interviste *non direttive* (o biografiche), *semistrutturate*, con domande *aperte*, e i *rilanci*, tipici delle interviste in profondità, privilegiando risposte di tipo *narrativo*, basate sull'esperienza sociale dell'intervistato (relativa all'oggetto della ricerca), con la possibilità di ampliare e arricchire la *traccia* dell'intervista.

I *rilanci*, modulati sulla base delle diverse narrazioni, hanno permesso di esplicitare, precisare, approfondire, connettere passaggi significativi, punti di snodo, eventi cruciali.

Utilissima la *traccia* (le domande, i temi, gli stimoli...) pensata per poter comprendere l'oggetto di studio, il suo funzionamento, i contesti d'azione, ovviamente indicativa, giacché ha orientato, senza preconstituirne l'andamento, la conduzione del ricercatore, e aperta, per quanto dettagliata, necessariamente sottoposta agli aggiustamenti in itinere per adattarsi agli “attesi imprevisti” (Peticari 1996).

Più in generale, si è cercato di concentrare le domande sul “come” piuttosto che sul “perché”. Il “perché”, solitamente, induce risposte brevi, riferite a cause precise, logiche e coerenti. Il “come” permette di esprimersi in modo meno controllato, facilita la ricerca della risposta autentica, anziché della risposta “giusta”, perciò meglio si presta alla ricostruzione del percorso compiuto, dei diversi passaggi, di come ogni passaggio si è collegato agli altri e ha preparato i successivi, fornendo al ricercatore la possibilità di pervenire alla descrizione in termini concettuali dei processi attraverso cui gli eventi accadono.

In questo modo è stato più agevole rilevare le esperienze e i ragionamenti sottesi a motivazioni, intenzioni, credenze dei soggetti intervistati (Trincherò 2002).

L'appartenenza a uno stesso "mondo sociale" a una stessa "categoria di situazione" ha garantito la coerenza interna dell'oggetto di studio, come d'altra parte ci si attendeva data l'impostazione del lavoro: la prospettiva etnosociologica si applica solo a soggetti circoscritti che il ricorso ai racconti di vita permette di cogliere dall'interno.

Posto che nella ricerca biografica intervistatore e intervistato appaiono figure implicate, entrambe, nel processo di conoscenza, pur nella chiara distinzione di ruoli sancita dal patto biografico, «il tentativo diventa quello di costruire l'apparato categoriale che forma il prodotto finale *insieme* alle persone che raccontano le loro esperienze sociali, nella convinzione che l'*emic* e l'*etic* siano irriducibili, ma aperti, in grado di comunicare, modificabili» (Bichi 2002, p. 150).

La documentazione si elabora insieme all'attore-testimone, di pari dignità sul piano critico in quanto anch'egli ideatore e costruttore sia del mondo sociale indagato sia della conoscenza acquisita attraverso il percorso di ricerca che sarà perciò condivisa, co-costruita in un processo di mutuo apprendimento.

Proprio perché soggetti avvezzi alla scrittura, oltre che massimi esperti "empirici" della pratica investigata, si è preferito optare per una forma di intervista a distanza, ma "in tempo reale", utilizzando come semplici canali di comunicazione il *social* di riferimento del gruppo e la posta elettronica.

In questo modo è stato possibile coniugare l'immediatezza della testimonianza personale e la riflessione sull'esperienza narrata.

Tutto ciò ha facilitato l'analisi del materiale raccolto.

I racconti sono stati ordinati in macro-categorie di interpretazione riferite alla griglia operativa fornita dalla traccia iniziale e ad altri indicatori emersi nel corso della ricerca, poi sono stati "ritagliati" dal corpo delle interviste gli stralci evidenziati per comporre nuclei di significato all'interno dei quali sono andate strutturandosi narrazioni coerenti e trasversali.

Si è ritenuto utile, finalmente, per significare le peculiarità anche narrative dei racconti, l'ampiezza e la pregnanza dei materiali raccolti, la complessità del lavoro di "ricostruzione" del profilo identitario dei docenti "a compiti zero", proporre alcune testimonianze esemplari che integrano la documentazione analitica. I contributi, riportati testualmente, sono stati scelti secondo criteri di chiarezza, rappresentatività e completezza: uno per ciascun ordine e grado di scuola (tutte e tre le docenti sono, appunto, di sesso femminile).

Purtroppo non è stato possibile, per indisponibilità dei partecipanti, svolgere il *focus group* che avrebbe dovuto permettere la condivisione dei materiali elaborati e la riflessione dei

partecipanti sulle conclusioni della ricerca che, in tal modo, si sarebbe arricchita dei contributi individuali e del confronto tra gli attori, con la possibilità di addivenire alla stesura di un documento collettivo. Neppure la creazione di un apposito spazio virtuale ha sortito l'effetto desiderato.

Il confronto dei diversi contributi ha messo in luce elementi comuni che permettono, senza ricorrere a forzature o semplificazioni interpretative, di tracciare un profilo credibile del docente "a compiti zero".

Nonostante le profonde differenze mostrate dai partecipanti, in termini anagrafici, culturali, geografici, rispetto agli ordini e gradi di scuola e in rapporto alle discipline insegnate, sono infatti riscontrabili fondamentali consonanze che non si limitano alla dimensione tecnico-professionale.

Tutti i contributi evidenziano:

- cognizione dei ruoli e delle responsabilità
- consapevolezza delle difficoltà "interne ed esterne"
- capacità di gestire l'ansia propria e dei genitori
- attenzione alle implicazioni relazionali delle scelte compiute
- riconoscimento della complessità dei processi
- sensibilità e competenza pedagogica.

Di particolare interesse, le dichiarazioni riguardanti la (diversa) condizione degli studenti, comune a tutte le testimonianze:

- gli studenti mostrano gratitudine, sono riconoscenti nei confronti degli insegnanti
- sia agli studenti che ai docenti si risparmia lo strazio del controllo sui compiti assegnati
- gli studenti imparano a studiare in classe, applicano le strategie sperimentate insieme e si aiutano reciprocamente
- gli apprendimenti risultano di qualità e stabilità superiore
- cresce l'impegno a svolgere e completare il lavoro autonomamente
- è del tutto spontanea la richiesta di chiarimenti e approfondimenti, dell'aiuto del docente
- prevale l'impegno a far bene, senza che si renda necessario il ricorso a rinforzi esterni (premi-punizioni)
- si riscontra lo sviluppo di interessi coltivati autonomamente e "riportati" a scuola che forniscono ulteriori opportunità di apprendimento.

Merita, a quest'ultimo riguardo, segnalare un'inversione della dinamica consueta: la scuola tende a colonizzare ed esaurire l'esperienza degli studenti, in una logica (ideologica) totalizzante, occupando lo spazio e il tempo che potrebbero, dovrebbero essere dedicati alle attività di gioco, esplorazione, socialità; l'eliminazione dei compiti

favorisce (ne è la condizione) il rovesciamento del processo, consente, cioè, all'insegnante di valorizzare didatticamente le esperienze che gli studenti compiono fuori dalla scuola e che raccontano, documentano condividendole in classe, offrendo spunti, materiali, occasioni di rielaborazione collettiva dei loro "saperi", informali, sì, ma non per questo di minor pregio culturale, che arricchiscono l'approfondimento delle discipline curriculari, conferendo senso e valore a occupazioni altrimenti soltanto addestrative, sterili, cognitivamente e affettivamente insignificanti.

Gli interventi sono accomunati dal riferimento, espresso in modo più o meno esplicito (comunque inequivoco), a un'idea di sapere come elaborazione costruttiva che ridefinisce le pratiche didattiche, eliminando consuetudini e ritualità ritenute pedagogicamente insensate, oltretutto antiquate.

Cosa vuol dire imparare? Vuol dire rinforzare le conoscenze affinché non vengano lavate via al primo giro di giostra? Io credo che voglia dire sapere come funziona la propria mente, saper collocare le informazioni in una mappa di significato, spesso anche molto personale. I compiti mi sembrano spesso una pratica da replicanti tanto più inutile quanto più lontana dal pensiero originale di ciascuno, da quella mappa che è fatta di esperienze concrete, dei contesti di vita, dai saperi informali e non formali che sono i veri mattoni delle nostre conoscenze e della nostra formazione. Spegnerle le luci sull'individuo, sulla sua passione per la conoscenza come strumento di comprensione del mondo che lo circonda, sulle domande aperte che solo la realtà può offrire è spesso il prezzo più alto da pagare per officiare il rito burocratico dei compiti a tutti i costi (SC, f, E).

È forte il richiamo al rispetto e alla valorizzazione della persona che il ruolo tende a nascondere dietro la qualifica istituzionale: gli "studenti" appaiono bambini e ragazzi, portatori di diritti inalienabili, di saperi informali, di capacità cognitive, dei quali ci si prende cura, riconoscendone i bisogni, i desideri, le risorse, promuovendone le attitudini in una dimensione plurale.

Ho deciso di non assegnare compiti perché lo considero un esercizio meccanico e vuoto. Se l'apprendimento è esperienza e non informazione, prima facciamo le esperienze e poi arriviamo alle informazioni, se sono necessarie. Ma i dati, i contenuti li cercano gli studenti, e quasi sempre li trovano, li mescolano e li rigenerano, con tutti i mezzi che oggi la tecnologia mette loro a disposizione (RP, f, S).

Chiara e coerente, pur nelle diverse declinazione, un'idea di scuola come ambiente di apprendimento confortevole e stimolante, pensato per accogliere, anche proposte operative espresse dagli studenti, nel quale siano riconosciuti spazi di reale partecipazione e attribuiti, anche ai bambini, ruoli autenticamente facoltosi.

Qui davvero si tratta di dare agli alunni delle competenze: far nascere nei ragazzi la curiosità per gli argomenti scientifici, devono "tornare bambini" e ricominciare a chiedere "perché?" Aiutarli a scoprire come ricercare le risposte a questi perché (non solo libri di testo, si pensi anche soltanto alle opportunità offerte dalla rete) sviluppando il loro spirito critico (VG, f, M).

Quasi sempre, alla scelta di non assegnare compiti corrisponde l'adozione di metodologie e tecniche che superano la logica dell'insegnamento tradizionale, frontale, cattedratico (del quale i compiti rappresentano il fisiologico complemento), in favore di un approccio costruttivistico al sapere, di una didattica cooperativa.

Grazie a queste nuove metodologie didattiche, non ho avuto più bisogno di occupare le ore di lezione con le classiche interrogazioni e verifiche scritte, cosa che mi ha sempre annoiato a morte, che ho sempre trovato frustrante per gli studenti giacché li costringe a impiegare gran parte del loro tempo fuori da scuola immersi in esercizi e memorizzazioni inefficaci (MGA, f, M).

Talvolta si descrivono tecniche specifiche.

Questo metodo (Bortolato, per l'insegnamento della matematica, n.d.r.) dinamico e intuitivo, alleggerisce l'alunno dall'enorme peso della didattica tradizionale, permettendo di dedicare il giusto spazio alla spiegazione di un argomento e agli esercizi per consolidarlo. Così ho imparato a programmare il mio tempo scuola ponendomi come primo obiettivo l'apprendimento sereno ed efficace da parte di tutti i bambini, senza preoccuparmi del programma che comunque riesco a portare a termine. Anche le "materie orali" si svolgono esclusivamente in classe, con momenti di studio collettivo alternati a momenti di apprendimento individuale nel quale ogni alunno è libero di scegliere il proprio percorso. (SF, f, E).

In altri casi, sono indicate possibili soluzioni organizzative.

Vi sono procedure "altre" che si possono adottare in classe per potenziare conoscenze, competenze e abilità, senza appesantire i ragazzi dando compiti a casa: dalle ore di "recupero/rinforzo", ogni 2-3 settimane, che coinvolgono l'intera classe e che mettono in campo attività di apprendimento cooperativo, allo svolgimento di esercitazioni e attività pratiche, facendo lavorare chi di volta in volta si trova in difficoltà, e promuovendo l'auto-correzione dell'alunno/a, svolgendo lavori differenziati, suddividendo i ragazzi in gruppi: es.: gruppo esercizi; gruppo approfondimenti (DF, m, S)

7.2. Come si giunge alla decisione di non dare i compiti

Si tratta, evidentemente, di una scelta ponderata, molto impegnativa che avviene per effetto di esperienze e riflessioni legate a percorsi esistenziali e professionali diversi ma riconducibili a sensibilità e vocazioni comuni.

- La decisione di non assegnare compiti rappresenta, per alcuni, una "scelta di vita", prima che un'opzione didattica.

La mia scelta di non dare compiti è precedente alla mia collocazione nelle sezioni montessoriane in cui ora lavoro, nasce forse dalla mia esperienza diretta di persona che si sente in perenne apprendimento attraverso i canali dell'esperienza e della sperimentazione diretta: i viaggi, gli incontri, i libri e i film importanti, la militanza per battaglie di giustizia e civiltà... Ai miei alunni, e ora anche ai miei figli, vorrei aprire gli orizzonti verso esperienze di vita che, oltre e a fianco della scuola, permettano di crescere non come replicanti ma come persone capaci di progettare la loro vita e di contribuire a rendere migliore quella della comunità in cui vivono. Non c'è quindi un anno zero, un evento decisivo che mi ha portato verso questa scelta. Certo il fatto di lavorare ora in sezioni Montessori facilita di molto l'impresa della condivisione della scelta, soprattutto con le colleghe e in buona parte anche con i genitori (SC, f, E).

- Talvolta, è avvenuta ancor prima di insegnare per coloro che ne avevano sofferto da studenti.

Per raccontare la mia esperienza di insegnante a "compiti zero" vorrei partire da quella di alunno, vissuta male per le molteplici e sterili richieste dei miei insegnanti riguardo ai compiti che puntualmente si accumulavano durante la settimana e che ho sempre faticato a portare a termine. Questo ha creato in me una sorta di rifiuto dello studio, per pigrizia e superficialità, ma soprattutto per essermi sempre sentito "costretto a fare" (AS, m, S).

- Così è stato anche per chi all'impegno dei compiti aveva cercato di sottrarsi durante gli studi.

A scuola non ero la classica secchiona e se potevo evitare di fare i compiti li evitavo; eppure sono l'unica delle mie classi, dalle medie alle superiori, a essermi laureata. Vorrà pur dire qualcosa, no? (FG, f, M).

- Per alcuni, si è trattato della naturale e immediata conseguenza di un particolare approccio alla didattica.

Essere un'insegnante "a compiti zero" è stato per me spontaneo e naturale dal momento che con i ragazzi ho sempre lavorato in classe applicando le metodologie dell'apprendimento cooperativo. Nell'apprendimento cooperativo la lezione frontale scompare, l'aula diventa un laboratorio, ci si divide in gruppi e ogni studente è tenuto a dare il suo fondamentale apporto per il raggiungimento dell'obiettivo condiviso. Tutto il lavoro si svolge a scuola e l'ora di "lezione" si trasforma in un'ora di ricerca, di dialogo, di conoscenza reciproca, di discussione vivace ma impegnata e interessata. Ai ragazzi infine lascio scegliere e inventare in quale modo esporre alla classe il tema elaborato e spesso i risultati sono ottimi e sorprendenti (EC, f, S).

- Altri docenti hanno deciso di evitarli appena percepiti segni di disagio nei loro studenti. È stato un insieme di minimi segnali di disagio, diciamo pure di sofferenza, che leggevo quotidianamente nei ragazzi, seguito poi da letture e approfondimenti (FP, m, M).

- La scelta è avvenuta anche per l'impossibilità di ottenere l'impegno preteso. Quasi subito ho avuto molte perplessità circa i compiti a casa. Assegnavo gli esercizi e la lezione seguente avevo la classe così combinata (o meglio scombinata):

- qualcuno aveva regolarmente svolto i compiti,
- qualcuno li aveva copiati più o meno svogliatamente,
- qualcuno adduceva le scuse più strampalate per giustificare la mancata esecuzione.

Non necessariamente erano sempre gli stessi alunni a formare i vari gruppi e questo rendeva le cose ancora più complicate (VG, f, M).

- Rilevanti i problemi creati dalla gestione dei compiti, il disagio degli stessi insegnanti costretti a compiere azioni sgradevoli e sgradite, oltretutto inutili.

Tutte le ipotesi che mi sono venute in mente e che ho sperimentato ponevano davvero troppi problemi: già il fatto di perdere qualche minuto della lezione per fare il "carabiniere" di turno e verificare la situazione mi irritava. Ho scoperto in fretta che le note sul diario del tipo: "Suo figlio non ha svolto i compiti assegnati" erano totalmente inutili e generavano altri problemi. Ultima cosa, forse la più importante: i compiti andavano corretti, che senso aveva altrimenti pretendere che gli alunni li facessero. Altro tempo perso, sottratto alla progettazione (VG, f, M).

- Ma si è dato il caso di consapevolezze maturate in ambito familiare, per effetto delle sofferenze patite dai propri figli.

La mia "carriera" di insegnante a "compiti zero" è cominciata quando hanno avuto inizio i pianti di mia figlia a causa dell'enorme mole di compiti che le venivano assegnati nel weekend. Da allora ho iniziato a chiedermi se i compiti che assegnavo ai miei alunni, quelli che io ritenevo "pochi", fossero davvero tali. Capii che non lo erano e che gli stessi compiti erano motivo di ansie diverse per i miei alunni: qualcuno li "divorava" subito, il venerdì pomeriggio per "togliersi il pensiero"; qualcun altro li faceva da solo e bene perciò risultavano superflui; altri ancora li rimandavano fino alla fine cosicché diventavano un vero incubo per loro e, a volte, per i genitori (SF, f, E).

- Per quasi tutti, l'incontro con il gruppo Facebook: "Basta compiti!" ha rappresentato una conferma rassicurante.

Quando, due anni fa, ho partecipato all'incontro di presentazione dell'iniziativa, perché esasperata dai compiti ai quali era sottoposto mio figlio in una scuola che assomigliava a un carcere, mi sono finalmente sentita "normale" e leggendo il libro (omonimo, n.d.r.), ho ritrovato i miei identici pensieri (EC, f, S).

- Un riscontro tanto più apprezzato data la condizione di isolamento professionale nella quale operano i docenti "a compiti zero".

Mi sono resa conto che dare lo stesso compito a tutti sarebbe stato discriminante. I genitori lo hanno capito. Il gruppo "Basta compiti!" mi ha poi convinto della validità delle mie ragioni e ho osato. Non ero sola (FLP, f, E).

- La lettura del libro: "Basta compiti!" ha favorito l'acquisizione di nuove consapevolezze, la messa a fuoco del problema - si è verificato persino un caso di "folgorazione".

Ho letto i libri di Maurizio Parodi e "Basta compiti!" mi ha proprio folgorato! Finalmente ho trovato qualcuno che la pensa come me a proposito di compiti, voti, interrogazioni e verifiche. Ho dunque deciso che, rientrata a scuola, avrei cambiato totalmente il mio modo di fare lezione (MGA, f, M).

7.3. Perché si decide di non dare i compiti

Le motivazioni della scelta di non assegnare compiti, risultanti dalle interviste, sono molte e di natura diversa: etiche, psicologiche, didattiche, deontologiche... Arduo procedere a una catalogazione giacché si tratta di considerazioni profondamente embricate ma non per questo meno chiarificatrici.

7.3.1. I compiti colonizzano o esauriscono il tempo libero

- Limitano il tempo libero degli studenti, addirittura lo esauriscono allorché siano impegnati a scuola per 8 ore al giorno.

Mi venivano in mente i miei studenti: quello a cui avevo dedicato un'attenzione in più, sapendo che a casa non era seguito e che quindi non li avrebbe eseguiti; quella che durante il weekend aveva il torneo di calcio; quella con il saggio di danza, tutti quelli che non avevano il tempo e il desiderio di ripetere inutili esercizi appena svolti (LF, f, E).

- Viene negato ai bambini il diritto di essere bambini.

Devono pur sempre sottostare alle regole della scuola quindi, alla fine, non sono mai liberi di essere veramente bambini e vivere momenti di assoluta spensieratezza (AP, f, E).

- Impediscono la soddisfazione di bisogni e l'esercizio di diritti garantiti agli adulti.

I lavoratori hanno diritto al riposo settimanale i bambini no: devono studiare. I lavoratori lavorano 8 ore al giorno i bambini ne aggiungono almeno 3 per studiare (non parliamo dei DSA che ne devono aggiungere anche il doppio). Gli adulti vanno in palestra perché fa bene, io vedo bambini che non fanno l'ora di sport perché devono studiare (SD, f, E).

