

MENSILE PER INSEGNANTI GENITORI E STUDENTI FONDATO DA ALFREDO VINCIGUERRA
MAGGIO 2013 - NUMERO 532 - ANNO XXXVIII - EURO 3,50

TUTTOSCUOLA

Poste Italiane Spa - Sped. Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, DCB Roma



AUGURI AL GOVERNO DELLA NUOVA ITALIA

ISSN 0391-7967



9 770391 796004

30532 >

GARANZIA DI RISERVATEZZA: Editoriale Tuttoscuola garantisce la massima riservatezza dei dati personali forniti e la possibilità di richiederne gratuitamente la rettifica o la cancellazione. Le informazioni custodite nel nostro archivio verranno utilizzate al solo scopo di inviare proposte commerciali, in conformità alla L. 196/2003 sulla tutela dei dati personali.



Non chiediamo miracoli ma la difesa dell'educazione

C Gli auguri sono scontati, ma non retorici. Tutt'altro. Non è il caso, ma soprattutto non è il momento. Perché nelle mani del nuovo governo non c'è solo il futuro economico, occupazionale, politico del nostro Paese. C'è in ballo il ruolo dell'educazione e dell'istruzione, ci sono in ballo tantissimi giovani che - a questa scuola e a questa università - affidano il loro futuro e anche la loro vita. Perciò, anche se la missione è di quelle che si possono definire impossibili, non si può fallire. E neppure sbagliare.

Per questo vogliamo rinnovare gli auguri di buon lavoro, al nuovo governo e soprattutto al nuovo ministro Maria Chiara Carrozza. Ha un biglietto da visita di tutto rispetto, la neo ministro. E non ha certo bisogno di consigli, visto che nella scuola e nell'università ci vive da tempo. Lo ha riconosciuto lo stesso Francesco Profumo, il ministro uscente, dando il benvenuto al suo successore durante il tradizionale passaggio di consegne: "Non credo che abbia bisogno di consigli". Si conoscono da lungo tempo, il ministro uscente e quello appena nominato. Si sono già incontrati a Torino subito dopo la nomina, ma con l'occasione hanno affrontato concretamente i

CHI E' LA NEO MINISTRO

Maria Chiara Carrozza, e' nata a Pisa il 16 settembre 1965 e proviene dal mondo della ricerca, che ha sempre seguito da vicino prima come ingegnere esperto in robotica, quindi come professore ordinario di Ingegneria nella Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa. E' stata rettore dello stesso ateneo per due mandati, a partire dal 2007 fino al febbraio scorso, 24 ore dopo la sua elezione alla Camera. 47 anni, due figli, Maria Chiara Carrozza si e' laureata in Fisica nel 1990 presso l'Universita' di Pisa e poi ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Ingegneria presso la Scuola Superiore Sant'Anna nel 1994. Dal novembre 2006 è Professore Ordinario di Bioingegneria e Robotica presso la Scuola Superiore Sant'Anna. Dal novembre 2004 all'ottobre 2007 ha diretto la Divisione Ricerche della Scuola Superiore Sant'Anna, ha coordinato il laboratorio di robotica Arts dello stesso ateneo ed è entrata a far parte della giunta nazionale del Gruppo Nazionale di Bioingegneria. I suoi interessi di ricerca spaziano nei settori della bioingegneria della riabilitazione, biorobotica, robotica umanoide, bionica, mani robotiche e protesiche, ausili tecnologici, ambienti intelligenti, interfacce persona-macchina, sensori tattili, pelle artificiale, percezione tattile. Nell'aprile 2013 ha lanciato il progetto triennale "luvo", del quale è coordinatrice scientifica, da sviluppare con l'Istituto di Fisiologia Clinica del Consiglio Nazionale delle Ricerche (Cnr) di Pisa, per realizzare un sistema robotico per favorire la funzionalità motoria degli arti inferiori.

TUTTOSCUOLA

Direttore Responsabile
Giovanni Vinciguerra

Comitato Scientifico
Giorgio Allulli - Dario Antiseri
Antonio Augenti - Sebastiano Bagnara
Giuseppe Costa - Gaetano Domenici
Paola Gallegati - Silvano Tagliagambe

Coordinatore Comitato Scientifico
Alfonso Rubinacci

Segretario del Comitato
Paola Gallegati

Redazione
Maurizio Amoroso
Sergio Govi
Orazio Niceforo

Sped. Abb. Post. D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 N. 46) art. 1,
comma 1 DCB Roma
Registrazione del Tribunale
di Roma n. 15857 del 7-4-1975

**PER ABBONARSI
CONTATTARE
I NOSTRI UFFICI**

**Direzione, redazione, amministrazione
TUTTOSCUOLA**

Via della Scrofa, 39 - 00186 Roma
tel. 06.68307851 - fax 06.68802728
<http://www.tuttoscuola.com>
e-mail: redazione@tuttoscuola.com