- Ostacolano lo svolgimento di attività non meno formative di quelle scolastiche, a cominciare dal gioco.

Non dimentichiamo che giocare, vivere in famiglia serenamente (spesso i compiti sono causa di conflitti tra genitori e figli), oppure approfittare del fine settimana per fare esperienze nuove o semplicemente un picnic, è altrettanto importante che imparare a "leggere, scrivere e far di conto", cose che si possono fare benissimo a scuola. (AP, f, E).

- Costringono a rinunce gravemente limitanti e irreparabili.

A causa dei compiti, molti ragazzi rinunciano proprio in questi anni alle loro passioni, la musica, lo sport... alle loro capacità creative che dimenticano col tempo di avere (EC, f, S).

- Bambini e ragazzi hanno la necessità di muoversi di non essere gravati anche fisicamente dal peso dei libri.

I bambini dovrebbero muoversi perché l'attività motoria aiuta lo sviluppo polmonare, migliora la circolazione sanguigna, favorisce la calcificazione delle ossa. Stare all'aria aperta vuol dire assorbire raggi solari che attivano la vitamina D che aiuta lo sviluppo delle ossa. Migliora la crescita, previene l'osteoporosi e osteoartrosi. Noi teniamo i bambini per 8 ore chiusi in una classe, seduti e il 90% delle volte fanno anche la ricreazione seduti per prevenire incidenti. Gli zaini che pesano 16-20 chili sulle spalle di bambini nei quali la calcificazione ossea non è ancora iniziata (SD, f, E).

- Invadono lo spazio della famiglia, sono una forma di ingerenza riprovevole.

La scuola non può arrogarsi il diritto di decidere cosa devono fare i bambini quando tornano a casa : poca televisione, pochi videogiochi, poco questo, poco quello... meglio che leggano un libro o facciano i compiti. Ritengo che il mio lavoro sia insegnare, a scuola, non giudicare le scelte delle famiglie, tanto meno organizzarne il tempo o le priorità (AM, f, E).

- Pregiudicano la possibilità, per i genitori, di condividere altre esperienze con i loro figli.

Il sapere e le competenze dei bambini crescono e si sviluppano in sinergia con il contesto di vita di ciascuno: genitori e figli devono poter passeggiare, giocare, viaggiare, parlare, vedere film,

disegnare, leggere, costruire... anche tacere insieme, riposando la mente e il corpo, pensando, ma vicini (ET, f, E).

- Procurano ansia agli studenti, tensione nelle famiglie, conflitti tra scuola e genitori.
Anche nella scuola secondaria di secondo grado non si dovrebbero assegnare compiti perché sono la prima causa di discussione tra docenti e studenti in classe, tra studenti e genitori a casa e infine tra genitori e docenti in sede di colloquio (EC, f, S).

- La possibilità di compiere esperienze significative nel tempo libero arricchisce anche l'esperienza scolastica
A casa si divertono e se hanno voglia approfondiscono e condividono poi con i compagni a scuola. Hanno perfino il tempo coltivare le loro passioni e scoprirne di nuove confrontandosi e arricchendosi reciprocamente (FLP, f, E).

7.3.2. I compiti sono inutili o dannosi

- Una pratica contro natura: siamo geneticamente programmati per apprendere, si tratta di una propensione che deve essere assecondata, sostenuta e non inibita, sterilizzata.
L'apprendimento è un processo delicato e complesso che ogni ragazzo possiede per istinto, lo stesso istinto dei cuccioli del lupo che apprendono tecniche di caccia dagli adulti del branco, un processo profondo che il meccanismo compiti/ricompensa può solo distruggere. Il ragazzo sa apprendere e vuole apprendere (FP, m, M).

- Non servono, tanto più se sono la mera ripetizione di quanto già svolto in classe.
Quando finivo un'attività mi capitava sempre più spesso di non sapere quali compiti assegnare perché mi sembravano tutti la mera ripetizione di ciò che era appena stato fatto (LF, f, E).

- Non sono in grado, gli studenti, di svolgerli autonomamente e i genitori non possono e non devono sostituirsi ai docenti.
Raramente vengono svolti in autonomia e la maggior parte dei genitori che aiuta i figli a fare i compiti, lo fa procedendo a intuito. Insegnare è una professione: non si improvvisa. Un genitore non è necessariamente un insegnante in senso strettamente professionale e/o disciplinare. Sapere e saper insegnare non sono la stessa cosa (AM, f, E).

- Sono anacronistici perché impongono la memorizzazione di nozioni reperibili facilmente, in ogni momento.
Nell'era del digitale, non è più così importante trattenere nella memoria miliardi di informazioni che potremmo facilmente reperire in un secondo utilizzando lo smartphone, ormai vera e propria estensione cognitiva. Essenziale è invece saper fare collegamenti tra le informazioni acquisite, saper risolvere problemi, essere critici nei confronti di ciò che si studia, porsi domande, farsi una propria opinione, saper lavorare in team: queste sono le competenze che vengono richieste una volta usciti dal mondo della scuola (MGA, f, M).

- Non favoriscono l'elaborazione personale dei contenuti e l'autonomia dello studente.
Non riescono a essere un momento di rielaborazione personale ma, al contrario, costringono il ragazzo in un percorso obbligato, non deciso da lui ma imposto dal libro di testo (FP, m, M).

- Sono defatiganti e gli studenti non ne capiscono il senso.
I compiti non possono essere utili; la sera si è stanchi e non si ha voglia di farli, non si capisce a cosa servano. Molti colleghi si lamentano che non vengano svolti "nemmeno nel fine settimana quando sono a casa", sono a casa appunto, la scuola si fa a scuola (OW, m, S).

- Non sviluppano creatività e non stimolano la curiosità, tanto meno la fantasia.
Creatività per me, alla Ken Robinson, è capacità di risolvere problemi avendo un orizzonte ampio di soluzioni da esplorare; le domande chiuse che i compiti convenzionali propongono sono potenti e spesso definitivi antidoti a questa dote, innata e necessaria per la vita, ma che necessita di cura e rinforzo sin dai primi anni di vita e per molto tempo dopo (SC, f, E).

- Non favoriscono l'autonomia e la responsabilità.

Si dice spesso che i compiti servono per imparare a essere autonomi, acquisire un metodo di studio, maturare il senso di responsabilità e la capacità di portare a termine gli impegni. Non ho mai avuto un riscontro simile in quasi 30 anni di insegnamento. Mi piacerebbe leggere studi, indagini, statistiche, pareri qualificati (non luoghi comuni), sul numero di adulti che hanno raggiunto tale maturità, grazie allo svolgimento dei compiti a casa. Il classico: "Studia da pag. a pag.", favorisce più l'insinuarsi di una triste consapevolezza della necessità di uniformarsi per arrivare alla fine dell'anno indenni, che non il senso di responsabilità o un metodo di studio (AM, f, E).

7.3.3. I compiti discriminano e allontanano dalla scuola

- Sono discriminanti perché indiscriminati: si danno gli stessi compiti a tutti gli studenti. *Oggi so, dopo anni di tradizionali compiti a casa e di inconsapevoli errori, quanto danno possa involontariamente aver causato assegnando compiti uguali a chi "uguale" non poteva essere: non tutti avevano mamma o babbo, o nonni per seguirli, per comprendere, per dare aiuto. Questa è stata la prima molla verso il cambiamento. Ho messo a fuoco tutto ciò per la prima volta leggendo il libro: «Basta compiti!» (ET, f, E).*

- Non aiutano chi ha più bisogno di aiuto, chi ha più difficoltà ad apprendere. *Un docente capisce quando c'è buona volontà nel ragazzo e quando no. Ebbene, potevo verificare che a compiti a casa fatti male o non fatti non corrispondeva mai cattiva volontà. Si evidenziava sempre una difficoltà che prescindeva dall'impegno. I compiti a casa presuppongono una struttura mentale, un modo complesso di organizzare il lavoro che alcuni ragazzi hanno per attitudine naturale, altri no. Da una parte, la mancanza di strumenti di alcuni studenti, dall'altra, la pretesa dell'impossibile da parte dei docenti: un chiedere di fabbricar mattoni senza fornire la paglia. Ma è la scuola che deve preoccuparsi delle difficoltà individuali di apprendimento, non l'alunno o le famiglie. È in classe che si deve imparare non a casa (FP, m, M).*

- Aggravano la condizione di chi abbia problemi particolari, minandone l'autostima *Nel caso di studenti con DSA, il compito a casa serve solo a incrementare la sfiducia nelle loro capacità e a farli sentire inadeguati. Sebbene i PDP prevedano un minor carico di compiti, per questi ragazzi l'impegno richiesto è comunque spropositato (EC, f, S).*

- Stigmatizzano, al momento della correzione, le mancanze degli studenti meno seguiti a casa. *Il momento della correzione del compito è sempre stato frustrante. Il confronto portava a galla le difficoltà e la "solitudine" di alcuni bambini nell'esecuzione a casa del compito e valorizzava chi era "seguito" e che, in fondo, del compito non aveva bisogno (FLP, f, E).*

- Sono una delle cause del fallimento soprattutto di chi sia svantaggiato. *I compiti sono una delle cause di dispersione scolastica e marcano le differenze sociali, culturali ed economiche degli studenti e delle famiglie: chi ha la possibilità si affida alle lezioni private, chi non ha questa opportunità, dopo qualche tempo, smette di farli innescando il circolo vizioso del rimprovero e della nota di demerito (EC, f, S).*

- Fanno odiare lo studio e favoriscono l'abbandono scolastico. *Spesso si sente dire: "Non mi piaceva studiare", da chi ha abbandonato la scuola quando ancora non si dovrebbe entrare nel mondo adulto. I compiti sono odiati dalla maggior parte degli alunni, già solo per questo motivo andrebbero vietati (FP, m, M).*

7.3.4. I compiti deresponsabilizzano e squalificano la scuola

- Costituiscono un alibi soprattutto per i docenti meno capaci. *Davanti agli scarsi risultati scolastici, questi insegnanti trovano nei compiti una giustificazione inattaccabile: se i bambini non sanno è perché non studiano a casa (AM, f, E).*

- Consentono di evitare qualsiasi riflessione sull'efficacia dell'insegnamento. *Quando il lunedì i bambini tornano a scuola raccontandomi delle esperienze fatte nei giorni appena trascorsi in famiglia, penso alla condizione, folle, di coloro che hanno dovuto replicare compiti identici agli esercizi svolti in classe, per alimentare l'illusione di poter consolidare un apprendimento debole non per la mancanza di rinforzi (i compiti) ma per l'inefficacia del metodo (SC, f, E).*

- Scaricano ogni responsabilità sulle famiglie.

Se gli studenti si comportano male, disturbano, non apprendono è perché non sono seguiti abbastanza dalle famiglie. Questa tipologia di insegnanti non potrebbe mai fare a meno dei compiti: alibi, scappatoia, sostituzione del lavoro che non fanno o non sanno fare (AM, f, E).

- Non permettono di colmare le deficienze della scuola.

Il tempo scuola, negli ultimi dieci anni, è peggiorato per qualità e quantità. Gli insegnanti hanno orari di lavoro caotici, frammentati, inadeguati e resi pesanti da un numero di attività, spesso inutilmente formali, da svolgere più fuori della classe che in classe. Con l'aumentare delle difficoltà del fare scuola a scuola, ho notato che sono aumentati, spesso in modo sconsiderato, i compiti a casa anche nella scuola primaria. Pensare di colmare le carenze di una scuola che non funziona aumentando il carico di lavoro a casa è follia o incompetenza. Forse entrambe (AM, f, E).

- Squalificano il ruolo del docente.

Ora sono più responsabile di prima per ciò che gli studenti apprendono, perché lo fanno con me e se apprendono è grazie a me! Non è fanatismo, ma il dovere della professione che ho scelto e imparato a esercitare negli anni (ET, f, E).

- Impediscono al docente di fare il proprio lavoro.

Il lavoro dell'insegnante si svolge a scuola dove ha la possibilità e il dovere di conoscere, aiutare, favorire le strategie di apprendimento di ogni bambino. Se studiano a casa, non ho la possibilità di fare il mio lavoro: osservare, monitorare, facilitare, guidare, aiutare, strutturare le attività di studio, suggerire o costruire metodologie e soprattutto, indagare capacità, potenzialità e limiti. Ho imparato di più studiando con loro che sui libri (AM, f, E).

7.3.5. Si impara meglio senza compiti

- Gli studenti imparano anche senza i compiti.

Sono riuscita a fare delle mie classi delle autentiche "classi a compiti zero", con grande felicità dei ragazzi, ma senza per questo rinunciare a una didattica davvero efficace. Gli stessi alunni hanno avvertito i progressi compiuti rispetto all'inizio dell'anno, quando avevano ancora un metodo di studio tradizionale, e mi hanno confermato di riuscire a imparare di più e meglio grazie a queste tecniche. Il fatto di poter dedicare i loro pomeriggi non solo a compiti interminabili, ma anche alle loro passioni, li ha resi più sereni, curiosi e vivaci, più pronti ogni mattina ad affrontare i lavori che via via proponevo loro (MGA, f, M).

- Si può e si deve imparare a scuola.

Sono convinto che l'apprendimento possa e debba avvenire principalmente in classe, durante la lezione partecipata o con esperienze pratiche opportunamente preparate (PR, m, S).

- L'eliminazione dei compiti migliora il rendimento scolastico.

L'effetto evidente dell'assenza di compiti è un aumento dell'attenzione e della partecipazione alle lezioni, un rafforzamento nella capacità di scrivere appunti e di rielaborare le conoscenze: i dubbi vengono risolti in classe e la fiducia reciproca aumenta (OW, m, S).

- Gli studenti sono più sereni e arricchiscono la didattica con le loro esperienze.

I bambini sono felicissimi. Possono dedicarsi allo sport, alla musica e al gioco. Hanno più tempo libero e approfondiscono i contenuti in base alle proprie attitudini. A scuola portano le loro esperienze che condividiamo al posto della correzione dei compiti (FLP, f, E).

- Studiare a scuola può favorire la collaborazione tra gli studenti.

...Persino con le tabelline: alcuni le sanno già, altri sono un po' indietro, ma tutti si danno da fare e con il solo scopo di impararle, senza competizione. Chi è più avanti si è offerto di aiutare i compagni. Ovviamente c'è qualcuno in difficoltà, ma io non ho fretta (AT, f, E).

- Lo svolgimento delle verifiche avviene in modo più rigoroso e meno ansiogeno.

Strutturare le verifiche sulla base di quanto studiato in classe, permettere di affrontarle in maniera meno mnemonica e ottenere voti positivi, persuade chi non ne ha visti molti di ritenersi meno stupido di quanto fosse stato indotto a credere da una scuola basata su precetti imposti dalla centralità di insegnanti, libri di testo e compiti a casa (OW, m, S).

- I bambini meno capaci non subiscono paragoni umilianti.

I bambini in difficoltà possono confidare nell'aiuto nei compagni di classe e non si sentono umiliati nel rapporto con gli altri sulla base di un compito sbagliato (FLP, f, E).

- Il confronto con gli studenti di altre classi accredita la bontà della scelta.

Ho cercato di monitorare i risultati confrontandoli un po' con quelli delle classi parallele gestite dalle colleghe nella maniera classica. Ciò mi ha permesso di avere conferma che i bambini "senza compiti" non apprendono meno degli altri, ma sono più sereni e riconoscenti (AT, f, E).

7.3.6. Si insegna meglio senza compiti

- Ci si libera di un rituale insensato e si moltiplicano le opportunità di apprendimento.

Io, docente, mi sento liberata da un rituale vuoto: spiegare e interrogare, e poi di nuovo, per tutto l'anno, per tutti gli anni... Senza compiti si moltiplicano le situazioni di apprendimento (ma la vita non è una continua fonte di apprendimento?): all'inizio è spaesante, perché è come se i compiti fossero il perno attorno a cui far girare tutto il resto, poi si scoprono gli infiniti spazi dell'esperienza in classe, e tornare indietro diventa impensabile (RP, f, S).

- Si recuperano tempo ed energie da dedicare ad attività didatticamente più significative.

Senza compiti uguali per tutti, abbiamo guadagnato un po' di tempo per il rinforzo diversificato in base alle necessità, meno vantaggi e svantaggi dovuti al contesto familiare o culturale (FLP, f, E).

- Migliora il clima della classe in termini di benessere e qualità dell'insegnamento.

Da quando ho iniziato a lavorare così, il clima in classe è notevolmente più disteso; il mio modo di programmare è diventato dinamico, divertente e attuale, legato alla realtà degli alunni e al contesto in cui vivono; riesco a catturare la loro attenzione e una delle frasi più ricorrenti alla fine della mattinata o del pomeriggio è: "Maestra...è già ora?" (LF, f, E).

- L'insegnante può riscoprire il proprio ruolo.

È sufficiente non avere l'alibi di un inesistente "programma" da portare avanti e la smania di far riempire quaderni (GR, f, E).

- Docente e studenti possono lavorare insieme.

L'aspetto più interessante di questo modo di fare scuola è sentire che si lavora insieme: io sono presente, i ragazzi sono presenti e insieme facciamo accadere qualcosa che ci dà soddisfazione e ci appassiona (EC, f, S).

- Fare i compiti a scuola permette ai docenti di aiutare gli studenti.

Se tutto ciò che viene dato come compito a casa fosse svolto in classe, l'insegnante avrebbe l'opportunità di constatare le reali capacità degli studenti, aiutarli dove incontrano difficoltà e da ultimo, ma non meno importante, entrare in relazione con loro (EC, f, S).

- Si possono seguire gli alunni che a casa non vogliono, non possono o non riescono a studiare.

La cosa che è emersa con più chiarezza è stata la valorizzazione di alcuni alunni, in situazioni socio-familiari disagiate, che normalmente non studiano, o bambini con disturbi certificati dell'apprendimento, che non riescono a studiare: hanno mostrato buone qualità e un bel bagaglio di conoscenze (AT, f, E).

- L'attività didattica, se intrinsecamente significativa, induce naturalmente ad approfondimenti che avvengono al di fuori dell'orario scolastico.

Spessissimo i bambini si appassionano e approfondiscono spontaneamente a casa, quasi sempre insieme a qualche compagno (GR, f, E).

- Succede persino che gli studenti svolgano autonomamente ricerche di gruppo.

Non ho mai assegnato compiti ai ragazzi perché davo loro il tempo di farli a scuola ma ai colloqui alcuni genitori mi dicevano che i figli si ritrovavano in gruppo a casa per fare i lavori di psicologia seguiti sempre da una spaghetтата! (EC, f, S).

7.4. Che cosa conforta la scelta di non dare compiti

- L'affetto degli studenti e i riconoscimenti dei colleghi della scuola superiore.

La più grande gioia: l'affetto dei miei ex alunni, la stima di tanti genitori e, perché no, i complimenti dei colleghi delle scuole superiori sulla preparazione degli alunni che mi hanno avuto come insegnante alla scuola media (VG, f, M).

- L'apprezzamento della scelta da parte degli studenti e dei genitori.

Forza e sicurezza me la danno gli studenti e i genitori che capiscono le motivazioni della mia scelta e concordano sull'operatività derivante dall'assenza di compiti, quella cioè di una partecipazione attiva alle lezioni che non possono essere mera trasmissione di contenuti e informazioni ma diventano luogo di acquisizione di conoscenze e competenze, dove sperimentare ipotesi e sviluppare la coscienza che anche gli sbagli servono per imparare (OW, f, S).

- La pregnanza del lavoro svolto esclusivamente in classe.

L'intensità del lavoro in classe, le capacità critiche degli alunni che, con molta consapevolezza, si rendono conto che attuare una scuola laboratoriale è una scelta (purtroppo) rara ma vincente, per il tempo libero che lascia e soprattutto per la forza dell'esperienza, per i colori più vividi, per l'intensità, appunto (EC, m, M).

- La qualità dei risultati scolastici ottenuti (prodotto).

La forza e la sicurezza nel procedere su di un percorso a "compiti zero" vengono dai risultati che, seppur parziali, apprezzi alla fine di ogni anno scolastico, sia in termini di curiosità da parte degli studenti verso la materia, sia in termini di mero profitto - difficilmente presento alunni con insufficienze (DF, m, S).

- La qualità dei percorsi di apprendimento (processo).