Editrice Srl
"EDITORIALE TUTTOSCUOLA"
Via della Scrofa 39 - 00186 Roma

Progetto grafico
Massimo Cerasi

Impaginazione
Emilmarc srl

Stampa
Grafiche Mazzucchelli S.p.A.
Via Cà Bertoncina, 37/39/41
24068 Seriate (Bg)
Tel. +39 035 29 21 300
www.mazzucchelli.it

**Gli articoli possono essere
parzialmente riprodotti
purché venga citata la fonte**

Una copia arretrata 6 euro

*I manoscritti e le fotografie anche non
pubblicati non verranno restituiti*

*Questo numero è stato chiuso
in tipografia il 26-4-2013*

**PER LE INSERZIONI
PUBBLICITARIE
CONTATTARE
DIRETTAMENTE
I NOSTRI UFFICI**

temi all'attenzione del dicastero di viale Trastevere. E non poteva essere diversamente. "E' una responsabilità importante - ha detto il ministro Carrozza, riferendosi al suo nuovo incarico - Quello che mi preme di più ora è essere all'altezza di questo compito. Mi ha fatto piacere che alla Camera e in Senato ci siano state molte repliche su scuola, ricerca e innovazione, con la specifica richiesta di non abbandonare l'agenda digitale". La scuola, ma anche la ricerca - ha aggiunto "sono temi trasversali che uniscono il Paese. C'è un'ampia convergenza sul fatto che ricerca e innovazione siano fondamentali per il futuro dell'Italia e questo per il ministero è un buon segnale di avvio".

Non è entrata nel merito delle singole questioni, ma Maria Chiara Carrozza ha assicurato che la formazione scientifica e quella umanistica per lei sono sullo stesso piano. "Stavo per studiare letteratura francese e ho sempre avuto una predilezione per le scienze umane". Nessun timore, dunque, che uno dei due ambiti prevalga sull'altro. Intanto ha fissato alcuni paletti: sul fronte dell'edilizia scolastica proseguirà il lavoro avviato dal suo predecessore, lavorerà da subito per valorizzare la professione d'insegnante ed è ben consapevole che, comunque, dovrà confrontarsi con l'Economia e con gli altri ministeri. "Sono una persona concreta, preferisco dire le cose una volta fatte piuttosto che fare annunci. Prendetelo come un aspetto di serietà?" ha detto ai giornalisti, offrendo un assaggio del suo stile.



*Ilana Yahav
per eni*

collaborazione
è una parola per crescere, insieme



lavoriamo in più di 80 paesi, per portarvi energia





Maggio 2013

LE SFIDE DEL GOVERNO

- 3 NON CHIEDIAMO MIRACOLI, MA LA DIFESA DELL'EDUCAZIONE**
di Paola Torre
Intervista a Domenico Casalino, amministratore delegato Consip
- 8 CASALINO: "MENO COSTI PIU' QUALITÀ"**
di Paola Torre
Intervista a Domenico Casalino, amministratore delegato Consip
- 8 PERLE DI SAGGEZZA DA NON LASCIAR CADERE**
di Giorgio Allulli
- 9 PALAMONE: "FAVORIRE L'INNOVAZIONE"**
di Alfonso Rubinacci
Intervista a Angela Palamone, direttore generale per la Toscana
- 12 FAMIGLIE ROMANE PROTAGONISTE DELLE SCELTE IN TEMA DI NIDI E SCUOLE**
di Gianluigi De Palo



numero 532

- 18 NOMINABO TIBI OMNIA**
di Benedetto Vertecchi
- 20 L'ISTRUZIONE COME COMPONENTE DEL BENESSERE SOSTENIBILE**
di Armando L. Palma
- 29 CONTRIBUTO VOLONTARIO: UNA STORIA INFINITA**
di Rita Manzani Di Goro

AGENDA DIGITALE SCUOLE

a cura di Alfonso Rubinacci

- 32 "UNA GRANDE OPPORTUNITÀ"**
Intervista a padre Vitangelo Denora S.I., gestore dell'Istituto Leone XIII e responsabile delle scuole dei gesuiti d'Italia e Albania
- 33 "LA NOSTRA SCOMMESSA"**
Intervista al rettore dell'Istituto Leone XIII, Gabriella Tona
- 34 "UN METODO NUOVO"**
Intervista alla docente responsabile dell'education per la rete delle scuole dei gesuiti, professoressa Francesca Argenti
- 38 UNA SCUOLA INTELLIGENTE**
- 39 UNA RIVOLUZIONE EPOCALE**

LA SCUOLA PARITARIA CATTOLICA

a cura di Alfonso Rubinacci

- 41 UN PIANETA ARTICOLATO E DINAMICO**
- 42 TROPPI PREGIUDIZI IDEOLOGICI**
- 51 DUE SIGNIFICATIVE ESPERIENZE DI RECUPERO SOCIALE E DI INTEGRAZIONE**
- 52 LABORATORIO TEATRALE SCOLASTICO**



- 52 L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**
- 53 SCUOLA, TECNOLOGIE DIGITALI, TERRITORIO**
- 54 CHI MALE INIZIA E' ALLA META' DELL'OPERA?**

SPECIALE MUSICA

a cura di Antonella Calzolari

- 58 L'EDUCAZIONE MUSICALE DIETRO LE BARRICATE**
- 61 PROGETTARE E PRODURRE UNA RICERCA**
di Caterina Cangià

SPORT E DISABILITÀ

- 64 INTEGRAZIONE SCOLASTICA, UN SOGNO ANCORA DA REALIZZARE**
- 66 L'EUROPA TRISTE**
di Antonio Augenti



Fondazione Cariplo e la SCUOLA

Impegnarsi per le nuove generazioni. E' questo uno degli obiettivi di Fondazione Cariplo che da anni sostiene progetti dedicati ai giovani. Come? Migliorando l'offerta formativa per dare ai ragazzi competenze diversificate. Scienza e tecnologia, musica e teatro, ambiente ed educazione interculturale, settori troppo spesso trascurati dalla scuola di oggi. Fondazione Cariplo interviene. Un esempio: il Bando Scuola21 dedicato agli studenti della scuola superiore per approfondire il rapporto uomo-ambiente. O come LAIV per favorire l'educazione e la pratica delle arti dal vivo avvicinando le scuole superiori e le organizzazioni musicali e teatrali. Studenti preparati oggi, cittadini consapevoli domani. Seguici sui nostri canali social e conosci le nostre iniziative!

Scuola21, LAIV, Educambiente...
a tantissime altre iniziative
dedicate ai giovani e alla scuola.
Seguile sui nostri canali social



**unamille
centomila
VOCI**

**SPAZIO LIBERO
ALLA CONDIVISIONE.**
LA FORZA DEI PROGETTI IN COMMUNITY.

  **fondazione
cariplo**

Fondazione Cariplo per la SCUOLA.

Educazione ambientale,
laboratori arti dal vivo, scienza
e tecnologia, intercultura.

E tanto altro ancora: segui le nostre
iniziative sul sito www.fondazione cariplo.it
(sezione progetti), sulla nostra pagina FB
e su Twitter

Casalino: “meno costi più qualità”

di Paola Torre

Dottor Casalino provi a tracciare per il settore scuola un primo bilancio dei risultati ottenuti in questi primi due anni da Amministratore Delegato Consip. Quali le tappe più significative del programma d'azioni?

“Durante i due anni del mio mandato è stato dato ulteriore impulso alla collaborazione con il MIUR, iniziata fin dal 2008. In particolare, sono stati intrapresi una serie di progetti finalizzati a creare ambienti di apprendimento innovativi e arricchiti da dotazioni tecnologiche specifiche per la didattica, nei quali sperimentare la trasformazione dei modelli e dell'organizzazione e l'utilizzo di nuovi contenuti, materiali e strumenti. Ricordo che nel 2010 è stato anche firmato uno specifico accordo fra MIUR, MEF e Consip, che ha avuto l'obiettivo di sviluppare iniziative per l'innovazione dei processi di acquisto di beni e servizi del MIUR e del sistema scolastico statale nel suo complesso, rispetto al quale si è identificato il Mercato Elettronico della PA (MEPA) come strumento privilegiato di acquisto.

Tra le iniziative che hanno visto l'utilizzo del Mercato Elettronico della PA (MEPA) da parte delle istituzioni scolastiche statali la più pervasiva a livello nazionale è stata senz'altro l'Azione LIM che si è distinta per alcuni elementi caratterizzanti: è compresa nel Piano MIUR di Innovazione Digitale della Scuola; è sostenuta da Linee Guida pubblicate dal MIUR; è gestita, nelle fasi delle negoziazione, direttamente dalle istituzioni scolastiche; prevede l'utilizzo del Mercato Elettronico della PA (MEPA) quale strumento privilegiato per gli acquisti sotto la soglia di rilievo

segue a pag. 10 ►►



Perle di saggezza da non lasciar cadere

di Giorgio Allulli

Nonostante le svariate critiche che sono piovute sul loro capo, bisogna riconoscere che i saggi hanno prodotto in un tempo limitatissimo proposte non banali. Per quanto riguarda la scuola ce ne sono alcune da considerare con attenzione, tra cui una riguarda la lotta agli squilibri tra le aree del Paese, così fortemente messi in evidenza dalle differenziazioni dei risultati dei test Invalsi (ed anche, si potrebbe aggiungere, dai dati contenuti nei Rapporti sulla qualità nella scuola predisposti da TuttoScuola). Che cosa propongono i saggi su questo aspetto? “Le politiche pubbliche nazionali – affermano – muovendo da una “eguaglianza delle opportunità” offerta a tutte le aree, devono puntare a una “convergenza dei risultati” predisponendo incentivi per i singoli attori (amministrazioni, strutture, dirigenti) a operare con efficienza, insieme a disincentivi/sanzioni per chi opera male”.