La convinzione rispetto alla scelta è sempre e senza dubbio rinforzata dagli esiti che, ormai da molto tempo, vengono restituiti dai bambini che ho accompagnato per alcuni anni della loro vita: il loro percorso di apprendimento è fluido, non inquinato dall'ingerenza forte che i compiti a casa rappresentano per un armonico sviluppo della persona. Imparano quello che ci attendiamo apprendano a scuola con l'opportunità di imparare anche fuori da scuola grazie ad altre esperienze e alla possibilità di farle (SC, f, E).

- La condivisione delle esperienze attraverso i social network.

I social network mi hanno permesso di conoscere realtà scolastiche con un'idea di scuola attiva e inclusiva molto vicina alla mia. Il confronto e la condivisione sono stati importanti nella scelta di non assegnare compiti: non sentirsi soli dà forza e sicurezza. Inoltre, ho potuto sostenere la mia scelta grazie alle riflessioni di pedagogisti autorevoli e studi internazionali. La campagna "Basta compiti!" è stata molto utile per "convincere" i genitori (FLP, f, E).

- Il confronto, diretto, con le esperienze in corso in altri Paesi

Cosa mi ha dato più forza? I due progetti Erasmus, senz'altro: un conto è venire a conoscenza della sperimentazione di un singolo, brillante docente che realizza autonomamente qualcosa nel proprio istituto, ben altro è "vedere" come intere nazioni facciano scuola in modo totalmente diverso (FP, m, M).

7.5. Che cosa ostacola la decisione di non dare compiti

- La frammentazione del sapere in discipline sconnesse non facilita l'apprendimento e comprime gli spazi di azione pedagogica

L'ostacolo maggiore credo sia stato, e sia tutt'ora, il "sistema-scuola" nel suo complesso, che non facilita una didattica attiva e cooperativa ("cooperative learning", "learning by doing") e il problem solving, lasciando allo studente il mero studio delle parti più teoriche.

Nonostante riforme e controriforme, non c'è ancora un vero e proprio progetto organico che, sfruttando le peculiarità dei vari contesti territoriali e delle strutture disponibili, metta al centro lo studente e le sue esigenze. Come? Promuovendo lo studio e la crescita culturale dei giovani all'interno di un percorso didattico-educativo che, invece di stressarli e metterli in competizione tra loro, accentuando i problemi di chi si trova in difficoltà, stimoli la cooperazione sia nello studio che nella risoluzione di esercizi pratici (DF, m, S).

- La convinzione dei colleghi che l'insuccesso scolastico sia da ricondurre esclusivamente alla mancanza di impegno nello studio, perciò da addebitare agli studenti e alle loro famiglie.

Frustrante è, nei consigli di classe e interclasse, udire che le difficoltà degli alunni sono legate alla carenza di studio e mancanza di aiuto nei compiti (FLP, f, E).

- La difficoltà di far capire che senza compiti gli studenti non lavorano di meno e non imparano di meno: lavorano meglio e imparano in modo diverso.

Ciò che non riuscivo davvero a capire era il generale atteggiamento di critica e distacco di cui a scuola ero oggetto (e lo sono ancora adesso) da parte dei colleghi: velate critiche, scetticismo riguardo agli incomprensibili risultati positivi di tutti gli alunni nelle mie materie... (MA, f, S).

- La difficoltà di condividere una buona prassi con i colleghi.

La cosa per me più frustrante è la difficoltà di condividere questa buona prassi con i colleghi e in particolar modo con le colleghe/mamme. Mi deludono molto in quanto ritengono il compito necessario, soprattutto per i propri figli con l'obiettivo di avvantaggiarli. Le ho viste addirittura anticipare i contenuti adottando per i propri pargoli testi per le vacanze della classe successiva, organizzando l'orario per assisterli nei compiti e insistere nel farli esercitare sempre di più, allenandoli addirittura per le prove Invalsi (FLP, f, E).

- L'ostilità dei colleghi

La più grave difficoltà in questa operazione? I colleghi. In tanti anni, ne ho conquistati ben pochi alla mia causa e questo, a un passo dalla pensione, è motivo di grande rammarico (VG, f, M).

- Constatere che una scelta didattica qualificante diviene ostacolo anziché punto di forza.

Gli ostacoli sono sempre presenti: i colleghi, il confronto con le altre classi e lo spauracchio della scuola media mi hanno sempre indotto un po' ad adeguarmi, ma via via, ho pensato di mettermi sempre di più dalla parte dei bambini e del loro benessere (FLP, f, E).

- Il senso di solitudine.

Confesso che durante i primi anni ero titubante nel confrontarmi su questo tema con i colleghi, soprattutto a causa del fatto che ero praticamente il solo a difendere questo modus operandi e, regolarmente, mi scontravo, e mi scontro, con la visione imperante di chi difende ferocemente i compiti come chi difende un potere che ha paura di perdere (OW, m, S).

- La difficoltà di convincere i genitori.

Sono stati proprio i genitori più problematici a sferrare gli attacchi peggiori, nella convinzione che apprendere sia imparare a memoria nozioni su nozioni, sudando e soffrendo, "altrimenti come faranno alle medie"? Non penso che i soliti noti abbiano cambiato del tutto idea, ma non possono negare che i loro figli siano molto interessati, leggano tantissimo, si appassionino a mille argomenti e sappiano molte più cose di quanto si sarebbero aspettati (GR, f, E).

- Una mentalità pedagogica distorta ma diffusa.

Il percorso intrapreso non è comunque semplice perché vige ancora la mentalità del "fare a casa" per esercitare e consolidare l'apprendimento a scuola. Alcuni genitori tuttora fanno fatica ad accettare questa sorta di "non lavoro domestico" e impallidiscono di fronte a diari sempre meno scritti soprattutto nelle mie discipline. Sono comunque i ragazzi stessi a tranquillizzare i propri genitori dimostrando che il loro lavoro viene svolto egregiamente e proficuamente a scuola, luogo ideale per l'apprendimento didattico (AS, m, S).

7.6. Come reagiscono i genitori

- È fondamentale spiegare loro, con chiarezza di motivazioni e riferimenti, anche personali, le ragioni della scelta.

Ho detto loro che non mi sembrava giusto dare ai miei alunni un carico di compiti che comunque più che allenarli, rischiava di togliere loro il piacere della conoscenza, la curiosità della scoperta; attitudini sulle quali ho lavorato considerandole obiettivi veri e propri. Infine ho portato a questi genitori l'esempio di mia figlia, per la quale aprire i libri ogni pomeriggio ha ancora un sapore amaro, come le lacrime che bagnavano i fogli dei suoi quaderni sin dalla classe prima, e non perché non fosse capace, ma perché qualcuno, convinto di far bene dandole molti, troppi compiti, le ha fornito (con me complice, ahimè) un falso imprinting che ancora oggi, alle medie, fa fatica a

cancellare o modificare: l'idea che lo studio debba essere faticoso, triste, noioso, statico, pesante (S F, f, E).

- Qualche docente azzarda forme "rieducazione pedagogica" dei genitori.

È vero che, se il bambino senza compiti è un bambino parcheggiato davanti a tv o videogiochi o portato a girovagare nei centri commerciali, il mio intento viene in buona parte compromesso, per questo sono passata ai compiti per i genitori, compiti di realtà e di vita reale (cucinare insieme, andare a raccogliere conchiglie o castagne, visitare qualche museo, costruire qualcosa insieme...), magari introdotti nella vita domestica "perché così vuole la maestra", ma che spero possano trasformare il principio di responsabilità educativa almeno di qualche nucleo familiare (SC, f, E).

- Spesso, i genitori maturano un rapporto diverso, più rispettoso e fiducioso, nei confronti della scuola.

Per i genitori cambia l'opinione sull'istituzione scuola: incontrare anche un solo docente a compiti zero, che cerca di personalizzare la didattica in base alle caratteristiche degli studenti che ha davanti, toglie l'ansia accumulata nel tempo, soprattutto durante i tre anni delle scuole medie, che si trasformano in un'eternità, e riporta quel senso di fiducia che è alla base di una crescita integrale dell'adolescente (OW, m, S).

- Possono essere valorizzati dal riconoscimento del loro ruolo in termini di corresponsabilità educativa.

Un vero patto educativo si può costruire solo riconoscendo la complementarietà di ruoli e responsabilità. Mi fa sorridere chi sostiene che i genitori contrari ai compiti sono degli sfaticati. Sorriso amaro perché so che sostenere la crescita di un bambino, quando esce da scuola, è compito più grande e più impegnativo della compilazione di una scheda o di qualche frase di analisi logica, ma anche infinitamente più gratificante (SC, f, E).

- Talvolta si riescono a promuovere inedite forme di collaborazione che qualificano il rapporto educativo anche in ambito familiare.

Alle famiglie, se un po' scalpitano davanti all'assenza dell'esercizio a casa, chiediamo di completare e dare gambe a quello che i loro bambini imparano a scuola. Che colgano le opportunità quotidiane o eccezionali perché quelle competenze possano essere spese e arricchite: ci sono infinite occasioni per leggere, scrivere, contare e risolvere problemi, e ci sono mostre, laboratori, musei, luoghi e iniziative preziosissime per comprendere la vita e i suoi alfabeti, possibilità che alla scuola non sono date e per le quali vale la pena che i genitori spendano il loro tempo, non più come maestri surrogati, ma come educatori intenzionali che dedicano ai propri figli un tempo nuovo per l'apprendimento (SC, f, E).

- Nella maggior parte dei casi, si sono convinti gradualmente

Per i genitori all'inizio è stata veramente dura: erano scomparsi tutti i punti di riferimento noti, e, dopo la tempesta, si erano come rassegnati a questa professoressa un po' fuori di testa. Solo alla fine dell'anno c'è stata l'inversione di tendenza e mi hanno "confessato" di apprezzare il lavoro fatto, anche se hanno stentato a chiamarlo lavoro (RP, f, S).

- Molti apprezzano la serenità dei bambini, la possibilità di trascorrere gioiosamente il tempo libero, le vacanze.

Temevo il giudizio dei genitori, ma sono rimasta piacevolmente stupita. Si sono resi conto che i bambini imparano comunque molto ed erano felici di potersi rilassare insieme ai loro figli durante le festività. Anziché lamentarsi, si sono complimentati e mi ringraziano ...almeno quelli che si fanno sentire (AT, f, E).

- Molti sono ansiosi e preoccupati.

Gli unici dubbi espressi sono stati relativi al timore che i bambini in futuro non siano abituati e pertanto non riescano a seguire i ritmi di insegnanti e ordini di scuola differenti. Non è facile avere la fiducia piena dei genitori (il confronto con classi parallele che riempiono più quaderni di noi è inevitabile), ma è possibile farlo (ET, f, E).

- Molti sono convinti che tanto più e tanto prima ci si esercita, tanto migliori saranno i risultati.

Molti genitori sono convinti che più esercizio fai, più sei preparato. Quelli che hanno iscritto i bambini alla futura prima e hanno figli più grandi in classi a numero di compiti elevato sono

preoccupati, temono di "essere tagliati fuori" dalla vita scolastica. Credono che la cultura, il sapere, l'apprendimento siano prerogative dell'esperienza scolastica (FLP, f, E).

- Molti credono che i compiti siano la sola alternativa a occupazioni screditate, addirittura nocive, o un modo per condividere le esperienze dei figli.

Vi sono anche genitori per i quali fare i compiti insieme al proprio figlio significa sentirsi utili, preziosi, o che preferiscono saperlo impegnato in cose più serie del gioco, del calcio o della play-station, o del dolce far nulla che spesso confondiamo con l'ozio (ET, f, E).

- Molti ritengono che solo attraverso i compiti si possa controllare l'andamento scolastico dei figli

Hanno continuato a sostenere la necessità di avere il lavoro a casa, quasi fosse un rito o il solo modo per controllare il lavoro e i progressi dei propri figli (LF, f, E).

- Le aspettative e le richieste dei genitori sono le più diverse

C'è una gran varietà tra i genitori, superiore e più sana rispetto alla omogeneità immutabile del corpo docente italiano, "fedele nei secoli" secondo il motto che gli spetterebbe di diritto ma che è di proprietà di un altro "corpo" istituzionale" (FP, m, M).

7.7. Per quali motivi i docenti assegnano i compiti

- Si dice che manca il tempo per completare il programma, e si appalta lo svolgimento di parte del curriculum allo studente e alla famiglia.

Credo che la motivazione principale sia il rapporto tempo-programma: in classe non si riesce a fare tutto ciò che è richiesto dal libro, dal programma, dalla consuetudine (FLP, f, E).

- È diffusa la convinzione che più gli alunni si esercitano, più imparino.

Ritengono che alla base dell'apprendimento ci sia un allenamento costante, la ripetizione di ciò che da loro viene insegnato (EC, f, S).

- È radicato il convincimento pre-razionale che i compiti siano indispensabili.

Altri ripetono con convinzione un mantra imparato negli anni: i compiti servono per esercitarsi, consolidare, approfondire.... se poi la realtà smentisce il principio e gli alunni imparano poco nonostante i compiti, se si vede la loro passione per la conoscenza spegnersi progressivamente, se si vede l'affanno di chi rincorre una responsabilità fuori misura, poco importa: l'etica della sofferenza impregna sin troppo la nostra cultura, sin dalla prima infanzia (SC, f, E).

- Prevalde un'etica, pedagogica, dell'abnegazione e del sacrificio.

Perché è stato loro inculcato che lo studio deve essere impegno indefesso, sacrificio... È diffusa, anche tra i docenti meno retrivi, la convinzione che la bravura di un insegnante sia direttamente proporzionale alla quantità di compiti assegnati. Dunque, occorre, sin dalle elementari, abituare gli studenti alla futura mole di compiti che li attenderà alle medie e alle superiori. Una mentalità radicata, difficile da scardinare e che comunque è alla base di intolleranza, mancanza di empatia, presunzione (MA, f, S).

- Si reputa necessario addestrare allo sforzo, alla rinuncia, all'obbedienza

Lo scopo penso sia quello di fissare i concetti e di abituare all'esercizio e alla fatica ...alla disciplina (EC, m, M).

- Non si capisce che per poter apprendere efficacemente è necessario avere tempi di assimilazione e riposo.

Per sedimentare c'è bisogno del vuoto, del riposo, non di sollecitazioni incessanti (FLP, f, E).

- Poiché le nozioni memorizzate in questo modo hanno vita brevissima, si rende necessaria la ripetizione continua.

Le nozioni che passano attraverso la lezione frontale e il libro di testo sono destinate a sparire in fretta, sempre che attecchiscano, perciò solo l'esercizio continuo può far sperare che qualcosa si ricordi, almeno il giorno dopo o nei giorni immediatamente successivi. Senza ripetere a casa, queste nozioni sarebbero destinate a rapido oblio. Lo sono comunque, ma quel che conta è il voto sul registro (AM, f, E).

- Per i docenti, soprattutto i meno capaci, rappresentano un alibi formidabile: se gli studenti non imparano è perché non svolgono i compiti assegnati.
Non imparano perché non si allenano, non si esercitano, non insistono finché non riescono: ci si alleggerisce la coscienza, non è colpa dell'insegnante (FLP, f, E).

- È più comodo e sicuro uniformarsi.

Dare i compiti il venerdì era un obbligo, per non essere diversa dalle colleghe, per non sentirsi dire dai genitori, "Ma non ci sono compiti?", per non essere additata come la maestra che "se ne frega" (LF, f, E).

- Agli insegnanti non si insegna a insegnare.

Nessuna scuola ha insegnato agli insegnanti come si insegna e quindi loro insegnano come è stato insegnato a loro (VG, f, M).

- Molti docenti non saprebbero cosa fare d'altro.

Non hanno la più pallida idea di cosa fare in classe se non attaccano con la litania della spiegazione/interrogazione... (RP, f, S).

- Prevalgono ignoranza e ignavia.

Chi non assegna i compiti ha analizzato le ragioni di chi è favorevole giudicandole senza fondamento, ma il contrario non avviene; è infatti evidente che non sono una strategia sicura per sviluppare le abilità e le competenze degli allievi, come vogliono farci credere i "distributori" di compiti; inoltre sono responsabili di stati di ansia e di frustrazione di cui la scuola non deve essere causa (OW, m, S).

- L'imposizione dei compiti è una dimostrazione di potere.

Credo che nell'assegnazione di compiti giochi un ruolo importante il lieve narcisismo del docente che ama esercitare il proprio potere su persone che non hanno la possibilità di ribellarsi (OW, m, S).

- La maggioranza dei genitori considera la quantità di compiti un indicatore di serietà del docente.

Molti colleghi faticano a intraprendere questo percorso perché lo considerano poco professionale, inadeguato, ritenendo che l'apprendimento sia imprescindibile dal lavoro a casa; ma soprattutto perché temono il giudizio negativo dei genitori che potrebbero considerarlo "mancanza di metodo" e quindi svalutare il loro lavoro (AS, m, S).

7.8. Racconti esemplari

Si ritiene utile, al fine di rappresentare le peculiarità delle narrazioni fornite, l'ampiezza e la pregnanza dei materiali raccolti, la complessità del lavoro svolto per elaborare il profilo identitario del docente "a compiti zero", proporre alcune testimonianze esemplari che integrano la documentazione analitica. I contributi, riportati testualmente, sono stati scelti secondo criteri di chiarezza, rappresentatività e completezza: uno per ciascun ordine e grado di scuola (tutte e tre le docenti sono, appunto, di sesso femminile).

- Scuola primaria: **AM**, 54 anni, Roma

Sono arrivata gradualmente, negli anni, a non assegnare compiti a casa. Il Gruppo "Basta compiti!" è stato una rassicurazione, più che la spinta principale, ma ne avevo bisogno.

Ho una classe "nella norma", anche se la definizione è discutibile. Fin dalla prima, non ho assegnato compiti: niente letture a casa, niente sul libro di testo, niente schede; l'uso del quaderno non era l'attività principale, solo una tra le altre. Ho lasciato tutto il tempo necessario per acquisire la padronanza del corsivo, senza ricorrere a voti, faccine o fiorellini. ...E siamo arrivati a oggi, in terza, senza compiti. Anche quest'anno ho deciso di non assegnarne per le vacanze di Natale. Ai

bambini ho consigliato di leggere quel che preferivano (anche il corriere dello sport per gli appassionati di calcio): solo un suggerimento. Come sempre, al rientro, sono stata assalita dai dubbi: in molti dicono che, senza compiti, i bambini dimenticano, che hanno bisogno di consolidare a casa, che troppa libertà rende più difficile riprendere il ritmo e abituarsi a orari e modalità strutturate, che l'esercizio a casa è un allenamento della mente e se non si esegue in modo metodico e costante, la mente si impigrisce, perde ciò che ha acquisito, dimentica. Quindi li ho osservati, sempre un po' titubante, disposta a cogliere qualsiasi segnale che confermasse queste tesi, a mettere in discussione le mie scelte se dovessero risultare poco utili o, peggio, dannose. Il risultato, a una settimana dal rientro dalle vacanze, è stato questo: leggono tutti con le normali differenze individuali, comprendono ciò che leggono, lavorano sul testo, scrivono in modo più che conforme alle aspettative, mantengono ritmi di lavoro e di attenzione adeguati, anzi, mi sono sembrati addirittura più reattivi. Sembrano sereni, sono contenti di essere ritornati a scuola e riprendere la solita routine (beati loro). Abbiamo studiato insieme un paio di pagine di storia, stabilito gli approfondimenti (una ricerca) e le loro domande hanno già introdotto i passaggi successivi. Abbiamo costruito una mappa concettuale, per ripetere, e tutti sono riusciti, con le solite differenze individuali, sulle quali potrò lavorare in modo mirato proprio perché, studiando insieme a loro, posso cogliere più chiaramente le difficoltà, i limiti e le potenzialità di ognuno. Sono riusciti anche a collegare ciò che avevamo trattato prima delle vacanze: non hanno dimenticato, non ho dovuto ricominciare. Leggono, comprendono, lavorano sui testi, imparano, mantengono l'attenzione, mostrano curiosità per tutto ciò che è nuovo, anche quello che io stessa considero noioso; sono disponibili a studiare, ascoltano i suggerimenti e le correzioni anzi ci tengono proprio a fare bene. Atmosfera serena, direi allegra. Ora: cosa avrebbero potuto aggiungere i compiti a casa a tutto ciò? Io, adulta e insegnante, non avevo nessuna voglia di ricominciare, loro sì.