Non è un suggerimento banale. Nel nostro Paese vere e proprie politiche strutturali per ridurre le vistose differenziazioni territoriali del sistema non sono state mai messe in atto. Sono anni, almeno dal 1970, che le rilevazioni sugli apprendimenti degli alunni italiani restituiscono l'immagine di un Paese separato in due, od in tre, aree, di cui una, il Nord-Est, consegue risultati simili a quelli dei Paesi Ocse più performanti, mentre nell'Italia meridionale alcune regioni fanno registrare risultati vicini a quelli dei Paesi dell'area balcanica. Eppure nelle politiche nazionali si continua a ragionare sul sistema scolastico italiano come se fosse un tutt'uno indifferenziato, e si analizza il livello del nostro sistema sulla base dei dati medi, che tuttavia hanno un significato molto limitato, perché in realtà (e non solo come calcolo statistico) rappresentano situazioni molto limitate. Si tratta di una delle classiche situazioni per le quali il famoso esempio del pollo di Trilussa calza (quasi) a pennello. Se i dati sono questi ne consegue che oggi l'Italia, più che di grandi riforme nazionali, ha bisogno di politiche attente di governo di un territorio molto differenziato; politiche che siano in grado di valorizzare l'eccellenza delle aree più avanzate del Paese, facendole diventare un *benchmark*, un punto di riferimento per tutto il resto del sistema; e dall'altro lato siano in grado di compensare le aree di svantaggio, aiutandole a calmare il gap che le separa dalle altre regioni. E'

Palamone: “favorire l’innovazione”

di Alfonso Rubinacci

L'anno scolastico 2012/2013 è stato caratterizzato dalla riduzione del numero delle istituzioni scolastiche per effetto del dimensionamento, dalla digitalizzazione e de-materializzazione dei processi e delle procedure amministrative, dalle iscrizioni on-line, dalla ripresa dei concorsi ordinari di reclutamento del personale docente, etc. Quali sono stati i momenti più difficili?

“La domanda tocca aspetti, in gran parte compresi nelle priorità politiche che il Ministro Profumo ha definito nell'Atto d'Indirizzo del 3 aprile 2012 e che, in quanto innovativi, non potevano che smuovere l'opinione pubblica ed agitare il mondo della scuola. Quando si introducono cambiamenti nel sistema d'istruzione, questi non coinvolgono solo la scuola ed il suo personale, ma tutta la società civile. La digitalizzazione e la de-materializzazione dei processi e delle procedure amministrative rientrano nelle finalità dell'Agenda Digitale Italiana, in accordo a quanto previsto dalla Digital Agenda for Europe. L'agenda digitale, in particolare, propone di sfruttare al meglio il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), al fine di favorire l'innovazione, la crescita economica e il progresso, non solo nell'ambito dell'istruzione, ma in tutte le amministrazioni pubbliche. Chiaramente spetta alla scuola farsi da tramite per indurre il cambiamento in tutta la popolazione, partendo dagli alunni e dalle loro famiglie. L'innovazione dei processi e delle procedure ha scontato un primo momento di difficoltà, dovuta più alla naturale resistenza al cambiamento che a reali problemi di competenze o di supporto tecnico. Il cambiamento

segue a pag. 13 ►►

profondamente sbagliato continuare a rapportarsi con il sistema nazionale come se fosse un blocco unitario, piuttosto che intervenire con politiche mirate al territorio. Negli ultimi anni non sono mancati alcuni importanti interventi in questo senso, grazie anche al supporto finanziario dei fondi strutturali europei; ma occorre fare della gestione territoriale della scuola una filosofia di governo e di riforma.

Su questo piano si potrebbero considerare le esperienze che sono state condotte in altri Paesi, segnatamente in Inghilterra, dove con il governo laburista erano stati introdotti i *Public Service Agreements* (PSA); si trattava di politiche concordate che stabilivano obiettivi precisi per il miglioramento dei servizi pubblici, compresi i sistemi di istruzione e formazione. Gli obiettivi dei PSA prevedevano traguardi (*target*) precisi per la crescita sia qualitativa che quantitativa del sistema educativo.