Non assegnare compiti a casa, non vuol dire non studiare o non impegnarsi nell'apprendimento. I miei bambini imparano a studiare in classe, applicano ai testi le strategie di studio sperimentate insieme. Spesso li lascio studiare in coppia e sono molto seri nel ripetere l'uno all'altro, e altrettanto seri nel segnalarmi le eventuali difficoltà o quali collegamenti non riescono a individuare. Ho spostato il giorno delle interrogazioni al venerdì, quando, a conclusione dei momenti di studio settimanale, sono loro a spiegare ciò che hanno imparato. Facciamo così le "verifiche", e sono tutti in grado di relazionare: chi un po' meglio, chi l'essenziale, ma nessuna scena muta e nessuno strazio. Il lunedì non hanno dimenticato. Se poi qualche vuoto c'è, si rivede insieme: è un po' come ricucire la maglia saltata di una trama che fondamentalmente tiene. Oggi, posso dire con sicurezza che lo studio in classe risulta qualitativamente migliore rispetto a quando studiavano a casa, e il senso di responsabilità, cioè l'impegno a portare a termine un percorso, è forte in ognuno di loro. Non li vedo sbuffare quando studiano, né sottovalutare il "compito", né cercare di evitarlo, anzi ci tengono molto, e spesso la ripetizione di quello che hanno studiato diventa quasi una gara a chi riesce a dire tutto senza aiuti. Quando ci riescono, manifestano una grande soddisfazione e la curiosità di trovare risposte alle domande che ogni nuovo apprendimento sollecita. Io non uso mettere voti, quindi suppongo che la soddisfazione che ne ricavano sia legata solo al piacere di aver imparato. I compiti a casa tutto questo entusiasmo non l'hanno mai suscitato, semmai lo smorzavano.

Eliminando i compiti, ho anche drasticamente ridotto il ricorso al classico: "leggi e ripeti", strategia di studio diffusa tra i genitori e forse una delle cause dei disastri delle vecchie interrogazioni del lunedì. Studiare insieme a loro richiede, da parte mia, un maggiore lavoro di preparazione, l'uso di strumenti diversificati rispetto al libro di testo, un modo nuovo di strutturare le lezioni che comunque prevede momenti di studio individuale o in coppia.

Se poi i bambini non raggiungono il risultato atteso, devo rivedere la programmazione delle attività, analizzare le modalità di ognuno ed eventualmente cercare strategie più adeguate. Un apprendimento mancato è una strategia che non ha funzionato: i compiti a casa alleggerivano di parecchio questa non facile consapevolezza.

Di contro, più si avvicina il traguardo del passaggio alla scuola media, più aumenta la preoccupazione dei genitori che, pur apprezzando l'assenza di compiti, i risultati e la serenità con cui i bambini li raggiungono, manifestano anche ansia e preoccupazione per il futuro: molti sono convinti che se non si abituano ai compiti fin da piccoli, rischiano di essere impreparati ad affrontare il corso di studi successivo. È dilagata la frenesia dell'anticipo come panacea di tutti i mali. Sembra che dalla scuola non ci si aspetti più che formi e insegni, ma che prepari (in anticipo) a reggere l'urto dei compiti a venire. Nonostante si faccia un gran parlare di responsabilità e si accusino le nuove generazioni di non esserne dotate, sento costantemente ripetere: "Cosa posso fare per aiutarlo? Gli faccio fare degli esercizi in più? Devo cercare qualcuno che lo segua?". L'idea che possano imparare semplicemente grazie all'esperienza, che siano in grado di crescere, che per crescere ci vuole tempo, e che magari tutti abbiamo sbagliato tante volte prima di raggiungere un risultato, sembra sia stata sostituita dal bisogno di aiutarli a eseguire, non a imparare a imparare.

Perché proprio i genitori non reagiscono a questa follia collettiva? Domanda retorica: la capacità di sostenere il ritmo serrato dei compiti a casa è diventata un criterio di valutazione che decreta sia il bravo alunno che il bravo genitore, e in pochi hanno il coraggio di andare controcorrente con tutti i rischi che questo comporta. I "buoni" insegnanti hanno vita più difficile di quelli che andrebbero, come minimo, messi nella condizione di non nuocere.

Quando assegnavo compiti per il fine settimana, mi domandavo perché fossero un tale, straziante, fallimento. Il risultato dello studio a casa si limitava, nel migliore dei casi, alla ripetizione a cantilena della paginetta del libro di testo. Guai a interromperli con qualche domanda o un semplice colpo di tosse: la maggior parte perdeva il filo, il filo della memoria. Una sofferenza. Ho cercato di capire e di alleviare quella sofferenza, poi di eliminarla.

Eliminando i compiti ho avuto conferma di quelle che inizialmente erano solo intuizioni:

- I compiti a casa non hanno mai aiutato i miei alunni a imparare più e meglio, semmai alimentavano il fastidio e il rifiuto verso le attività scolastiche.

- I compiti, raramente sono svolti in autonomia e la maggior parte dei genitori che aiuta i figli lo fa procedendo a intuito. Insegnare è una professione, non si improvvisa. Un genitore non è necessariamente un insegnante in senso strettamente professionale e/o disciplinare. Sapere e saper insegnare sono cose diverse.

- Non credo che un insegnante debba arrogarsi il diritto di decidere cosa devono fare i bambini quando tornano a casa: poca televisione, pochi videogiochi, poco questo, poco quello... meglio che leggano un libro o facciano i compiti. Ritengo che il mio lavoro sia insegnare, a scuola, non giudicare le scelte delle famiglie, tanto meno organizzarne il tempo o imporre le mie priorità.

- A scuola ho la possibilità e il dovere di conoscere, aiutare, favorire le strategie di apprendimento di ogni bambino. Lo studio a casa riduce le occasioni per osservare, monitorare, facilitare, guidare, aiutare, strutturare le attività, suggerire o costruire metodologie e, soprattutto, indagare capacità, potenzialità e limiti.

- Si dice spesso che i compiti servono per imparare a essere autonomi, acquisire un metodo di studio, maturare il senso di responsabilità e la capacità di portare a termine gli impegni. Non ho mai avuto un riscontro simile in quasi 30 anni di insegnamento. Mi piacerebbe leggere studi, indagini, statistiche, pareri qualificati (non luoghi comuni) sul numero di adulti che hanno raggiunto la maturità, grazie allo svolgimento dei compiti a casa. Il classico "studia da pag. a pag." porta a uniformarsi per arrivare alla fine dell'anno indenni, non favorisce il senso di responsabilità o l'acquisizione di un metodo di studio.

- Il tempo scuola, negli ultimi dieci anni, è peggiorato per qualità e quantità. Gli insegnanti hanno orari di lavoro caotici, frammentati, inadeguati e appesantiti da attività spesso inutilmente formali. Con il moltiplicarsi delle difficoltà di fare scuola a scuola, ho notato che sono aumentati, spesso in modo sconsiderato, i compiti a casa anche nella primaria. Pensare di colmare i danni di una scuola che non funziona aumentando il carico di lavoro a casa è follia o incompetenza. Forse entrambe.

- Non assegno compiti a casa ormai da anni. Se fosse vero che senza compiti non si impara, i miei alunni dovrebbero evidenziare pesanti lacune; eppure non è così: non solo apprendono, ma sono ancora, spero per molto, contenti di farlo.

Lo stimolo costante per continuare a cercare modalità più utili rispetto ai compiti a casa me lo danno proprio i bambini quando manifestano il piacere di imparare. Bisognerebbe riflettere maggiormente su come e perché tale piacere sparisca per lasciare il posto all'insofferenza o peggio al rifiuto di tutto ciò che riguarda la scuola o lo studio; su come e perché sopravviva un'idea di scuola che non riesce a valorizzare il naturale piacere dell'apprendimento, troppo preoccupata che gli studenti ne "apprezzino" la fatica e il peso.

La mia esperienza è che i bambini non lavorano di meno, non apprendono di meno senza compiti o senza l'ansia di quello che li aspetta dopo; lo fanno solo in modo diverso, e il fatto che ne traggano piacere non è il segnale di qualcosa che non sta funzionando, semmai il contrario. Eppure, l'idea che si possa imparare con piacere suscita diffidenza, una diffidenza che sembra non essere scalfita da nessuna proposta di confronto, di riflessione, di dati, di evidenze. Spesso consiglio ai genitori di leggere: "Come un romanzo", di Pennac, per convincerli che non sono "una maestra originale". Non credo che basti, e so che nonostante i risultati più che buoni, il "poi che faranno quando andranno alle medie?" è un tormentone che aumenterà di giorno in giorno, puntualmente sostenuto dal riferimento nostalgico alla scuola di una volta, quella che si è idealizzata rendendola ciò che non è mai stata e che comunque non potrebbe essere oggi.

È frustrante questo desiderio di ritorno a una presunta età dell'oro, quando lo studio era fatto di sudore, lacrime e sangue, a cui andrebbero abituati i nostri figli fin dalla più tenera età, per assicurare loro il successo negli studi e nella vita. Il piacere di imparare è quello che serve ai nostri bambini e ragazzi, non i compiti a casa, ma purtroppo, è proprio quello che sono destinati a perdere nel corso degli studi. Forse è questo che uccide le nostre scuole, più di altri, noti disastri.

Quando poi il percorso di istruzione mostra tutti i suoi limiti, si rispolverano i soliti giudizi generalizzati e lapidari sulle nuove generazioni (neanche fossero nate da un esperimento genetico e non da noi stessi), che di fatto scaricano su di loro le responsabilità di un sistema che non funziona più. I compiti, sono uno dei tanti sintomi di questo vigliacco scaricabarile. La realtà è che si concedono meno tempo e meno occasioni per imparare, mentre le aspettative di risultato diventano pressanti, inadeguate, soprattutto scollegate dalla realtà. Un apprendimento significativo e duraturo ha bisogno di tempi lunghi e personali, esperienze e una buona dose di errori; i compiti, al contrario, creano l'illusione di aver fatto ciò che c'è da fare: in un pomeriggio o in un fine settimana. Tempi standard per risultati standard: illusionismo più che illusione.

I docenti conoscono bene le difficoltà dell'attuale sistema d'istruzione ma i compiti, per la stragrande maggioranza di loro, non si possono nemmeno discutere, anzi, sono forse l'unica cosa che mette tutti d'accordo: servono a consolidare gli apprendimenti e, seppure qualcuno ne abusi, restano comunque fondamentali. Io credo, invece, che i compiti siano diventati il catalizzatore di molti mali, la risposta, univoca e un po' cieca, a un complesso fallimento che non si ha nemmeno il coraggio di riconoscere.

Le vere "ragioni dei compiti" sono ben poco nobili.

- Per molti la scuola è ancora, fondamentalmente, trasmissione di nozioni. Si propongono attività, progetti, laboratori e quant'altro, ma quel che definisce l'apprendimento sono i voti delle verifiche, cioè quanto il bambino/ragazzo dimostra di ricordare di quello che ha studiato sul libro o ha ascoltato in classe. Le nozioni che passano attraverso la lezione frontale e il libro di testo sono destinate a sparire in fretta, sempre che attecchiscano, perciò solo l'esercizio continuo può far sperare che qualcosa si ricordi, almeno il giorno dopo o nei giorni immediatamente successivi. Senza ripetere a casa, queste nozioni sarebbero destinato a rapido oblio. Lo sono comunque, ma quel che conta è il voto sul registro.

- Esistono anche insegnanti che semplicemente non sanno insegnare. Non sono preparati didatticamente, spesso culturalmente. Il pasticcio delle graduatorie per le supplenze, le conseguenti ondate di assunzioni hanno messo in evidenza che precariato e idoneità, anni di supplenze e qualità professionale, corsi di aggiornamento e preparazione non necessariamente coincidono. Aver atteso anni per essere assunti, non vuol dire automaticamente possedere le doti necessarie per svolgere questo lavoro. Sono cose da non dire, pena il linciaggio morale, eppure è a tutti evidente: ci sono insegnanti che faticano persino a esprimersi in italiano, o, peggio, che vivono situazioni emotive che dovrebbero tenerli ben lontani dai bambini. Di fronte agli scarsi risultati scolastici, questi insegnanti trovano nei compiti una giustificazione inattaccabile: se i bambini non sanno, è perché non studiano a casa. Se si comportano male, disturbano, non apprendono come dovrebbero è perché non sono seguiti abbastanza dalle famiglie. Questa tipologia di insegnanti non potrebbe mai fare a meno dei compiti: alibi, scappatoia, sostituzione del lavoro che non fanno o non sanno fare. Alimentano, dannosamente, nell'opinione pubblica, un'idea antica secondo la quale per fare l'insegnante basta avere pazienza, insomma un lavoro che non richiede abilità o professionalità specifiche, per cui possono farlo anche i genitori, nel tempo libero.

- Ci sono poi gli insegnanti, la maggior parte credo, che, in questo modo, chiedono aiuto alle famiglie. Il tempo scuola non basta più, è frammentato e caotico, pieno di iniziative, progetti, specialisti e avere due ore di fila per poter fare lezione è raro. Riforma dopo riforma, lavorare in classe, in modo sufficientemente continuativo e in tempi adeguati all'età, è diventato un sogno: sei insegnanti come minimo, a volte otto o più che entrano ed escono; lezioni che durano un'ora a volte mezz'ora; le ore di programmazione insufficienti rispetto alla girandola di impegni aggiuntivi da organizzare; insegnanti di classe impossibilitati a confrontarsi... Ne risulta una tipologia di insegnamento che sa più di spot che di gradualità e armonia pedagogica, psicologica ma anche di coerenza didattica. Il lavoro in classe, quello con i bambini, ne risente e gli insegnanti non fanno che ripetere: "Non ce la faccio, non so come fare, non faccio in tempo". Una corsa continua contro il tempo, verso non si sa dove. Assegnare compiti, diventa una conseguenza necessaria, quasi un dovere per compensare le proprie mancanze, nella speranza di limitare i danni.

- Un altro motivo per cui i compiti a casa sono lievitati, è l'ansia di dover "preparare" i bambini all'ordine di scuola successivo, che vuol dire prepararli a sostenere una quantità di compiti che occupa interi pomeriggi per i più fortunati, pomeriggi e festivi fino a sera inoltrata per chi ha difficoltà, o niente per chi li elude, ma che così è automaticamente "tagliato fuori". Abbiamo realizzato la continuità che non ci era mai riuscita, diventando "uguali". Così i compiti sono aumentati anche alla primaria e le attività sono preparatorie a quello che verrà, con tempi e modalità sempre più simili alla secondaria e sempre più lontani dalla realtà dei bambini.

- Scuola secondaria di primo grado: **VG**, 60 anni, Brescia - Matematica e Scienze

Premessa: non sono nata come insegnante a compiti zero, lo sono diventata e ci ho messo un po' di anni scolastici.

Ecco la storia del mio "travaglio interiore".

Laureata in matematica a 23 anni, ho avuto la fortuna di poter insegnare fin da subito. I miei primi tre anni scolastici li ho passati nei "vecchi doposcuola", facendo fare i compiti ai ragazzi che i miei colleghi assegnavano al mattino. Sinceramente, non mi piaceva molto e alcune volte proponevo attività più divertenti e, secondo me, più utili.

Nell'anno scolastico 1983-1984, ho avuto il mio primo incarico annuale. Da supplente prima, poi da docente di ruolo ho sempre insegnato presso la scuola media del mio paese di residenza.

Nonostante avessi optato, nel mio percorso universitario, per un "indirizzo didattico" non avevo nessuna preparazione specifica per fare l'insegnante e men che meno avevo idea di quale atteggiamento assumere verso i compiti a casa. Mi sono trovata così a fare quello che avevo vissuto come alunna e mi sono adeguata alla prassi di tutti i miei colleghi.

Quasi subito, ho avuto molte perplessità circa i compiti a casa. Assegnavo gli esercizi e la lezione seguente avevo la classe così combinata (o meglio scombinata):

- qualcuno aveva regolarmente svolto i compiti,
- qualcuno li aveva copiati più o meno svogliatamente,
- e una parte adduceva le scuse più strampalate per giustificare la mancata esecuzione.

Non necessariamente erano sempre gli stessi alunni a formare i diversi gruppi e questo rendeva le cose ancora più difficili.

La vera domanda ogni volta era: "Adesso che faccio?"

Chiaramente, non potevo far finta di nulla, ne sarebbe stata minata la mia autorevolezza. Come potevo far finta di non aver visto Pierino che copiava come un pazzo sul davanzale della finestra della presidenza vicino al quale passavo ogni mattina, e poi in classe sosteneva di aver fatto i compiti a casa? Ma tutte le ipotesi che mi sono venute in mente e che ho sperimentato ponevano troppi problemi: già il fatto di PERDERE qualche minuto della lezione per fare il "carabiniere" di turno a verificare la situazione mi irritava. Ho scoperto in fretta che le note sul diario del tipo: "Suo figlio non ho svolto i compiti assegnati" erano totalmente inutili e generavano altri problemi:

- la nota la dovevi dare a tutti, e inesorabilmente, anche il bambino più diligente e preciso prima o poi dimenticava di fare i compiti o lasciava a casa il quaderno e la nota era una vera tragedia (molti genitori non se ne preoccupavano affatto);
- altri volevano da me consigli su come "costringere" il figlio a fare i compiti e i miei consigli venivano regolarmente disattesi;
- altri genitori vietavano ai figli le attività extrascolastiche, la partecipazione al gruppo sportivo o alla scuola di musica della banda, e questa era, a mi avviso, una "punizione" del tutto impropria.

Ultima cosa, forse la più importante: i compiti andavano corretti. Che senso aveva altrimenti pretendere che gli alunni li facessero? Al mattino, una buona parte della lezione avrebbe dovuto essere utilizzata per questa correzione ma, se la correzione era collettiva, penalizzava chi i compiti li aveva fatti correttamente, che si annoiava e faceva chiasso; chi non ce l'aveva fatta, costretto alla lavagna, capiva ancora meno...

Nel frattempo sono successe due cose importanti:

- la scuola era diventata a tempo prolungato: tutti gli alunni stavano a scuola 36 ore a settimana (mensa esclusa) e quindi la pretesa che a casa lavorassero ancora era del tutto fuori luogo;
- mio figlio aveva iniziato a frequentare la scuola elementare e io ho cominciato a vedere i compiti dalla parte del genitore.

Piano piano, ho modificato il mio modo di far scuola e, in automatico, piano piano, i compiti a casa sono pressoché scomparsi.

La lavagna (quella vecchia con i gessetti, ma la cosa vale anche per la LIM) non era poi così importante: era un supporto, durante le spiegazioni, ma per gli alunni non era certamente uno strumento di lavoro. Ognuno doveva lavorare sul suo quaderno, sul suo banco, magari in gruppo ma con i suoi ritmi. Il ritmo: argomento nuovo. A volte si procedeva con una prevalenza di lezioni frontali, altre volte in modo più interattivo; poi, con l'uso delle "nuove tecnologie", si arrivava alla spiegazione del nuovo argomento e via con gli esercizi, piano piano o forte forte a seconda dell'alunno; più ripetitivi prima e più creativi poi; con esercizi "più difficili" per i più intuitivi, evitando frustrazioni a chi aveva qualche difficoltà, e sicuramente senza l'ansia da programma da finire o chissà quali esigenze di performance.

I bambini avevano sempre materiale in abbondanza: qualcuno a casa voleva leggere un po'? C'era sempre una lista di libri "matematici" disponibili nella biblioteca comunale. Qualcuno si divertiva a fare espressioni o problemi? Li trovava sui libri della biblioteca scolastica, poi sulle schede reperibili "in rete"; così, anche le mamme desiderose di avere compiti a casa erano accontentate.

Ogni tanto, la proposta di qualche sfida matematica da lanciare a papà, mamme o zie, senza obblighi o scadenze. Ma niente "carabinieri" in classe a vedere cosa era stato fatto e cosa no;

niente voti o minacce, e sempre la disponibilità a correggere, a superare eventuali difficoltà o soddisfare le curiosità che potevano nascere.

Con la diffusione di internet, è stato ancora più facile: basta indicare siti dove i bambini vanno volentieri e di matematica divertente ne trovi davvero tanta.

La più grave difficoltà in questa operazione: i colleghi. In tanti anni, ne ho conquistati ben pochi alla mia causa e questo, a un passo dalla pensione, è per me motivo di grande rammarico!

La più grande gioia: l'affetto dei miei ex alunni e la stima di tanti genitori e, perché no, i complimenti di tanti colleghi delle scuole superiori sulla preparazione degli alunni che mi avevano avuto come insegnante alla scuola media.

Va detto che se non si danno compiti bisogna lavorare tanto in classe, soprattutto devi personalizzare l'insegnamento e contemporaneamente utilizzare il metodo cooperativo, due cose che possono sembrare in contraddizione ma che non lo sono affatto.

Mi spiego, distinguendo fra le due materie che insegno:

MATEMATICA – Ovviamente, è indispensabile che i ragazzi arrivino al termine della scuola secondaria di primo grado avendo acquisito alcune abilità e conoscenze fondamentali che consentano loro di scegliere e di affrontare con serenità la scuola superiore. Per la struttura stessa della materia, non è pensabile “saltare” qualche argomento, ci deve essere una sorta di progressione. Ecco allora la necessità di lavorare tanto in classe, utilizzando alcuni “trucchi”:

- Abbandonare tranquillamente il libro di testo (e qui si potrebbe aprire un altro capitolo), pieno di esercizi ripetitivi e noiosi che spesso costringono gli alunni a riprodurre tecnicismi di cui magari non hanno compreso il significato.

- Non riprendere pedantemente gli argomenti visti e sviscerati alla scuola primaria: se gli alunni conoscono regole e proprietà della 4 operazioni perché devo dedicare 4 mesi di scuola media a ripeterle? Loro si annoiano e io perdo tempo.

- Utilizzare l'apprendimento cooperativo: il lavoro in piccoli gruppi “scatena” l'aiuto reciproco. I ragazzi insieme, con la guida del docente, riescono a “scoprire” regole e proprietà che non sono calate dall'alto e si fissano molto più facilmente nella mente.

- Dare spazio al lavoro individuale per consolidare quanto studiato. Ognuno per sé, per fissare le conoscenze attraverso l'esercizio accrescendo l'autonomia e sviluppando l'abitudine al lavoro.

SCIENZE - Qui il discorso è un po' diverso perché non esiste la necessità di “finire il programma” - del resto, per fare tutto quanto previsto nei programmi ministeriali e presente nei libri di testo non basterebbero ore e ore di compiti a casa.

Si tratta di dare agli alunni delle competenze:

- far nascere nei ragazzi la curiosità per gli argomenti scientifici, devono “tornare bambini” e ricominciare a chiedere “perché?”
- aiutarli a scoprire come ricercare le risposte a questi perché (non solo libri di testo, si pensi all'uso della rete) sviluppando il loro spirito critico.

Come ottenerlo?

Anzitutto, cercando di comprendere e valorizzare le esperienze personali; la scelta degli “argomenti giusti” è fondamentale (a volte mi capita di affrontare argomenti diversi con gruppi di alunni diversi nella stessa classe) per catturare la loro attenzione e far interiorizzare le conoscenze semplicemente con il lavoro in classe; e poi, ancora, sfruttando l'apprendimento cooperativo e dando spazio al lavoro individuale.

Quando saranno diventati “curiosi”, avranno imparato come soddisfare questa loro curiosità potranno da soli, in famiglia, sfruttando le più varie esperienze che la vita vorrà presentare loro, conoscere tutto lo “scibile scientifico” previsto dai programmi ministeriali.

Se devo individuare “un evento decisivo” (una circostanza particolare, una situazione critica) potrei dire, in una sola battuta, i miei figli. L'evento decisivo è stato il fatto di passare dall'altra parte della barricata: non più l'insegnante che assegna compiti ma il genitore che li deve fare svolgere.

In realtà la situazione è un po' più articolata.

I miei dubbi sull'utilità dei compiti sono iniziati fin dalle mie primissime esperienze di insegnante e le motivazioni le ho già scritte. A inizio carriera, però, è difficile da contestare quello che fanno tutti quindi non davo moltissimi compiti ma un po' sì.

Quando mio figlio ha iniziato a frequentare la prima elementare sono iniziate “le battaglie” dei compiti a casa. A. era un bambino giocherellone (è nato a fine anno e non ha saziato la sua voglia di giocare alla scuola dell'infanzia) e al pomeriggio tutto voleva fare, ma non i compiti. Era anche un bambino “pigro”, disordinato e quindi spesso aveva da completare o rifare quanto non finito in classe. Fortunatamente ho trovato un ottimo dialogo con la sua maestra (ancora “maestra unica”) e il carico di compiti è subito diventato accettabile. Per contro A. amava farsi aiutare da me quindi ho fatto la “maestra di complemento” e, fortunatamente, essendo anch'io insegnante, non ho avuto grandi difficoltà.

Questa cosa mi dava da pensare: "Ma i compagni di classe di A., come fanno?"

Con C. stessa situazione, ma lei, molto indipendente, spesso non accettava il mio contributo quindi si generavano contrasti anche accesi quando la volevo seguire per accelerare l'esecuzione dei compiti. Ho un brutto ricordo anche delle estati con il famigerato libro delle vacanze, al mare, in campeggio, dai nonni sempre 'sti compiti al seguito... È vero che i ragazzi si trovavano con altri amici a fare i compiti: ma quanto sarebbe stato bello "giocare" alla scuola senza libri delle vacanze! E mi dicevo: "Alle famiglie dei miei alunni sto infliggendo la stessa tortura?"

Alle elementari, le cose sono state abbastanza facili, il carico non era eccessivo, gli impegni extrascolastici non troppo gravosi, buono il dialogo con le maestre. Ma intanto i compiti che io davo ai miei alunni erano sempre meno. Alle medie la situazione è degenerata: tempo prolungato con tre pomeriggi a settimana e compiti, compiti, compiti. A questo punto ho dovuto fare una scelta: se volevo che i miei figli continuassero con le attività extrascolastiche, musica per A. e sport per C., dovevo fare i compiti per loro. È vero, e mi vergogno a dirlo, ma a volte ho fatto io i compiti dei miei figli. Mentre A. preparava con entusiasmo i saggi di pianoforte o mentre C. era fuori sugli sci, io facevo temi, ricerche, espressioni, tavole di tecnica, disegni ecc. Sono stata valutata dai mie colleghi, ho avuto pure un'insufficienza in un tema.

Ma a questo punto, come avrei potuto continuare a dare ai miei alunni compiti da fare a casa?

L'abolizione ha avuto varie fasi:

- Primo passo (25 anni fa): niente compiti obbligatori, se qualcuno voleva fare qualcosa, fornivo delle schede, liberi di farli o meno, nessun obbligo; in questo modo coscienza tranquilla, genitori tranquilli (erano tanti allora che chiedevano compiti), colleghi tranquilli. Rimaneva, comunque, per tutti, lo studio, anche se ho sempre dedicato molto spazio, in classe, a riprendere e rielaborare i contenuti.

- Secondo passo: niente compiti scritti, né obbligatori né facoltativi, per lo studio come sopra: spazio in classe e revisione a casa.

- Ora, dopo l'adesione alla campagna: "Basta compiti!", tutto viene fatto in classe. I ragazzi potrebbero anche non portare libri e quaderni a casa. I genitori hanno smesso di chiedere compiti: sono cambiati i tempi o hanno capito che io comunque non ne darò più.

Per la cronaca, aggiungo che al liceo ho smesso di fare compiti per i miei figli, non ce n'era bisogno: il carico di lavoro richiesto era più che accettabile e conciliabile con gli impegni extrascolastici. Hanno lavorato tranquilli senza bisogno di interventi esterni, con ottimi risultati scolastici e risultati altrettanto soddisfacenti nella musica per A. e nello sport per C.

Difficile dire cosa sia cambiato per gli studenti: secondo me non molto perché un insegnante, su 7/8, a compiti zero è davvero "poca cosa".

Sicuramente è cambiato molto nel loro approccio con la matematica: il fatto di affrontare lo studio senza "ansia da prestazione", li rasserena. Quando ci incontriamo, non pensano a scuse più o meno fantasiose per giustificare la mancata esecuzione dei compiti, capiscono in fretta che si lavorerà molto ma solo in classe e difficilmente mi chiedono di "staccare" (sono già abbastanza grandi del resto). Non uso mai, per scelta, il ricatto: "Se non fate questo o quello, se non finite o non vi impegnate vi do dei compiti a casa". Il ricatto è anni luce lontano dal mio stile educativo, sia come mamma che come insegnante.

I compiti non ci sono per mia scelta, punto!

Credo non sia cambiato molto per i genitori, nell'ambito della dinamica familiare: è troppo poco incisivo un solo docente senza compiti.

Nei rapporti fra me e i genitori c'è stato un costruttivo confronto. Inizialmente, ho avuto reazioni di perplessità e ho risposto alle richieste di qualche genitore più insistente fornendo materiali per compiti facoltativi che poi correggevo. Piano piano, queste richieste sono diminuite fino a sparire. Quest'anno, per la prima volta, i genitori della mia classe hanno accolto con grande sollievo il fatto che, almeno io, non dessi compiti.

Mi sono chiesta spesso perché i docenti assegnino i compiti a casa, e posso rispondere con un gioco di parole: nessuna scuola ha insegnato agli insegnanti come si insegna e quindi loro insegnano come è stato insegnato a loro.

Durante tutte le mie esperienze "concorsuali" NESSUNO si è preoccupato di verificare se fossi in grado di insegnare. Hanno verificato se sapevo fare integrali, derivate, studi di funzione...

"Si è sempre fatto così, anche i miei insegnanti davano i compiti".

Vedo, però, anche una "colpa" dei genitori: alcuni colleghi hanno interiorizzato l'idea che i genitori non ti credano un bravo insegnante se non dai compiti. Dove l'abbiamo presa non lo so, sinceramente.

Ultimissima cosa: facciamo tante riunioni, produciamo tanti documenti ma nelle nostre scuole non c'è mai un po di spazio/tempo per riflettere su questo problema. Addirittura moltissime scuole

(compresa la mia) valutano l'esecuzione dei compiti a casa come elemento per definire il voto di condotta, col risultato di penalizzare sempre "i soliti noti".

- Scuola secondaria di secondo grado: **MA**, 51 anni, Siracusa - Liceo classico, Filosofia e Storia

Forse dovrei smetterla di intestardirmi. Probabilmente è vero: sono affetta da una preoccupante forma di presunzione. Forse dovrei mollare ogni pretesa di cambiare lo sterile immobilismo in cui giace l'insegnamento. Dovrei rinunciare a quei punti fermi che hanno sempre animato il mio lavoro durante tutti questi anni. Potrà mai cambiare qualcosa la logorante lotta mia e di tanti altri colleghi che desiderano porre fine a una retribuita mentalità radicata proprio all'interno dell'istituzione scolastica?

Sin dall'inizio della mia carriera, ero convinta fosse assolutamente necessario eliminare quelli che ritenevo essere evidenti difetti del sistema scolastico italiano: non avevo dimenticato il clima freddo, spersonalizzante, frustrante che quotidianamente respiravamo in classe. Ciò si traduceva in piccole (e talora grandi) umiliazioni che sovente andavano, goccia dopo goccia, a intaccare il già fragile edificio della nostra giovanile autostima, e che impedivano persino di assaporare le piccole gioie legate alla nostra giovane età.

Probabilmente riuscivamo a memorizzare un maggior numero di nozioni rispetto a quanto non si faccia oggi, ma certo non avevamo idea di come affrontare tutto il resto... intendo il mondo esterno, la vita stessa. Lo stress ci logorava senza sosta: interminabili compiti da svolgere a casa, interrogazioni a sorpresa in un clima di terrore, la temibile "i" di impreparato sul registro, il voto celato (sic!) in attesa della rivelazione finale, l'assoluto divieto, il più delle volte, di esprimere un parere che osasse contrastare l'opinione dell'insegnante (in tal caso il tuo destino era irreversibilmente segnato!).

Quando approdai all'insegnamento, ero consapevole del fatto che ci si stesse avviando verso un punto di crisi, di rottura che avrebbe colpito la scuola in maniera davvero significativa. Avevo idee innovative e neanche per un attimo fui sfiorata dal pensiero che avrei potuto fallire. Affrontai i primi anni di insegnamento di Italiano e Storia in scuole superiori con entusiasmo e ottimi risultati, perfezionando via via il mio metodo: spiegazioni chiare, basate su un'approfondita analisi del testo, esercitazioni in classe, verifiche giornaliere, in modo da consentire una piena comprensione e memorizzazione dei contenuti; ma soprattutto niente assegnazione di compiti! E questo non per essere "buona", o indulgente, o caritatevole, ma proprio per evitare quel senso di fallimento dei tanti allievi che non sarebbero riusciti a svolgerli da soli e le cui famiglie non erano in condizioni di seguirli per motivi diversi, lavorativi ed economici, innanzitutto. Ciò che non riuscivo davvero a capire era il generale atteggiamento di critica e distacco di cui a scuola ero oggetto, e lo sono ancora, da parte dei colleghi: velate critiche, scetticismo riguardo agli incomprensibili risultati positivi di TUTTI gli alunni nelle mie materie, e alla frequente assegnazione di voti alti, addirittura nove e dieci. E senza "farli lavorare a casa"! Dal loro punto di vista, davvero inconcepibile.

Ancor più irritante il fatto che, anziché parlarne con me, per un sereno confronto, esprimessero, ed esprimano, il loro dissenso proprio in classe, con gli alunni: "È larga di voti! Certamente non potrebbe ottenere simili risultati da voi, che non siete delle cime...ma soprattutto è assurdo che non vi assigni compiti, fondamentali per imparare e fissare i concetti... Più se ne assegnano meglio è! E ricordate: diffidare di chi vi tratta bene, perché se io vi tratto male è perché a voi ci tengo e pretendo facciate sempre di più... Ai nostri tempi si faceva così e le cose funzionavano, eccome!". La solita tiritera, in qualsiasi scuola lavorassi.

Capita spesso che, se si desidera apportare un cambiamento, scatti automaticamente l'altrui denigrazione.

Una cosa ho constatato senza ombra di dubbio: gli insegnanti che attuano un modo nuovo e positivo di fare didattica sono rispettati e amati dagli allievi e dalle rispettive famiglie, ma nello stesso tempo sono spesso disprezzati e criticati da gran parte dei colleghi.

La mia lotta continua ancora oggi, indefessamente, nonostante l'ostracismo che incontro e di cui non posso non parlare. Ma il mio modo di far scuola e gli ottimi risultati che ottengo sono una prova OGGETTIVA dell'inutilità dei compiti assegnati a casa.

Il lavoro deve essere svolto in classe, durante le ore curriculari (che non sono poche, soprattutto nel caso del tempo pieno), in modo da mettere TUTTI gli allievi nelle migliori condizioni possibili, senza discriminazioni, favorendo un apprendimento sereno e, soprattutto, individualizzato.

Le famiglie hanno sempre espresso approvazione per questo tipo di approccio didattico, la cui validità è testimoniata proprio dal rendimento e dal gradimento dei figli, interessati da lezioni non nozionistiche, ma coinvolgenti, finalizzate alla formazione di un pensiero critico, non conformista.

In estrema sintesi.

- La lezione non è per me trasmissione di nozioni da imparare a memoria e ripetere meccanicamente, né può avvenire unilateralmente.
- Detesto le verifiche scritte di Filosofia e Storia, cui preferisco, di gran lunga, stimolanti dibattiti in classe durante i quali ciascuno è libero di esprimere il proprio pensiero senza timore di essere giudicato o ridicolizzato.
- Non assegno questionari né noiose ricerche da svolgere a casa. Gli approfondimenti si fanno in classe.
- Aborro l'assegnazione di compiti a casa, figuriamoci quelli per le vacanze. Mai dati.
- Ho insegnato, per diversi anni, Lingua e Letteratura latina. Anche in questo caso, nessuna sterile trasmissione di nozioni. Ho seguito il metodo Orberg, secondo cui la grammatica si impara contestualmente a tutti gli altri elementi della lingua latina, con lavoro e analisi del testo eseguiti esclusivamente in classe.
- Lo studio della Storia non può ridursi a mera memorizzazione di nomi, luoghi, date, ma occorre sollecitare costantemente l'intervento degli studenti, privilegiando un approccio concettuale. La cronologia, pur nella sua importanza, va ridotta al minimo e poi sviluppata durante l'approfondimento dell'argomento.
- La valutazione non può avere una valenza punitiva, ma deve essere formativa, avvenire in itinere per rilevare i progressi compiuti.

Purtroppo, nel corso della mia carriera, come ho già detto, mi sono imbattuta in non pochi ostacoli da parte di colleghi che sostengono con forza la necessità di un insegnamento tradizionale, nonostante i risultati sovente insoddisfacenti.

Ho esternato il mio malcontento e le mie rivendicazioni in una serie di video, pubblicati su Facebook e YouTube ("La scuola dalle finestre che piangono").

Decisivi sono stati il contatto e lo scambio di idee con il gruppo: "Basta compiti!" e con tante persone che hanno rinfocolato in me la speranza di poter fattivamente cambiare le cose, perché, nonostante la sensazione di isolamento, che vivo sulla mia pelle nell'ambiente di lavoro, adesso so di non essere sola.

8. CONCLUSIONI: Per (non) finire

Dopo aver rimuginato queste idee per cinquant'anni, ho cominciato piano piano a vedere chiaramente che la stupidità non è necessaria. Gregory Bateson

L'orientamento dell'indagine e il "posizionamento" del ricercatore, impegnato nella promozione di iniziative culturali ad ampio raggio sociale, non hanno procurato impacci e meno che mai impedimenti, sono semmai risultati utili per definire il "campo" in una logica che, weberianamente, Marina Ciampi, ha così delineato:

Il problema intrinseco alle scienze sociali è che chi studia e osserva è già "un essere culturale", dotato della capacità e della volontà di assumere una posizione nei confronti del mondo e di attribuirgli un senso, facendo sempre riferimento – nella sua indagine – al proprio bagaglio assiologico. Impedire che tali "presupposti di valore" assumano un ruolo orientativo nella ricerca e nella scelta dei problemi da analizzare è praticamente impossibile; ma se essi vengono intesi solo come principi selettivi dell'interesse cognitivo non possono pregiudicare l'oggettività dell'intera indagine e il fine ultimo della spiegazione causale (Ciampi 2007, p. 44).

I compiti a casa sono un argomento di pubblico interesse, oltreché oggetto di ricerca per le scienze umane e materia di dibattito nelle istituzioni educative.

Da sempre, si considerano tra i principali fattori predittivi rispetto agli esiti dei percorsi scolastici degli studenti (Walberg, Paschal 1994; Cooper, Valentine 2001), ma gli studi compiuti in tal senso non hanno fornito risultanze decisive e, semmai, confermano la difficoltà a dirimere una questione che rimane tra le più controverse in campo socio-pedagogico. I ricercatori non sono concordi rispetto all'attribuzione di una positiva influenza dei compiti a casa sul rendimento scolastico, meno che mai sul valore didattico di tale pratica (Cooper 1998).

Le dispute, anche molto accese, tra esperti (Keith 1986; Farrow et al. 1999), e le contestazioni, anche molto decise (Cooper et al. 2006), compresi gli "scioperi" dei genitori, hanno indotto a definire la questione, di volta in volta: "una cosa complicata" (Corno 2000), un "campo di battaglia" (Cooper 2001), un "fatto misterioso" (Trautwein, Köller 2003), un "mito da sfatare" (Kohn 2006).

Scopo di questa ricerca è comprendere "le ragioni del no", utilizzando i contributi degli "studiosi contro", e definire gli orientamenti professionali e i profili socio-pedagogici dei "docenti a compiti zero"; tuttavia, si reputa opportuno riprendere alcuni temi del dibattito più generale, nel quale è rappresentata una cospicua letteratura "favorevole", che associa positivamente lo svolgimento dei compiti al profitto scolastico (Coleman et al. 1982; Natriello, McDill 1986; Keith, Cool 1992; Zimmermann, Kistantas 2005).

Il problema dei compiti è stato approfondito e discusso soprattutto negli USA, con l'alternarsi quasi ciclico di posizioni contrapposte (Gill, Schlossman 1996, 2003).

Tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX, i compiti erano ritenuti uno strumento essenziale per disciplinare le menti dei bambini (Brink 1937; Reese 1995); si considerava

la mente alla stregua di un muscolo, da tenere in esercizio, che si sarebbe sviluppato quanto più si fosse allenata soprattutto la memoria, fondamentale nel processo di acquisizione della conoscenza.

Negli anni '40, crebbe una diffusa avversione ai compiti (Otto 1941), con lo spostamento del *focus* pedagogico verso le abilità di *problem solving*, anche per la manifesta insofferenza dei genitori rispetto a quella che veniva percepita come un'intrusione nella vita familiare, a scapito delle normali attività domestiche (LaConte 1981).