Gli obiettivi quantitativi venivano anche declinati ed adattati a livello locale, in modo da responsabilizzare sul loro raggiungimento gli attori del territorio e renderli effettivamente praticabili e raggiungibili; è evidente che chi parte da una situazione di svantaggio avrà maggiori difficoltà a raggiungere i livelli medi nazionali, per cui è necessario prevedere obiettivi alla portata di chi sta più indietro. Alle autorità locali veniva dunque attribuito, attraverso i *Local Public Service Agreement* (LPSA) un ruolo significativo nell'applicazione regionale degli obiettivi nazionali. Periodicamente si procedeva alla verifica del raggiungimento dei *target* e dei problemi connessi, e quindi alla riformulazione degli obiettivi. Il fine generale era quello di migliorare l'erogazione dei servizi pubblici locali, concentrandosi sui risultati stabiliti con il supporto del governo. Con il cambio di maggioranza politica (e dunque di governo) che è avvenuto tra laburisti e conservatori questa iniziativa è stata interrotta, ma da essa si potrebbe prendere spunto come esempio di politica strutturale volta a governare un territorio nazionale fissando obiettivi differenziati in funzione delle situazioni e dei bisogni specifici. E' evidente che non basta fissare degli obiettivi per ottenerne il raggiungimento, ma bisogna anche attivare un processo di coinvolgimento degli attori locali rispetto ai risultati da raggiungere, e fornire i mezzi necessari per raggiungerli. Ma la definizione di chiari *target*, sui quali il territorio locale viene responsabilizzato, ed il monitoraggio costante e trasparente del percorso attivato, in modo che la comunità locale possa rendersi conto dei progressi ottenuti (e dei problemi incontrati) costituiscono un buon esempio di politica volta a promuovere la convergenza tra le diverse aree del territorio nazionale.

Intervista dott. Domenico Casalino, amministratore delegato CONSID

“Meno costi più qualità”

►►► segue da pag. 8

comunitaria; è fortemente orientata a favorire la massima partecipazione del mercato; vede Consip nel ruolo di supporto istituzionale all'utilizzo degli strumenti del Programma Acquisti della PA nei confronti sia delle istituzioni scolastiche che delle imprese. Di questa iniziativa possiamo tracciare un bilancio attraverso qualche numero: sono state oltre 20mila le soluzioni LIM acquisite, oltre 480 le reti di scuole coinvolte, più di 450 i fornitori abilitati sul MEPA in tre anni, fra 35 e 50 fornitori aggiudicatari per anno.

L'utilizzo del MEPA da parte delle Istituzioni Scolastiche ha consentito il trasferimento al mercato delle necessarie informazioni su come adeguare le soluzioni disponibili alle caratteristiche proprie dell'attività didattica e l'ottimizzazione di tempi e costi attraverso l'utilizzo dell'e-procurement.

L'esperienza realizzata ha motivato la ricerca di soluzioni evolute con specifico riferimento all'acquisizione di soluzioni che prevedono l'utilizzo di tecnologie, linguaggi e contenuti digitali nei processi di apprendimento.”

Agenda Digitale. Dal dire, al fare...

“Direi proprio di sì. In passato molti buoni propositi in tal senso sono rimasti sulla carta. Da un anno a questa parte, l'iniziativa del Governo in questo settore ha avuto un impulso notevole e soprattutto si è passati dai progetti teorici alle realizzazioni concrete. In questo senso, la creazione e l'avvio operativo dell'Agenzia per l'Italia Digitale è stata un passo fondamentale, perché gli interventi nell'ambito dell'innovazione e della digitalizzazione

della pubblica amministrazione hanno sempre sofferto della mancanza di un ente in grado di garantire il coordinamento e l'indirizzo dei progetti. In questo senso l'Agenzia ha un mandato molto specifico e concreto, che sta già producendo iniziative di rilievo in ambiti ben definiti quali le infrastrutture di rete, l'integrazione dei sistemi ICT della Pubblica Amministrazione, la digitalizzazione dei rapporti fra PA, imprese e cittadini, l'incentivo all'utilizzo del digitale. Tra l'altro in quest'ultimo ambito si iscrive anche il Piano nazionale Scuola Digitale.”

Consip ha un ruolo di primo piano?

“Consip ha lavorato a fianco dell'Agenzia per l'Italia digitale fin dalla sua creazione. Ricordo che fra AGID e Consip è stata appena firmata una convenzione che disciplina il rapporto di collaborazione tra i due enti. La convenzione avrà una durata di quattro anni, ed è volta a sviluppare un'azione comune tra i due soggetti per mettere in atto interventi e azioni mirate alla innovazione della pubblica amministrazione e alla realizzazione dell'Agenda Digitale Italiana. L'AGID scriverà le regole tecniche e i requisiti, mentre la Consip sarà garante di trasparenza nel definire e svolgere le procedure di gara.

Consip ha già messo in cantiere una serie di iniziative, con un orizzonte temporale che si estende ai prossimi cinque anni, in cui sono previste gare per un valore di oltre 10 miliardi di euro. In particolare, l'attenzione si concentrerà sulla stipula di contratti quadro e di accordi quadro per l'acquisto di beni e

servizi ICT, relativamente ai “progetti” (sistemi informativi gestionali, sistemi informativi verticali, etc.), alle “commodity” (servizi di telecomunicazioni, contratti quadro applicativi, etc.), alle “infrastrutture/applicazioni cross” (sistema pubblico di connettività, servizi cloud, etc.).

Siamo già partiti operativamente bandendo, nel novembre 2012, la gara per i servizi di posta elettronica SPC e pubblicando il programma delle gare previste nel corso del 2013 che riguardano: i servizi di connettività; i servizi di cooperazione; i servizi per la realizzazione di sistemi di accesso e applicativi; le infrastrutture condivise; il supporto alla governance e servizi per il Centro Gestione Sicurezza.”