Alla fine degli anni '50, quando i russi mandarono in orbita il satellite Sputnik (era il 1957), il governo degli Stati Uniti iniziò a interrogarsi sull'efficienza del proprio sistema di istruzione temendone l'inadeguatezza rispetto alla sfida lanciata dal nemico storico e politico (Goldstein 1960; Epps 1966; Gill, Schlossman 2000, 2004), così i compiti furono riabilitati pensando che avrebbero accelerato l'acquisizione delle conoscenze necessarie a recuperare lo svantaggio tecnologico.

A metà degli anni '60, tornarono a essere contestati (Jones e Ross 1964), perché si riteneva esercitassero una pressione psicologica eccessiva sugli studenti (Wildman 1968) con possibili conseguenze negative per la loro salute mentale.

Nei primi anni '80, le preoccupazioni sollevate dal calo del rendimento scolastico, stimato dai punteggi dei "test", e della capacità degli americani di competere sul mercato globale, riportarono prepotentemente in auge la pratica dei compiti, come documentato dalla relazione della Commissione nazionale sull'eccellenza nell'istruzione, «A Nation at Risk», accreditandone la necessità, diffusamente sostenuta per tutti gli anni '80 e '90, ai fini del raggiungimento di *standard* irrinunciabili.

L'inizio del nuovo secolo vede nuovamente il diffondersi di una forte opposizione ai compiti tra genitori preoccupati per lo stress sempre più debilitante patito dai figli, recepita e amplificata dai media (Winerip 1999) ma ignorata dagli esperti, dai responsabili delle politiche educative, dalla maggioranza delle famiglie e soprattutto dai docenti che addirittura appesantiscono ulteriormente il carico di "lavoro" domestico.

Gli studi sul tema dei compiti si sono sviluppati soprattutto nella seconda metà del secolo scorso. Particolare importanza riveste il lavoro, monumentale, di metanalisi svolto da Harris Cooper che nel 1989 pubblicò una ricerca su circa 120 studi empirici riguardanti il rapporto tra compiti a casa e rendimento scolastico. Successivamente, si è cercato di analizzare i fattori che possono influenzare tale rapporto (Keith, Benson 1992; Muhlenbruck et al. 2000): il genere, l'etnia, la condizione socioeconomica, l'età, il coinvolgimento dei genitori, le aspirazioni personali, l'atteggiamento dei docenti, l'effetto dei *feedback*, il tempo dedicato allo svolgimento, la motivazione e le interazioni sociali...

Come anticipato, in nessuno degli ambiti considerati si sono raggiunti risultati condivisi, definitivi.

Rispetto al **genere**, si riscontra un maggiore impegno da parte delle ragazze (Timmer et al. 1985; Natriello, McDill 1986; Leone, Richards 1989; Keith, Cool 1992; Trautwein et al. 2003), ma gli studi sulle *performance* hanno dato risultati contrastanti, evidenziando prestazioni più alte dei ragazzi in alcune discipline (Keith et al. 1986; Mau, Lynn 2000), delle ragazze in altre (Natriello, McDill 1986; Trautwein et al. 2002; Duckworth, Seligman 2006), e sostanzialmente equivalenti in altre ancora (Leone, Richards 1989).

Per quanto riguarda l'**etnia**, si è constatato che nelle scuole statunitensi con un'alta percentuale di appartenenti a gruppi di minoranza si assegnano meno compiti rispetto alle scuole prevalentemente "bianche" (Easton, Bennett, 1989), a conferma delle "diverse" aspettative dei docenti rispetto alle prestazioni di un'utenza ritenuta meno promettente (Valenzuela 1999; Ruiz-de-Velasco, Fix 2000; Callahan 2005). Altri studi, compiuti su studenti, bianchi, neri, ispanici, asiatici americani e nativi americani (Keith, Benson 1992), hanno evidenziato esiti diversi in rapporto alle diverse appartenenze anche per effetto di fattori concomitanti, soprattutto il supporto fornito dai genitori.

Interessanti i dati relativi allo **status**, in particolare alle condizioni socioeconomiche degli studenti. Le scuole frequentate da studenti con basso reddito familiare e basso rendimento tendono ad assegnare meno compiti a casa rispetto alle scuole di alto SES e con studenti più performanti (Easton, Bennett 1989). Gli esiti risultano peraltro condizionati dalle differenti possibilità di accesso a risorse socio-culturali che aggravano le diseguaglianze di partenza. Gli studenti con famiglie abbienti hanno maggiori probabilità di avere accesso a luoghi, strumenti, persone che favoriscono l'apprendimento e consentono di affrontare (svolgere, completare) i compiti con successo (Cooper et al. 2006), di trarne beneficio proprio perché aiutati da familiari colti e solleciti; mentre i loro compagni più poveri sono ulteriormente svantaggiati dallo svolgimento dei compiti, proprio a causa delle privazioni socio-economiche (Odum 1994). Anche la maggiore instabilità professionale dei genitori, la necessità di svolgere più lavori, il minor tempo a disposizione per i figli rende problematico lo svolgimento dei compiti (McDermott et al. 1984). Si è inoltre evidenziato come la mancanza di spazi adeguati, in famiglie numerose, con molti fratelli, più frequente negli strati sociali più bassi, rappresenti un fattore negativo, rispetto alla quantità e alla qualità del tempo dedicato ai compiti a casa e, ovviamente, al rendimento scolastico (Natriello, McDill 1986). In sintesi, gli studenti delle classi sociali più basse hanno meno compiti da svolgere e meno possibilità (tempo, spazio) di svolgerli; gli studenti di famiglie benestanti ottengono risultati migliori ma non è dato capire se il vantaggio sia da attribuire ai compiti o alle condizioni di maggior agio socio-economico.

Nella prima serie di studi compiuti sull'incidenza di **età** e ordine di scuola (Cooper 1998), si è scoperta una correlazione positiva tra svolgimento di un maggior numero di compiti e rendimento scolastico nella scuola "superiore", che si riduce nella scuola media fino a scomparire nella scuola elementare; analoghi studi condotti in Canada (Dufresne,

Kobasigawa 1989) hanno dato identici risultati. In altre parole, nella scuola primaria i compiti a casa sono ininfluenti, perché i bambini più piccoli non hanno maturato la capacità di selezionare le informazioni utili (Muhlenbruck et al. 2000), non hanno strumenti di studio adeguati (Hoover-Dempsey et al. 2001) e si distraggono più facilmente (Muhlenbruck et al. 2000).

Non sono univoche neppure le risultanze delle ricerche sugli effetti del coinvolgimento dei **genitori**. Alcuni studi (Hoover-Dempsey et al. 2001) sembrano collegare positivamente l'intervento dei genitori ai risultati scolastici, ma solo se di sostegno "morale" (atteggiamenti verso i compiti, percezione della competenza personale e autoregolazione...) - interessante constatare (Leone, Richards 1989) come anche gli adolescenti beneficino del sostegno dei genitori. Altri studiosi, tuttavia, non rilevano questa correlazione che comunque risulta meno incisiva rispetto ad altre variabili quali gli *standard* e le aspettative dei docenti, dei genitori, dei pari (Natriello, McDill 1986). L'orientamento prevalente della letteratura sull'argomento evidenzia un'influenza positiva del coinvolgimento dei genitori sul rendimento scolastico degli studenti (Keith et al. 1993; Forgatch, Ramsey 1994; Xu e Corno 1998; Balli, Demo, Wedman 1998; Hong 2001; Stright et al. 2001), tuttavia sono state rilevate discrepanze significative in riferimento alle diverse abilità. Nella scuola primaria è stato addirittura associato a risultati inferiori (Epstein, Van Voorhis 2001) ; Natriello e McDill 1986; Cooper, Lindsay, Nye 2000), quasi fosse un elemento di disturbo, anche se appare evidente che il maggior impegno dei genitori si dia in presenza di studenti più bisognosi, perciò "destinati" a risultare meno brillanti per effetto soprattutto delle condizioni socio-economiche delle famiglie, il fattore predittivo più sicuro (McDermott, Goldman e Varenne 1984; Leone, Richards 1989; Odum 1994).

Assodato il rapporto positivo tra l'apprezzamento mostrato dai genitori e le *performance* dei figli (Cooper, Valentine, 2001) anche perché le **aspirazioni** elevate e la valorizzazione dell'impegno scolastico spesso si accompagnano a un maggiore coinvolgimento nella loro educazione (Hong 2001), compreso l'aiuto nello svolgimento dei compiti (Natriello, McDill 1986).

Ragionevole ipotizzare che l'atteggiamento dei **docenti** possa incidere sull'efficacia dei compiti (Trautwein 2007). Vi è la tendenza ad assegnare più compiti o compiti di maggiore difficoltà a studenti che ottengono risultati migliori (Cool, Keith 1991; Burstein 1993) ma in presenza di classi eterogenee (la quasi totalità) i compiti "uguali per tutti" impegnano di più gli studenti meno capaci, ciò che impedisce di stabilire un rapporto chiaro e certo tra tempo dedicato ai compiti e rendimento scolastico. Taluni docenti usano i compiti per coinvolgere i genitori, piuttosto che per esercitare le abilità acquisite (Epstein, Dauber, 1991), e laddove lo scopo sia quello di favorire gli apprendimenti, l'indicazione di obiettivi chiari e specifici facilita sia lo svolgimento regolare dei compiti che l'interazione con i

genitori (Epstein, Van Voorhis 2001). Molto diffusa la convinzione secondo la quale i docenti che assegnano più compiti a casa otterrebbero risultati migliori (Trautwein, Köller 2003), ma è quasi impossibile stabilirlo basandosi sui voti individuali: non indicano il livello della classe e sono incomparabili poiché gli insegnanti usano come riferimento il gruppo dei propri studenti (uno stesso studente potrebbe avere voti diversi se fosse in una classe diversa o avesse docenti diversi). Ciò ha indotto alcuni ricercatori a suggerire l'impiego di prove e punteggi standardizzati (Trautwein, Köller 2003) che, però, secondo altri, avrebbero meno possibilità di riflettere i risultati individuali, l'impegno e i progressi degli studenti (Keith 1982; Natriello, McDill 1986; Cooper 1998). Si è poi considerata l'influenza che può avere il *feedback* dell'insegnante sugli effetti dei compiti a casa (Murphy, Decker 1989). I risultati, anche in questo caso, sono contrastanti: alcuni studi hanno registrato un impatto più forte laddove i compiti vengano corretti e valutati (Paschal et al. 1984), altri non hanno riscontrato alcun rapporto con il rendimento degli studenti (Cooper 2001; Trautwein et al. 2002). Inoltre, si è evidenziato come i docenti più rigorosi e impegnati, anche nella gestione dei compiti, spesso adottino metodi di insegnamento di migliore qualità cui potrebbero essere riconducibili effetti impropriamente ascritti alla gestione del *feedback*. Altrove, si è verificato che gli insegnanti più propensi ad assegnare i compiti a casa siano meno organizzati a scuola, da cui la necessità di "appaltare" lo svolgimento di parte del curriculum alla famiglia (Trautwein et al. 2002), e tendano a privilegiare esercizi ripetitivi, con il rischio, per gli studenti, di interiorizzare *routine* e procedure sbagliate (Trautwein, Köller 2003).

L'**abilità** cognitiva è stata sempre considerata un fattore decisivo (Elshout, Veenman 1992; Pintrich et al. 1986; Sternberg, Kaufman 1998; Veenman et al. 1994), ma è difficile coniugarla all'impegno domestico. Gli studenti capaci, solitamente, sono più motivati, concentrati e organizzati nello svolgimento dei compiti; al contrario gli studenti di medio, basso livello sono dispersivi, si interrompono spesso. I primi traggono perciò maggiore profitto perché riescono a ottimizzare il proprio impegno (Hong 2001). Le stesse ricerche associano i diversi livelli di abilità anche al tempo dedicato ai compiti. Secondo altri ricercatori (Trautwein, Köller 2003), il tempo dedicato ai compiti non costituisce una variabile assoluta giacché si dà il caso di studenti che trascorrono più tempo nello svolgimento dei compiti proprio perché presentano minori capacità cognitive e, conseguentemente, hanno prestazioni scolastiche inferiori; la maggiore velocità di lavoro degli studenti più "forti" determina, perciò, una correlazione negativa tra successo e tempo dedicato ai compiti. Altri studiosi (Eren, Henderson 2008), del medesimo avviso, ritengono che stabilire un rapporto diretto tra il tempo dedicato ai compiti e i risultati scolastici sia scorretto perché occulta variabili non meno influenti, come la motivazione allo studio. Di parere diverso, coloro i quali (Keith 1982, Cooper 1989) ritengono che gli studenti meno capaci possano trarre vantaggio dal maggiore impegno nello svolgimento

dei compiti proprio perché hanno bisogno di più tempo per raggiungere gli studenti più dotati (De Jong et al., 2000; Epstein, Van Voorhis, 2001). Si è infatti constatato (Trautwein et al. 2002) che il divario tra studenti a basso e alto rendimento diminuisce quando l'insegnante assegna più compiti a casa, anche se l'esito complessivo di classi con una quantità elevata di compiti risulta inferiore a quello di classi con un carico di lavoro più leggero. Ma non manca chi sostiene che i compiti a casa siano ugualmente vantaggiosi per tutti gli studenti a prescindere dalle loro capacità (Walberg, Paschal 1994).

La **motivazione** è ritenuta una variabile importante rispetto all'efficacia dei compiti a casa (Leone, Richards 1989), così come le strategie di autoregolazione (Xu, Corno 1998; Corno 2000). Molte ricerche hanno evidenziato che le prestazioni degli studenti migliorano quando l'ambiente di apprendimento corrisponde alle loro esigenze (Callan 1996; Dunn et al. 1995; Fraser, Fisher 1983), ma si tratta di studi condotti, appunto, in ambito scolastico mentre i compiti si svolgono a casa. Taluni rilevano una maggiore motivazione all'impegno domestico da parte degli studenti più capaci (Hong 2001), diversamente dagli studenti con scarse capacità, con effetti positivi in termini di rendimento; altri (Trautwein, Köller 2003) sostengono che tali effetti siano trascurabili. Per indagare la dimensione motivazionale si è fatto riferimento anche alle aspettative di valore (Eccles et al. 1984; Eccles, Wigfield 2002): gli effetti dei compiti sono rilevanti se gli studenti ritengono di poterli affrontare con successo; la considerazione positiva di sé porta a una maggiore persistenza quando ci si debba confrontare con attività impegnative, "difficili", cui si associa il desiderio di "far bene". Tanto più potente il valore intrinseco rappresentato dal piacere che suscita un particolare compito; situazione peraltro inconsueta, anzi rarissima, per la quasi totalità degli studenti. "Autostima" e "piacere" influenzano, dunque, positivamente qualità e quantità del tempo dedicato allo svolgimento dei compiti (Trautwein, Köller 2003). Anche la considerazione dell'utilità del proprio impegno in riferimento a obiettivi presenti o futuri (proseguimento degli studi, prospettive di lavoro...) può giocare un ruolo apprezzabile. Ovviamente altrettanto vale in negativo: un basso livello di autostima, lo scarso valore attribuito al tipo di impegno, la frustrazione derivante dall'insuccesso, la convinzione di perdere tempo (che potrebbe essere dedicato ad attività intrinsecamente appaganti) finiscono con il debilitare la motivazione e neutralizzare gli effetti positivi che potrebbe avere sul rendimento.

Le **interazioni** sociali e, in particolare, lo studio condiviso, sembrano accrescere la motivazione soprattutto nei gradi scolastici più alti (Leone, Richards 1989), ma proprio la riduzione delle possibilità di "lavorare insieme" ai genitori e/o ai compagni penalizza tanto l'impegno quanto il rendimento scolastico, a conferma della "produttività" di una didattica cooperativa. Questa dinamica si riscontra anche in riferimento ai *social* (Natriello, McDill 1986). Non mancano, peraltro, studi che hanno rilevato tra gli studenti più capaci la propensione a svolgere da soli o con adulti di riferimento i compiti a casa (Leone,

Richards 1989; Hong 2001). Anche in questo caso, la ricerca non fornisce dati risolutivi, pur essendo prevalente la tendenza a ritenere le interazioni sociali potenti mediatori della relazione tra compiti a casa e successo scolastico.

L'assoluta mancanza di riferimenti scientifici decisivi sembra rendere meno bizzarro un dato apparentemente sconcertante eppure incontrovertibile (e sintomatico): nessun insegnante motiva, se non in modo vago, la scelta di assegnare i compiti a casa. I compiti sono un clamoroso caso di non scelta programmatica.

Costituiscono un adempimento irrinunciabile per la quasi totalità dei docenti (italiani) che però non chiariscono, a se stessi, prima ancora che agli studenti e ai loro genitori, le ragioni di una così radicata e diffusa consuetudine. Ancor più improbabile trovare negli strumenti di documentazione in uso nelle scuole (Registri, Agende, Quaderni, Diari, Verbali...) riferimenti a scopi men che generici: non vi è traccia di una definizione puntuale, operativa degli obiettivi didattici che ci si prefigge di raggiungere attraverso lo svolgimento dei compiti a casa.

Impensabile, date le premesse, la predisposizione di appositi strumenti di verifica, utilizzando i quali si possa stabilire se tale attività abbia prodotto gli effetti desiderati; non ci si impegna, cioè, a specificare gli indicatori (in termini di *sapere*, *saper fare*, *saper essere*) che dovrebbero stimare l'efficacia della procedura adottata.

Volendo essere ancora più chiari: gli insegnanti non dicono (e nemmeno scrivono) perché danno i compiti a casa, e non si attrezzano per stabilire se l'impegno sia utile, in che senso lo sia, se sia questo il solo modo o il modo migliore, il più "economico" e razionale per ottenere i risultati attesi (quali?).

Le convinzioni e le azioni dei docenti muovono, evidentemente, da premesse che non sembra loro necessario rendere manifeste, qualcosa di così ovvio da non dover essere giustificato.

In assenza di motivazioni rigorose, esplicite, di obiettivi chiari e definiti, di riscontri scientifici o empirici rispetto alle ragioni che inducono la quasi totalità dei docenti italiani a perpetuare tale pratica, si possono, qui, formulare alcune ipotesi interpretative e offrire plausibili chiavi di lettura.

Potrebbe trattarsi di una dinamica simile a quella descritta da Latour (1988) e così riassumibile: gli oggetti, fisici e, a maggior ragione, gli oggetti sociali, hanno le funzioni loro assegnate per convinzione, e per convenzione, dalla comunità che li definisce, e mantengono tali proprietà finché coloro i quali ne fanno uso continuano a pensarli e definirli collettivamente nello stesso modo. Si tratta di un meccanismo molto economico e molto potente: essere d'accordo su cosa siano, come funzionino e a che servano gli "oggetti" semplifica l'attività comune.

Chiunque voglia cambiare la definizione rischia di dover pagare molto caro questo privilegio, quindi la maggior parte di noi accetta il più delle volte le definizioni correnti

degli oggetti. Gli oggetti sono quindi accordi sociali cristallizzati, o piuttosto, momenti cristallizzati nella storia delle persone che agiscono insieme» (Becker 2007, p. 69).

I compiti potrebbero rappresentare un caso emblematico di “cristallizzazione sociale”, che spiegherebbe anche l'estrema difficoltà nella quale si trovano a operare i docenti impegnati nell'ardua impresa di cambiare la definizione dell'“oggetto”, il cui senso, indiscusso, risulta addirittura ignoto, comunque immotivato, per gli stessi insegnanti che ne propugnano la necessità.

Chi fa le cose in modo diverso interferisce non solo con le abitudini proprie della maggioranza, in questo caso dei docenti, ma con la loro visione della realtà, scolastica, con i loro convincimenti più profondi e radicati (ciò che ne spiega l'animosità), per quanto irrazionali.

Situazione per nulla inconsueta, allorché si tratti di rituali burocratico-organizzativi, esemplificata icasticamente dal “fenomeno” della tastiera di Qwerty (David 1985): la disposizione, irrazionale, delle lettere nella tastiera, anche degli attuali computer, pare sia stata decisa per rallentare la battitura delle dattilografe che, troppo veloci, facevano inceppare le prime macchine da scrivere (le coppie di lettere maggiormente utilizzate sarebbero state separate così da evitare che i martelletti si storcessero e incastrassero, costringendo chi scriveva a sbloccarli manualmente, spesso macchiando il documento); ebbene, tale “impedimento” si è mantenuto inalterato nel tempo, resistendo ai ripetuti tentativi di introdurre una diversa disposizione dei tasti che pur avrebbe garantito maggiore velocità e accuratezza nella scrittura - a Magonza sostengono, invece, che tale impostazione sia dovuta al posizionamento dei caratteri mobili della stampa, influenzata dalla frequenza d'uso (i più vicini al tipografo, i più ricorrenti), ma la diversa ricostruzione non inficia il senso del riferimento.

I compiti rientrerebbero nel novero di quelle convinzioni, pratiche, regole che appaiono logiche, imprescindibili, addirittura naturali, solo perché consuete, familiari, pacifiche al punto da non dover essere motivate, giustificate - il presupposto è che la “normalità” abbia in sé valore (etico, pedagogico, sociale...), e il valore sia determinato dalla diffusione: quanto più sia frequente un “modo” (di fare, di pensare, di essere), tanto più quel “modo” sarà giusto; quanto più un'idea sia condivisa, tanto più quell'idea sarà vera.

Un'altra, possibile chiave di lettura, suggerita dall'aggravamento progressivo del carico di lavoro domestico, sempre più soverchiante e sempre più precoce (in particolare, degli studenti italiani), è data dalla situazione di crisi nella quale, da tempo, si dibatte l'istituzione scolastica.

Vi è, per quanto riguarda il nostro Paese, un dato contingente che non può essere ignorato: la precoce frantumazione del curriculum in materie, imposta fin dal primo anno di scolarità, per effetto del processo di secondarizzazione della scuola primaria. Il

superamento dell'insegnante unico, della coppia dei docenti contitolari nelle scuole a tempo pieno, dei tre/quattro insegnanti di "modulo" è degenerato nella ridda di docenti che, in numero spropositato, ruota attorno a ciascuna classe: una girandola da capogiro cui bambini, anche molto piccoli, devono adattarsi (quelli che possono), rincorrendo affannosamente lezioni, interrogazioni, verifiche... La moltiplicazione dei docenti e delle discipline, con effetti di parcellizzazione precoce del sapere, non ha alcuna legittimazione psico-pedagogica, serve solo agli insegnanti, intesi come categoria professionale, una sorta di ammortizzatore socio-culturale (Romei parlava di "pedagogia dell'occupazione"). Ebbene tutti questi docenti operano nella reciproca ignoranza, e ciascuno assegna i propri compiti come fossero i soli da svolgere (alla stregua dei colleghi "superiori"), costringendo anche gli studenti della scuola primaria a un impegno estenuante per interi pomeriggi, sino a sera inoltrata, nei week end e durante le vacanze. In estrema sintesi: più insegnanti significa più compiti.

Ma questo, come detto, è un dato contingente e locale che acuisce la crisi, più generale, delle istituzioni educative, evidente fin dagli anni '70 - basti ricordare i contributi di Illich (1970), Reimer (1973), Husén (1975), Morin (1983), Bocchi, Ceruti (1985), Vertecchi (1991) - tanto più eclatante per effetto della «germinazione spontanea dei bisogni e delle esigenze informali di apprendimento, socializzazione, produzione, fruizione del sapere» (Demetrio 1992, p. 16) esplosa con la diffusione della Rete a livello planetario.

Si moltiplicano le fonti di in-formazione, le opportunità di accesso a saperi anche specialistici, le occasioni di incontro, scambio, collaborazione informali, strutturate, istituzionali... chiunque può imparare in qualsiasi momento, in qualsiasi luogo, per proprio conto o assieme a chiunque altro voglia condividere la medesima esperienza, attingendo a depositi di conoscenze dalla capacità illimitata e corroborati incessantemente dagli studi più avanzati.

Si è compiuta la rivoluzione vagheggiata da Ivan Illich, in forme ancor più radicali rispetto alla pur utopica visione del profetico paladino della "descolarizzazione", con implicazioni e conseguenze non prive di insidie, opacità, incognite sulle quali non è il caso, qui, di attardarsi.

È però importante evidenziare come di fronte alle sfide della complessità dei processi formativi, della globalizzazione della conoscenza, della diffusione immediata e generalizzata dell'informazione, la scuola, e in particolare la scuola italiana, anziché aprirsi a nuove prospettive (e magari a feconde contaminazione), ripensando profondamente la propria *mission*, riconoscendo il mutato scenario sociale nel quale non può più agire come fonte unica o principe di informazione e formazione, abbia "declinato", eluso il confronto, arroccandosi su posizioni regressive di ferma difesa delle tradizioni, anche le più vetuste, affidando le proprie sorti identitarie a procedure canoniche, a inveterate abitudini: la lezione (frontale, magari con l'ausilio edulcorante della LIM), il

compito a casa, la verifica, il voto... Sacrario impermeabile al dinamismo dei processi più vitali, votato a una didattica cimiteriale officiata dalle vestali di un sapere mummificato, perciò inerte, nel più grandioso rituale collettivo della moderna civiltà, del quale, nonostante la dimensione faraonica del sistema, si è perso il senso e il significato.

Il programma reale, il curriculum nascosto, oltre a riprodurre se stesso, è ormai centrato sul lavoro di *routine*, su consuetudini delle quali si è smarrita la ragion d'essere, riproducendo modalità sclerotizzate di trasmissione del sapere, insensibili ai cambiamenti epocali, avvenuti negli ultimi decenni, alle nuove tecnologie, alla rivoluzione cognitiva permanente - già nel rapporto: «Apprendere per tutta la vita», del 1998, l'OCSE stigmatizzava l'educazione scolastica come una forma obsoleta di fordismo scolastico, di produzione in serie, in un contesto nel quale anche le fabbriche già tendevano a produrre su misura.

La scuola appare sempre più un apparato-guscio o il guscio, svuotato, di un apparato nel quale dell'originaria funzione resta solo la finzione, sempre più insostenibile e screditata, che si risolve nella custodia e nel culto dei miti, dei feticci e dei riti più profondamente radicati o incistati: quando la sostanza del proprio mandato venga meno o sia palesemente tradita, a una istituzione incapace di rinnovamento non rimane che concentrarsi sull'apparenza, enfatizzando la forma (talvolta grottesca) delle sembianze primitive: il mito dell'insegnamento cattedratico e verboso, il feticcio del libro di testo, il rito del compito a casa.

Accade alla scuola ciò che per Adorno è accaduto all'arte: «Nulla riguardo [ad essa] è più ovvio; ovvio non è nemmeno il suo diritto all'esistenza» (Adorno 1973, p. 7).

Paradossalmente, alla perdita degli scopi costitutivi si cerca di ovviare estendendo lo "spazio sociale" occupato dalla scuola: prolungamento dell'orario scolastico e del periodo di scolarità obbligatoria, cui si aggiunge la colonizzazione del tempo libero.

Un'istituzione totale può essere definita come il luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che - tagliate fuori dalla società per un considerevole periodo di tempo - si trovano a dividere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato. Prenderemo come esempio esplicativo le prigioni nella misura in cui il loro carattere più tipico è riscontrabile anche in istituzioni i cui membri non hanno violato alcuna legge (Goffman 2010, p. 29).

La scuola non è un'istituzione totale (non lo è totalmente) ma presenta indubbe analogie.

Ogni istituzione si impadronisce di parte del tempo e degli interessi di coloro che da essa dipendono, offrendo in cambio un particolare tipo di mondo: il che significa che tende a circuire i suoi componenti in una sorta di azione inglobante. Nella nostra società occidentale ci sono tipi diversi di istituzioni, alcune delle quali agiscono con un potere inglobante - seppur discontinuo - più penetrante di altre. Questo carattere inglobante o totale è simbolizzato nell'impedimento allo scambio sociale e all'uscita verso il mondo esterno, spesso concretamente fondato nelle stesse strutture fisiche dell'istituzione (Ivi, pp. 33-34).

Palese, il "carattere inglobante" della scuola.

Si "impadronisce" degli studenti, del loro tempo, delle loro energie, della loro vita, alla stregua di un sequestro iniziatico, legalizzato, con la reclusione, prolungata, nelle ore e

negli anni, in uno spazio altro, nel quale potranno contare solo sulle proprie forze, per riuscire. Raffaele Mantegazza (1995) propone, al riguardo, una reinterpretazione del concetto di “e-ducere”, inteso, abitualmente, come un “portare fuori da sé”, ciò che è dentro il discente, nel quale si potrebbe leggere l’etimologia dell’educazione anche come “ex-ducere”, ovvero “portare fuori con sé”, concetto che richiama l’idea del rapimento, del sequestro.

Quando iniziano a frequentare la scuola, i bambini sono sottratti all’universo palpitante degli interessi, delle curiosità, dei problemi autentici (ma anche dai bisogni indotti dalla precoce esposizione al plagio mediatico e dalle convenienze-convenzioni-convinzioni propri dell’ambiente di provenienza) e segregati in un ambiente sterilizzato o che vorrebbe essere tale; uno spazio emotivamente controllato, quando non asfittico, e cognitivamente angusto, protetto da schermi invisibili, eretti da annose consuetudini pseudodidattiche e incardinati in un sistema di regole ferree quanto inconsistenti; un corpo separato dal territorio, dal quotidiano, che non ha ponti verso l’esterno e nemmeno al suo interno (tra studente e studente, tra classe e classe...); una sorta di satellite artificiale della società nel quale sono relegati gli individui per un addestramento all’esistenza invero estraniante che rifugge la “realtà”: si vive una simulazione distorta, una virtualità asettica, dove tutto, o quasi tutto, è artificioso, fasullo, al più verosimile.

Valori e relazioni tipiche del mondo esterno alla scuola non vi devono penetrare: dalla relazione d’amore, al gioco, al denaro, ad esempio, non devono costituire oggetti di valore e di scambio nella scuola che deve costituire una “fortezza” di fronte alle aggressioni esterne. I “riti scolastici”, l’organizzazione del tempo e dello spazio, la disciplina, le regole, la fiducia positiva nell’autorità, gli atteggiamenti corporei e i movimenti previsti scandiscono e accompagnano l’ingresso e la permanenza per una fase della vita di ognuno in un modo diverso, a parte. L’attenzione deve essere deviata dai mille accidenti quotidiani, esser posta sui momenti rituali e sulle consegne (Cavinato 1991, p. 118).

Secondo Michel Foucault (1976), la scuola è il “dispositivo” che gestisce i corpi e le menti degli educandi attraverso ordinamenti organizzativi, spaziali, temporali, regolamenti specifici, rapporti interpersonali formalizzati. Così come avviene per il soldato nell’esercito e per l’operaio nella fabbrica, anche per lo scolaro esiste una fase di iniziazione, un insieme di procedure da seguire; vi sono risultati da ottenere, esami da superare. La scuola si configura come una struttura disciplinare e di addestramento fondata sulla regolamentazione spazio-temporale delle attività stabilite: il posto assegnato (così che si impari a “stare al proprio posto”), la cattedra contrapposta al banco, il rapporto di dominio tra maestro e allievo, l’economia dei tempi di apprendimento e di ricreazione, la categorizzazione e l’unificazione di allievi con lo stesso livello di competenze, la ripartizione di valori e meriti, l’esame e la valutazione con i rispettivi premi e castighi.

Nel Settecento, spiega Foucault (1976), le scuole erano progettate come luoghi chiusi, specifici, separati, organizzati in modo da controllare adulti e bambini, specializzati per migliorare la “produttività” del lavoro, concepiti in funzione di un preciso ordine gerarchico

riconosciuto e riconoscibile, di una precisa disciplina, di una scansione serrata di attività: a questi criteri si è conformata, per lungo tempo, l'architettura, la suddivisione e l'organizzazione dello spazio degli edifici che contenevano istituzioni educative; ma, ancora oggi, quello scolastico è uno spazio rigidamente strutturato, organizzato in aule in-comunicanti e corridoi costruiti, come le caserme, per dividere, dall'esterno e all'interno, che evidenzia la mancanza di riguardo per l'attività autonoma dello studente, o, peggio, la volontà "generale" di costringerlo alla perenne dipendenza dall'adulto.

L'organizzazione degli spazi nei contesti educativi – scrive Gabriella Seveso (2001) - non risponde, inizialmente, nella nostra cultura, a esigenze di benessere e di armonia dello sviluppo, perché è strettamente connessa con gli scopi (essenzialmente di custodia) che guidano il sorgere e il diffondersi delle scuole. La nascita della scuola nei Paesi dell'Europa occidentale non è legata a esigenze di ascolto e di attenzione nei confronti degli utenti, ma a esigenze di controllo, di contenimento, di disciplina, nonché, a volte, di tutela. La scuola viene percepita e concepita come luogo ove trasmettere contenuti e ove inculcare abitudini di vita, norme di comportamento.

A ben vedere, la scuola non è cambiata molto, dalla sua nascita a oggi, rispetto alla logica concentrazionaria che è ne ha dettato l'istituzione. Quello scolastico è ancora spazio del controllo e dell'addestramento, destinato a irrigidirsi con il passaggio agli ordini e gradi successivi.

Sarà spazio – scrive Mantegazza (1995, p. 219) - che tenderà sempre più alla completa colonizzazione del vissuto, alla definizione esaustiva del gesto, che verrà a sua volta inserito in un orizzonte di computabilità, nel registro contabile dei premi e dei castighi. Erediterà, dallo spazio della caserma, questa possibilità di definire il gesto fin nelle sue più intime sfumature [...]. Allora lo spazio diventerà spazio della localizzazione del corpo, all'interno del quale ogni sedia, ogni banco, ogni finestra richiamerà alla Norma, all'Ordine, alla compostezza e alla disciplina.

Un ambiente che con il passaggio alla scuola secondaria, risulta sempre più impersonale, anonimo, segnato da un'atmosfera di provvisorietà, di imminente abbandono che ne stempera l'identità: aule "fredde", grigie e spoglie, corridoi e scale dagli intonaci macchiati e scrostati, muri lordati di graffiti ribelli, di scritte e disegni osceni, di manifesti lacerati. Tutto sembra all'insegna del disordine casuale o dell'ordine impersonale, quando non della trascuratezza e dello sporco.

La scuola non è un'istituzione totale ma è portata a estendere oltremisura la propria autorità, annettendo spazi che dovrebbero essere sottratti alla sua influenza, quasi a voler "totalizzare", esaurire l'esperienza di vita degli studenti.

Tutti i docenti rivendicano il rispetto dei ruoli («Gli insegnanti devono fare gli insegnanti e i genitori devono fare i genitori; e i genitori non devono permettersi di dire ai docenti cosa debbano fare in classe con i loro studenti»), ma sono proprio loro a decidere cosa debbano fare i genitori a casa propria, con i propri figli, costringendoli nel ruolo di insegnanti di complemento, controllori, carcerieri, allorché siano obbligati, loro malgrado (e sempre che lo sappiano e lo possano fare), ad aiutare gli "studenti" nello svolgimento degli esorbitanti compiti a casa, o semplicemente (si fa per dire) a imporre, in modo più o

meno violento, l'adempimento. Sono i docenti a decidere del tempo libero degli studenti e delle loro famiglie, colonizzato, spesso esaurito, dagli impegni scolastici - studio sempre più "matto e disperatissimo", già a partire dai primi anni di scuola, per effetto della moltiplicazione di insegnamenti e insegnanti, con l'indeciso corollario delle "lezioni private" (per chi possa permetterselo).

Una scuola che deborda e si espande sommergendo il mondo che la circonda o contaminandone i fondamenti e le pratiche.

Bambini e ragazzi sono, oggi più che mai, assoggettati al controllo istituzionalizzato, giacché tutte le situazioni nelle quali fanno qualcosa insieme hanno assunto caratteristiche scolastiche: le attività sono inesorabilmente "finalizzate", all'apprendimento, alla prestazione, all'affermazione futura. Così, la preparazione alla vita (quasi che quella di bambini e ragazzi non lo fosse) è dettata dall'istruttore, dall'allenatore che, come il docente, verifica e certifica (premia e punisce) i progressi e i fallimenti.

Ma nonostante l'apparente aggressività, si tratta del sintomo di una debolezza costituzionale, un ripiegamento difensivo capace, peraltro, di neutralizzare qualsivoglia richiamo di natura pedagogica, o più "modeste" istanze dettate dal buon senso, dal rispetto di elementari diritti, dall'umana sensibilità, che può sembrare incomprensibile e insostenibile ma del quale è relativamente agevole scoprire il senso, il vantaggio, tanto più evidente in riferimento al tema di questa ricerca.

Utilissimo, al riguardo, l'insegnamento di Hughes (1984) allorché raccomanda di estrarre la *premessa maggiore nascosta*.

Le persone che studiamo fanno spesso cose che sembrano strane, difficili da capire. Di solito possiamo comprendere meglio quelle attività quando estraiamo e rendiamo esplicite le premesse maggiori che sono state lasciate implicite, e osserviamo come emergono e vengono sostenute dall'esperienza della vita quotidiana (Becker 2007, p. 190).

Non meno istruttivo, una volta scoperta la premessa non formulata, chiedersi cosa renda necessario, utile per la vita, anche professionale, di queste persone ragionare in quei termini. Lo si può fare ricorrendo a uno dei "trucchi" suggeriti da Becker. Di fronte ad affermazioni perentorie e più o meno apodittiche si può semplicemente porre la domanda: «Altrimenti?». Una domanda provocatoria, evocativa che fa uscire allo scoperto le condizioni su cui si basa tale necessità, spesso dettata da esigenze di legittimazione e riproduzione dell'apparato, i riti e i miti del quale concorrono decisamente a definirne il profilo identitario: «Se non siamo (e non facciamo) queste cose, non siamo».

Possibile che all'origine di abitudini professionali, anche inveterate, stiano alcune premesse più o meno inconsapevoli o inconfessabili come quella di seguito enunciata, ipoteticamente (dal vago sentore sillogistico): «Insegnamento e apprendimento sono processi separati e devono avvenire in luoghi e momenti diversi, perciò a scuola si insegna, e si impara (anche a imparare) a casa».

Un insegnante che non insegnasse, secondo questa logica, non svolgerebbe il proprio compito e non avrebbe, dunque, ragion d'essere, rischierebbe di perdere la (sua) ragione; né d'altra parte potrebbe assumere l'apprendimento come una propria responsabilità perché, se così fosse, il fallimento dello studente rappresenterebbe anche il proprio fallimento.

Don Milani era di avviso opposto: quando uno studente non riesce, bisognerebbe bocciare l'insegnante. Tesi drastica e irricevibile da una scuola ontologicamente autoreferenziale.

Sia chiaro, non si contesta la distinzione tra insegnamento e apprendimento: una cosa è insegnare, altra cosa imparare; non esiste un nesso naturale, anche se troppo spesso fingiamo che vi sia, tra l'insegnare e l'apprendere: nessun determinismo, nessun automatismo; l'apprendimento è un processo complesso, imprevedibile, non un effetto garantito e necessario dell'insegnamento. Illuminante, in proposito, una vecchia striscia dei *Peanuts* in cui Charlie Brown racconta a Linus di aver insegnato al proprio cane a fischiare. Il cane è vicino a loro, così Linus prova a verificarne l'abilità. Visto l'esito negativo, rivolge all'amico un'espressione perplessa, delusa. Al che, Charlie Brown replica tranquillamente: «Ho detto che io ho insegnato, non ho detto che lui ha imparato».

Lo conferma, non meno autorevolmente, Piero Romei (1999) quando spiega che il "prodotto" dell'agenzia scuola è il processo di insegnamento (inteso anche come allestimento dello sfondo educativo, costruzione dell'ambiente di apprendimento), sulla cui qualità non solo possono, ma devono essere assicurati riscontri puntuali all'utenza, prima ancora che al sistema di valutazione: la scuola non può garantire la prestazione finale del singolo studente, ma deve chiarire cosa fa per ottenerla, assumendo impegni precisi ed espliciti. «L'attenzione, prima rivolta esclusivamente all'apprendimento, si allarga all'insegnamento come servizio professionale ad esso finalizzato, ma distinto» (Romei 1999, p. 38).

Distinto, appunto, non separato. È la presunta e pretesa divaricazione dei due processi che li confina in spazi e tempi diversi.