Cosa significa per le istituzioni scolastiche il Mercato elettronico della Pubblica Istruzione (MePI)?

“Il MePI è uno strumento - una “finestra” nell'ambito del Mercato elettronico della Pubblica Amministrazione (MEPA) - che aiuta le istituzioni scolastiche a soddisfare una “domanda” sempre più evoluta di dotazioni tecnologiche. Oggi infatti le scuole hanno necessità di incrementare l'uso delle nuove tecnologie e il loro uso quotidiano introduce alcuni fattori di criticità, soprattutto nella fase di progettazione delle soluzioni: è necessario individuare e acquistare in modo efficiente le tecnologie, i contenuti digitali e i servizi, necessari all'attuazione dei percorsi didattici e al raggiungimento di obiettivi; è necessario definire i requisiti del sistema (es. portabilità, usabilità, ecc) con particolare riferimento all'uso a

Domenico Casalino è amministratore delegato di Consip dal maggio 2011. Membro, tra l'altro, del GIFAF presso il MEF e del Club dei dirigenti delle Tecnologie dell'informazione, ha ricoperto



diversi incarichi quale responsabile dei sistemi informativi del Dipartimento del Tesoro dal 1988 al 2006 e dei sistemi informativi gestionali di Enav SpA, dal 2007 al maggio 2011. Ha condotto numerosi progetti ICT per la Presidenza del Consiglio dei Ministri,

per Enti e per Società pubbliche. E' stato Vice Presidente di Consip SpA, membro del Consiglio d'Amministrazione della banca Coopercredito SpA - Gruppo BNL. Il dottor Casalino è impegnato a tradurre gli obiettivi annunciati di razionalizzazione della spesa pubblica in risultati concreti con un'effettiva operatività di Consip. Ha promosso stabili e consolidati rapporti di collaborazione con il Miur e le istituzioni amministrative territoriali e scolastiche con l'intento di creare le necessarie sinergie per lo sviluppo della scuola digitale. Il bando "MePI Soluzioni per la scuola digitale" recentemente pubblicato in collaborazione con il MIUR garantisce, infatti, alle istituzioni scolastiche acquisti di beni e servizi di qualità con una semplificazione delle procedure, una riduzione dei costi e la garanzia di massima trasparenza e concorrenzialità.

supporto della didattica; è necessaria la manutenzione ordinaria e straordinaria degli apparati tecnologici. La "domanda" che promana dalle scuole identifica esigenze applicative con caratteristiche tecniche (dei singoli prodotti e della loro interoperabilità) regole e modalità operative tipiche di un sistema integrato. In tal senso, le soluzioni integrate che verranno messe a disposizione sul MePI sono costituite da un insieme di componenti funzionali potenzialmente interagenti tra loro (ad esempio attraverso un insieme di software) progettati per essere di supporto alle diverse attività che si svolgono a scuola (es. supporto alla didattica, supporto alla gestione organizzativa, ecc.) nell'ambito delle azioni previste dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD).

Le soluzioni integrate oggetto di abilitazione devono risultare in linea con le finalità del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e quindi devono essere rivolte ad una delle azioni di cui consta il PNSD ("LIM in classe", "CI@ssi 2.0", "Scuol@ 2.0", "Centri Scolastici Digitali"). Il bando "MePI: Soluzioni per la Scuola" prevede la pubblicazione di cataloghi elettronici contenenti "soluzioni integrate per la Scuola

digitale" nelle categorie merceologiche attrezzature multimediali, apparecchiature di rete, software, apparecchiature informatiche e forniture, macchine per ufficio, produzione contenuti multimediali. Nel MePI le istituzioni scolastiche accedono ad una vetrina di soluzioni integrate coerenti con le categorie di attività previste dalle azioni del PNSD e potranno effettuare le attività di negoziazione – esclusivamente per importi sotto la soglia di rilevanza comunitaria – attraverso richieste di offerta per soluzione integrata personalizzata, richieste di offerta per soluzione integrata definita dalle imprese, ordine di acquisto per soluzione integrata definita dalle imprese, richiesta di offerta per singolo prodotto."

Come si sta realizzando?

"Il MIUR ha contribuito a definire le caratteristiche funzionali delle soluzioni integrate per la scuola digitale, in modo che fossero in linea con gli indirizzi, gli obiettivi ed i requisiti del PNSD a supporto delle attività che le istituzioni scolastiche realizzano nell'ambito del predetto Piano, anche attraverso l'utilizzo del MePI per la realizzazione delle procedure di acquisizione. In