Mauro Palumbo (2001) ha chiarito che quando si parla di valutazione l'accento può essere posto sui processi (insegnamento) o sui risultati (apprendimento); si possono cioè valutare gli studenti o i docenti/dirigenti, ma tutti i potenziali *evaluanda* sono connessi sia in termini di rapporti causali (si suppone che l'insegnamento produca apprendimento), sia in termini di ruoli e responsabilità (si suppone che l'allievo sia corresponsabile dell'apprendimento, altrimenti non potrebbe essere valutato, ma si suppone che lo sia anche l'insegnante, altrimenti non si giustificerebbe l'esistenza della scuola).

Ecco, sulla responsabilità dell'insegnante è molto difficile, in Italia, che ci si interroghi e, in particolare, che si interrogino gli insegnanti, implacabili valutatori dell'operato degli studenti, ma insofferenti a qualsivoglia forma di valutazione del proprio operato.

Cui prodest? È la domanda che, quasi sempre, permette di comprendere il senso di azioni apparentemente irrazionali o ingiustificate.

Il vantaggio “professionale” di un approccio siffatto è evidente, e lo si è già indicato: se l'apprendimento avviene altrove ed è impegno esclusivo dello studente, allora la responsabilità del successo e, soprattutto, del fallimento ricadrà solo sulle sue spalle, l'insegnante sarà così libero da ogni gravame anche di carattere deontologico, del tutto irresponsabile degli esiti dell'insegnamento che, assieme al controllo e alla valutazione (dello studente), esaurisce il suo compito.

In tal modo si legittimano altri paradigmi o postulati occulti della didattica reale, più o meno nefasti, a cominciare dal principio secondo cui “la scuola è giusta e semmai sono sbagliati gli studenti”, quelli che non riescano a imparare, per loro colpa, ovviamente: l'adattamento, l'adeguamento, così come l'apprendimento, sono responsabilità esclusiva dello studente.

Si ripropone, di fatto, una visione della scuola solo formalmente archiviata: non la scuola dei programmi e delle indicazioni ministeriali, dei progetti, dei PTOF... dichiaratamente inclusiva, promozionale, tesa a valorizzare le capacità dei soggetti in apprendimento, i talenti individuali, e a compensare lo svantaggio socio-culturale; al contrario, si perpetuano le logiche e le pratiche di una scuola retribuita che avvantaggia chi sia già avvantaggiato, perciò selettiva, che premia i “capaci” e i “meritevoli”, cioè coloro i quali “riescono” grazie alle risorse di cui dispongono a prescindere dall'insegnamento, che non si cura di fornire mezzi adeguati per conseguire gli apprendimenti necessari: è lo studente che deve, per proprio conto, imparare a imparare. Chi può viene “promosso” e avanza, chi non può si perde giacché “respinto”.

Questa, l'inclinazione originaria della scuola che ha subito mutamenti profondi, anche radicali, nel tempo, senza, però, affrancarsi pienamente dalla primitiva essenza. Da sempre, si educa al rispetto dell'“ordine costituito” attraverso la sottomissione, l'acritica esecuzione dei compiti assegnati. Si impara l'osservanza dell'autorità stando in silenzio, non facendo domande inopportune, accettando le imposizioni degli insegnanti e dei dirigenti, in un sistema gerarchico basato su premi e punizioni (Freire 1971).

In tal modo, la scuola, al di là delle enunciazioni di principio, per come funziona di fatto, continua a “educare” gli studenti affinché diventino cittadini docili e remissivi, in una condizione che sempre di più somiglia a quella degli animali allevati in batteria (spazi angusti, immobilità, separazione...) e sottoposti a regime di alimentazione forzata (nozioni somministrate senza tregua), ma che non inficia l'ideologia dominante: il posto dei bambini è la scuola; i bambini imparano a scuola; ai bambini si può insegnare soltanto a scuola (Illich 1970).

Si tratta di un dispositivo complesso (Deleuze 2007), cruciale nella costituzione della soggettività, decisivo nel condizionare i modi con cui il soggetto si appropria degli strumenti necessari a instaurare relazioni e a inoltrarsi criticamente nel percorso quotidiano dell'intelleggibilità del reale (Massa 1981).

Nello specifico, lo svolgimento del compito a casa, privo di significato in sé, viene a configurarsi come allenamento all'obbedienza, incondizionata e acritica: i compiti si devono fare perché lo ha ordinato il docente che, prima di essere esperto in una disciplina, insegna, appunto, "la disciplina" alla quale i futuri cittadini dovranno soggiacere, favorendo gli atteggiamenti remissivi necessari allo svolgimento di un lavoro alienante e competitivo, in età adulta. Studio e lavoro sono infatti attività puramente "strumentali" svolte non per piacere o come forma di realizzazione personale, ma per dovere e per ottenere ricompense, voto, salario, o per evitare punizioni, bocciatura, licenziamento (Bowles, Gintis (1979). In tal senso, la scuola dei compiti svolge un importante ruolo di socializzazione (Berger, Luckmann 1997).

Ovviamente, si tratta solo di ipotesi, peraltro autorevolmente suffragate dagli studi menzionati, alle quali si potrebbe, forse non solo per celia, aggiungere la tesi enunciata da Everett Hughes (1984) secondo la quale tutti coloro che svolgono lavori di servizio odiano le persone che devono servire - anche se non sarebbero disposti ad ammetterlo nemmeno sotto tortura, tanto più quando si tratti di soggetti "deboli e istituzionalizzati" (ospedali, manicomi, case di riposo, scuole...).

Questa malsana propensione troverebbe persino riscontro e avallo in una pedagogia (nera) della sofferenza assiduamente praticata in tutti gli istituti deputati alla formazione e all'istruzione: lo studio può (e deve) essere solo sacrificio, più o meno rassegnato e doloroso, che perciò il docente infligge con fare compassionevole o compiaciuto a seconda del grado di umana sensibilità (o disumana insensibilità).

«Sembra assodato, da sempre, sotto ogni latitudine, che il piacere non debba figurare nei programmi scolastici e che la conoscenza possa essere solamente il frutto di una sofferenza ben capita» (Pennac 1992, p. 64).

Bibliografia

- Adorno T. (1973), *Teoria estetica*, Einaudi, Torino
- Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma
- Argyris C, Schon D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano
- Balli S.J., Demo D.H., Wedman J.F. (1998), "Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades", in *Family Relations*, 47, 142-146
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- Batini F., Bartolucci M. (2016), a cura di, *Dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano
- Bauman Z., Giaccardi C., Magatti M. (2016), *Il destino della libertà*, Città Nuova, Roma
- Becker H.S. (2007), *I trucchi del mestiere*, Il Mulino, Bologna
- Bennett S., Kalish N. (2006), *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it*, Crown Publishing Group, New York
- Bernardini A. (1969), *Le bacchette di Lula*, La Nuova Italia, Firenze
- Bernstein B. (1971), *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in Passow A.H., Goldberg M., Tannenbaum A.J., a cura di, *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano
- Berger P.L., Luckmann T. (1997), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna
- Bertalanffy von L. (2004), *Teoria Generale dei Sistemi*, Mondadori, Milano
- Bertaux D. (1998), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano
- Besozzi E., Colombo M. (2014), *Metodologia della ricerca sociale nei contesti educativi*, Angelo Guerini Scientifica, Milano
- Bichi R. (1998), *Il campo biografico: lo sviluppo, le articolazioni, gli approcci e la tipologia*, in Bertaux D.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano
- Blumer H. (2008), *Interazionismo simbolico*, Il Mulino, Bologna
- Bocchi G, Ceruti M. (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano
- Bourdieu P. (1993), *La Misère du monde*, Éditions de Seuil, Paris
- Bourdieu P. (1997), *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Morgani E., Russo A., *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna
- Bovone L. (1996), *Storie di vita come lavoro riflessivo: di una generazione e di una cultura*, in Cipolla C., De Lillo A., 333-349
- Bowles S., Gintis H. (1979), *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna
- Brink W.G. (1937), *Direct study activities in secondary schools*. Doubleday, New York
- Burstein L. (1993), *The IEA Study of Mathematics III: Student growth and classroom processes*. Pergamon Press, Oxford
- Callahan R.M. (2005), "Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn", in *American Educational Research Journal*, 42(2), 305-328
- Callan R.J. (1996), "Learning styles in the high school: A novel approach", in *NASSP Bulletin*, 80(557), 66-71
- Cavaletto G.M., Luciano A., Olagnero M. (2015), *Questioni di classe*, Rosenberg, Sellier, Torino
- Cavinato G. (1991), *L'ambiente educativo e i modi del cambiamento*, in Boccaccini G., Pala L., Scolaro N., a cura di, *Pace scommessa utopia*, La Nuova Italia, Firenze
- Chomsky N. (1981), *Regole e rappresentazioni*, Il Saggiatore, Milano
- Ciampi M. (2007), *La sociologia visuale in Italia*, Bonanno, Roma
- Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S. (1982), *High school achievement: public, catholic, and private schools compared*, Basic Books, New York
- Conserva R. (1996), *La stupidità non è necessaria*, La Nuova Italia, Firenze
- Contessi R. (2016), *Scuola di classe*, Laterza, Bari
- Cool V.A., Keith T.Z. (1991), "Testing a model of school learning: Direct and indirect effects on academic achievement", in *Contemporary Educational Psychology*, 16(1), 28-44
- Cooper H. (1998), *Homework*, White Plains, Longman, New York
- Cooper H. (2001), "Homework for all", in *Educational Leadership*, 58(7), 34-38
- Cooper H. (2007), *The battle over homework*, Sage, Thousand Oaks, California
- Cooper H., Lindsay J.J., Nye B. (2000), "Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process", in *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487
- Cooper H., Valentine J.C. (2001), "Using research to answer practical questions about homework", in *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153
- Cooper H. et al. (2006), "Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003", in *Review of educational research*, 76(1), 1-62
- Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Il Mulino, Bologna

- Corno L. (2000), "Looking at homework differently", in *The Elementary School Journal*, 100, 529-548
- Creswell J.W. (2015), *Essential skills for the qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, California
- David P.A. (1985), "Clio and the Economics of Qwerty", in *AEA Papers and Proceedings*, 75, 332-337
- De Jong R., Westerhof K.J., Creemers B.P.M. (2000), "Homework and student math achievement in junior high schools", in *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130-157
- Deleuze G. (2007), *Che cos'è un dispositivo*, Cronopio, Napoli
- De Mauro T. (2015), "Compiti a casa al tramonto", in *Internazionale*, 22.1.2015
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1967), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze
- D'Ignazi P. (2015), *Ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano
- Duckworth A.L., Seligman, M.E. (2006), "Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores" in *Journal of educational psychology*, 98(1), 198-208
- Dufresne A., Kobasigawa A. (1989), "Children's spontaneous allocation of study time: Differential and sufficient aspects", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 47(2), 274-296
- Dunn R., Griggs S., Olson J., Beasley M., Gorman B.S. (1995), "A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning style preferences, in *Journal of Educational Research*, 88(6), 353-362
- Easton J.Q., Bennett A. (1989), *Homework in different types of schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Calif., March 1989 (ERIC Document Reproduction Service No. ED308256)
- Eccles J.S., Adler T., Meece J.L. (1984), "Sex differences in achievement: A test of alternate theories", in *Journal of personality and social psychology*, 46(1), 26-43
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002), "Motivational beliefs, values, and goals", in *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132
- Elshout J.J., Veenman M.V. (1992), "Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning", in *The Journal of Educational Research*, 85(3), 134-143
- Eren O., Henderson D.J. (2008), "The impact of homework on student achievement", in *The Econometrics Journal*, 11(2), 326-348
- Epps M. (1966), *Homework*, National Education Association, Washington DC
- Epstein J.L., Dauber S.L. (1991), "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", in *The Elementary School Journal*, 289-305
- Epstein J.L., Van Voorhis F.L. (2001), "More than minutes: Teachers' roles in designing homework", in *Educational psychologist*, 36(3), 181-193
- Farrow S., Tymms P., Henderson B. (1999), "Homework and attainment in primary schools", in *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-341
- Ferrarotti F. (1995), *Manuale di sociologia*, Laterza, Bari
- Ferri P. (2014), *I nuovi bambini*, Rizzoli, Milano
- Forgatch MS., Ramsey E. (1994), "Boosting homework: A video tape link between families and schools", in *School Psychology Review*, 23, 472-484
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino
- Frances A. (2013), *Primo, non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Fraser B.J., Fisher D.L. (1983), "Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research, in *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Freddano M. (2016), *La valutazione di sistema sugli apprendimenti come misura del curriculum appreso*, in Landri P., Maccarini A.M.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano
- Gattino S., Miglietta A., Converso D. (2008), *Introduzione alla psicologia sociale*, Carocci, Roma
- Geertz C. (1988), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna
- Geertz C. (1995), *Oltre i fatti. Due paesi, quattro decenni, un antropologo*, il Mulino, Bologna
- Gill B.P., Schlossman S.L. (1996), "A sin against childhood: progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941", in *American Journal of Education*, 101(1), 27-66
- Gill B., Schlossman S. (2000), "The lost cause of homework reform", in *American Journal of Education*, 109(1), 27-62
- Gill B.P., Schlossman S.L. (2003). "A nation at rest: The American way of homework", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 319-337
- Gill, B. P., Schlossman, S. L. (2004), "Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003", in *Theory into practice*, 43(3), 174-181
- Giroux H., Penna A. (1983), *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*, Edition Giroux, Henry and David Purpel Berkeley, California

- Glaser B., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago
- Goffman E. (1997), *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna
- Goffman E. (2010), *Asylums*, Einaudi, Torino
- Goldstein A. (1960), "Does homework help? A review of research", in *The Elementary School Journal*, 60(4), 212-224
- Gordon D. (1997), *Hidden Curriculum*, in *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Saha, Oxford
- Goussot A. (2005) "I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?", in *Educazione Democratica*, 23, 15-47
- Hong E. (2001), "Homework style, homework environment, and academic achievement, in *Learning Environments Research*, 4(1), 7-23
- Hoover-Dempsey K.V., Battiato A.C., Walker J.M., Reed R.P., DeJong J.M., Jones K. P. (2001), "Parental involvement in homework", in *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209
- Hughes E.C. (1984), *Lo sguardo sociologico*, Il Mulino, Bologna
- Husén T. (1975), *Crisi della scuola*, Armando, Roma
- Illich I. (1970), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano
- Jones R.D., Ross C. (1964), "Abolish homework: Let supervised schoolwork take its place", in *The Clearing House*, 39(4), 206-209
- Keith T.Z. (1982), "Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis", in *Journal of educational psychology*, 74(2), 248-253
- Keith T.Z. (1986), *Homework*. Kappa Delta Pi, West Lafayette, Indiana
- Keith T.Z., Benson M.J. (1992), "Effects of manipulable influences on high school grades across five ethnic groups", in *The Journal of Educational Research*, 86(2), 85-93
- Keith T.Z., Cool V.A. (1992), "Testing models of school learning: effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement", in *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207-226
- Keith T.Z., Keith P.B., Troutman G.C., Bickley, P. G. (1993), "Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data", in *School Psychology Review*, 22, 474-496
- Kohn A. (2006), *The homework myth. Why our kids get too much of a bad thing*, Da Capo Life Long, Cambridge
- Kralovec E., Buell, J. (2000), *The end of homework: how homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*, Beacon Press, Boston
- Kuhn T. (1985), *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, Einaudi, Torino
- LaConte R.T. (1981), *Homework as a Learning Experience. What Research Says to the Teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 217 022), National Education Association, Washington DC
- Landri P., Maccarini A.M. (2016), a cura di, *Uno specchio per la valutazione delle scuole*, FrancoAngeli, Milano
- Latour B. (1988), *La scienza in azione: introduzione alla sociologia della scienza*, Edizioni di Comunità, Torino
- Leone C.M., Richards H. (1989), "Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement", in *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531-548
- Manghi S. (2004), *La conoscenza ecologica*, Raffaello Cortina, Milano
- Manghi S. (2009), *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*, Erikson, Trento
- Mantegazza R. (1995), *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano
- Massa R. (1981), *Educare o istruire*, Unicopli, Milano
- Mau W.C., Lynn R. (2000), "Gender differences in homework and test scores in mathematics, reading and science at tenth and twelfth grade", in *Psychology, Evolution & Gender*, 2(2), 119-125
- McDermott R., Goldman S., Varenne H. (1984), "When school goes home: Some problems in the organization of homework", in *The Teachers College Record*, 85(3), 391-409
- McLuhan M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano
- Meirieu P. (2002), *I compiti a casa*, Feltrinelli, Milano
- Mercer J.R. (1973), *Labeling the mentally retarded*, University of California Press, Berkeley, USA
- Milani L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze
- Morin E. (1983) *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano
- Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna
- Myers D.G. (2009), *Psicologia sociale*, The McGraw-Hill Companies, Milano
- Muhlenbruck L., Cooper H., Nye B., Lindsay J.J. (2000), "Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels", in *Social Psychology of Education*, 3, 295-317

- Murphy J., Decker K. (1989), "Teacher's Use of Homework in High Schools", in *The Journal of Educational Research*, 82(5), 261-269
- Natriello G., McDill E. L. (1986), "Performance standards, student effort on homework, and academic achievement", in *Sociology of education*, 59(1), 18-31
- Niero M. (1995), *Metodi e tecniche di ricerca per il servizio sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Nigris D. (2015), *Come osservare, ascoltare, leggere il mondo*, FrancoAngeli, Milano
- Odum M.E. (1994), "A tough assignment for teachers: Getting students to do homework is getting harder", *Washington Post*, May 2
- Otto H.H. (1941), *Elementary education*, in Monroe W.S., *Encyclopedia of education research*, Macmillan, New York, 444-445
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione*, FrancoAngeli, Milano
- Paschal R.A., Weinstein T., Walberg H.J. (1984), "The effects of homework on learning: A quantitative synthesis", in *The Journal of Educational Research*, 97-104
- Pennac D. (1992), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano
- Perticari P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino
- Pintrich P.R., Cross D.R., Kozma R.B., McKeachie W.J. (1986), "Instructional psychology", in *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651
- Postman N. (1997), *La fine dell'educazione*, Armando, Roma
- Reese W. (1995), *The origins of the American high school*, Yale University Press New Haven, CT
- Reimer E. (1973), *La scuola è morta*, Armando, Roma
- Ricœur P. (1986), *Du texte à l'action*, Seuil, Paris
- Romei P. (1999), *Guarire dal "mal di scuola"*, La Nuova Italia, Firenze
- Rosenthal R., Jacobson L. (1983), *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, Milano
- Ruiz de Velasco J., Fix M. (2000), *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*, The Urban Institute, Washington DC
- Schütz A. (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna
- Senge P. (1992), *La quinta disciplina: L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano
- Seveso G. (2001), "Datemi spazio", in *Vita dell'infanzia*, n.3
- Sternberg R.J., Kaufman J.C. (1998), "Human abilities. in *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502
- Strauss A.L., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, London
- Stright A.D., Neitzel C., Sears K.G., Hoke-Sinex L. (2001), "Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom", in *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 456-466
- Timmer S.G., Eccles J., O'Brien K. (1985), "How children use time", in Juster F.T. & Stafford F.P. (Eds.), *Time, goods, and well-being* (353-382), Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor
- Tonucci F. (1994), "Compiti 2, la vendetta", in *L'Unità*, 16 novembre
- Trautwein U., Köller O., Schmitz, B., Baumert J. (2002), "Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics", in *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50
- Trautwein U., Köller O. (2003), "The relationship between homework and achievement - Still much of a mystery", in *Educational Psychology Review*, Vol. 15, n. 2, 115-145
- Trautwein U. (2007), "The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort", in *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano
- Valenzuela A. (1999), *Subtractive schooling: U.S. - Mexican youth and the politics of caring*, State University of New York Press, New York
- Veenman M.V., Elshout J.J., Busato V.V. (1994), "Metacognitive mediation in learning with computer-based simulations", in *Computers in Human Behavior*, 10(1), 93-106
- Vertecchi B. (1991), a cura di, *Una scuola per tutta la vita*, La Nuova Italia, 1991
- Walberg H.J., Paschal R. (1994), "Homework", in Husen T., Postlethwaite T.N. (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 2628-2631), Pergamon, Oxford
- Wildman P.R. (1968), "Homework pressures", in *Peabody Journal of Education*, 45(4), 202-204
- Winerip M. (1999), "Bedlam on the streets", in *New York Times Magazine*, 23, 42-70
- Xu J., Corno L. (1998), "Case studies of families doing third-grade homework", in *The Teachers College Record*, 100(2), 402-436
- Zimmerman B.J., Kitsantas A. (2005), "Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs", in *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417