esecuzione del mandato attribuito dal MEF, Consip pubblica i cataloghi delle soluzioni offerte dai fornitori e, avvalendosi del supporto tecnico del gestore del sistema, mette a disposizione dei soggetti aggiudicatori il sistema e i relativi strumenti di acquisto. Nella fase propedeutica alla definizione della documentazione del bando è stata realizzata una consultazione di mercato finalizzata ad accogliere suggerimenti da parte dei diversi operatori di settore. Le soluzioni offerte dai fornitori saranno effettivamente esposte e presenti nel Mercato elettronico, e quindi potranno essere oggetto delle procedure di acquisto da parte delle istituzioni scolastiche, quando sarà presente un idoneo "popolamento" dei cataloghi propedeutico all'avvio delle operazioni di acquisto. Aggiungo anche che stiamo lavorando per attivare una funzionalità sulla piattaforma telematica di acquisti Consip che renderà più facile la possibilità da parte di privati, siano essi enti e istituzioni, ma anche singoli cittadini, di effettuare donazioni finalizzate all'acquisto di beni e servizi agli istituti scolastici - la cosiddetta "donazione modale" - che verrà resa disponibile anche digitalmente."

»»

Famiglie romane protagoniste delle scelte in tema di nidi e scuola

di Gianluigi De Palo*

Partiamo dai numeri, tanto per fare un quadro del panorama romano: 21.728 sono i posti-nido che offriamo, che equivale a dire che circa un posto-nido pubblico su dieci, in Italia, è a Roma; 34.908 i posti totali per la scuola dell'infanzia, servizio, lo ricordiamo, che dovrebbe essere garantito solo dallo Stato. A noi spetta anche la refezione scolastica: assicuriamo circa 21 milioni di pasti all'anno, distribuiti giornalmente in oltre 144mila pasti, colazioni e merende e 12 mila diete speciali per patologie, allergie, intolleranze e motivi etico-religiosi. Gestire ogni giorno questa mole di lavoro è un compito non indifferente, per questo siamo stati tra i primi in Italia a semplificare le procedure amministrative per agevolare le famiglie e, al tempo stesso, velocizzare il lavoro nei Municipi. Da quando sono assessore, ho cercato di intrecciare politiche educative e politiche familiari rendendo le famiglie protagoniste delle proprie scelte, accorciando la distanza con le Istituzioni e mettendo in rete e alla portata di tutti, le innumerevoli possibilità e gli svariati servizi che la capitale è in grado di offrire. L'ultima novità in tema di scuola e digitalizzazione, che fa di Roma la prima città italiana ad aver attivato questo sistema, è l'accordo con i CAF per iscrizioni a nido, scuola dell'infanzia e mensa scolastica che interessano circa 100mila famiglie romane. Per loro, niente più percorsi a ostacoli, zero code agli sportelli nei Municipi, più efficienza dell'Amministrazione e maggiore tempo per godersi la famiglia. Prima era necessario scaricare dal sito del Comune il modulo della domanda oppure ritirarlo al Municipio, compilarlo, andare al CAF per far calcolare l'ISEE e infine portare al Municipio la domanda. Ora si può andare al CAF per l'ISEE e compilare la domanda che sarà inviata direttamente dall'operatore, senza nessun costo

aggiuntivo. Resta comunque valida la modalità di iscrizione e accettazione on line, che abbiamo attivato tra i primi in Italia. Stesso discorso per la richiesta mensa, che circa 80mila famiglie devono fare tra giugno e settembre. Si fa tutto al CAF evitando le lunghe code agli sportelli nei Municipi, che si creavano a ridosso della scadenza. Dal prossimo anno, sarà possibile inviare anche la domanda di iscrizione alla Scuola dell'Infanzia direttamente dal CAF. Si tratta di una grande operazione di efficientamento di costi e di tempo, sia per le famiglie che per la Pubblica Amministrazione. Infatti, attraverso l'intervento del CAF e degli strumenti on line, l'Amministrazione Capitolina, potrà contenere sensibilmente i tempi di lavorazione delle istanze potendo così svolgere il proprio compito in modo più efficiente. Vorrei citare in questa sede anche l'altro progetto che abbiamo attivato rendendo le famiglie romane "2.0": il piano 'RomaFamiglia' con il call center gratuito 'Chiama Famiglia' (800.358.999), e il sito web 'romafamiglia.rai.it' un innovativo sistema internet realizzato in collaborazione con RAI Nuovi Media, con sezioni di contenuto (mappa interattiva e navigabile; servizi offerti; eventi, ecc.) e servizi di interazione con l'utenza (area multimediale con foto e video; registrazione alla newsletter; condivisione dei contenuti sui principali social network); georeferenziazione dei servizi territorialmente attivi, destinati alle famiglie e ai loro membri, con una mappa costantemente aggiornata. 'Roma Famiglia' è anche una App sviluppata per sistemi Android e per iOS, sia in versione iPhone che iPad e un account twitter che aggiorniamo costantemente con tutte le nostre novità. Noi ce la mettiamo tutta, cercando di ottimizzare al massimo le risorse economiche a disposizione, sempre più ridotte, per ottenere risultati concreti, efficaci e, soprattutto, duraturi, che non si esauriscono con la fine del nostro mandato, ma di cui le famiglie potranno continuare ad avvalersi.

** Assessore alla Famiglia, all'Educazione e ai Giovani di Roma Capitale*

►► E già possibile parlare di risultati?

“A seguito dell'accordo concernente la diffusione nelle istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado dei progetti e delle azioni di innovazione didattica siglato nella Conferenza permanente per i rapporti fra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano il 25 luglio 2012, il MIUR ha stipulato, il 18 settembre 2012, con dodici Regioni Italiane altrettanti accordi operativi per la diffusione delle azioni previste dal Piano Nazionale Scuola Digitale.

Per facilitare la diffusione in modo razionale e sistematico su tutto

il territorio nazionale delle azioni previste dal PNSD, il MIUR e le Regioni hanno pubblicato gli Avvisi per individuare le istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado destinatarie delle iniziative. Le istituzioni scolastiche beneficiarie delle risorse potranno accedere al MePI per le procedure di acquisto.”

Qualche consiglio ai dirigenti scolastici e ai docenti?

“Il consiglio è quello di cogliere l'opportunità che deriva dall'utilizzo degli strumenti di e-procurement per l'acquisto delle soluzioni per la scuola digitale. Le procedure telematiche di acquisto e gli strumenti a

supporto, come nel caso del MEPA, accanto alla semplificazione della procedura e alla eliminazione dei supporti cartacei (eliminazione dei tempi e dei costi di processo) contribuiscono a rendere accessibili le conoscenze tecniche (di natura merceologica, economica, tecnologica e di servizio) necessarie alle istituzioni scolastiche. A tale proposito, i dirigenti scolastici (nel ruolo di Punti Ordinanti) e i docenti hanno l'opportunità, grazie allo snellimento della procedura, di concentrare il proprio impegno nella definizione dei fabbisogni specifici e nello svolgimento di tutti gli adempimenti strumentali alla negoziazione.” ■

Intervista al Direttore generale Angela Palamone

Favorire l'innovazione

>>> segue da pag. 9

può realizzarsi ma deve essere compreso, condiviso e sostenuto; solo così se ne possono accettare le innegabili problematiche che esso comporta. Le innovazioni procedurali che il Ministro ha introdotto relativamente agli esami di stato e alle prove concorsuali hanno rappresentato una grande novità ma sono state responsabilmente sostenute e realizzate dalle scuole. La scelta è stata vincente in quanto oltre a consentire un notevole risparmio di risorse finanziarie, ha permesso, nel caso del concorso, di ridurre notevolmente i tempi della procedura. Basta considerare che per la sola Toscana, dove erano previsti 21.628 partecipanti, hanno svolto la prova preselettiva ben 17.276 candidati i quali hanno saputo il risultato in tempo reale. Questa stagione concorsuale, naturalmente, ha comportato un "super-lavoro" anche nei nostri Uffici, basti pensare che abbiamo organizzato 19 prove scritte in soli 10 giorni, superando difficoltà logistiche e maltempo. Ma le sfide non ci scoraggiano, anzi sono un incitamento a migliorare, per quanto possibile."

Come sono la scuola, l'Università, la Regione, viste dalla sua "poltrona" di direttore generale? Quali sono le richieste che le vengono rivolte dai dirigenti, dai docenti, dagli studenti, dalle famiglie, dagli assessori regionali all'istruzione ed alla formazione e lavoro, dalle organizzazioni sindacali e professionali?

"Sono in Toscana da poco tempo, ma la mia esperienza in questo territorio è stata da subito incoraggiante e stimolante, questa è una regione ricca di idee, di creatività e di entusiasmo. La principale caratteristica del sistema scolastico Toscano è la

Angela Palamone è Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, dal 17 gennaio 2011. Nel corso della sua carriera ha ricoperto altri incarichi presso la Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica dal 2001 e gli Uffici di supporto del Dipartimento per l'Istruzione, prima e del Dipartimento per la Programmazione. Esperta di organizzazione ha svolto numerosissimi incarichi su tematiche connesse agli ambiti di organizzazione e rapporti di lavoro per il personale ministeriale e scolastico. Ha contribuito all'ampliamento del sistema informativo del MIUR, allo studio dei progetti di riforma degli ordinamenti scolastici del secondo ciclo, dei raccordi con Università e mondo produttivo, dell'educazione degli adulti, dei libri di testo. Sempre alla ricerca di qualcosa, il Direttore Palamone è orientata a fornire il massimo supporto ai processi di cambiamento, all'operatività degli uffici e delle scuole alla luce di una mobilità e molteplicità di relazioni con la Regione, gli Enti locali e le parti sociali in quanto portatori di scelte e responsabilità.



partecipazione attiva di una molteplicità di soggetti non solo istituzionali. E' un sistema autenticamente partecipativo che consente la realizzazione di azioni di rete, integrate e sistemiche a livello regionale con tutti i soggetti e attori che, sul territorio e a vario titolo, operano nella scuola e per la scuola.

Le richieste che provengono dai vari protagonisti di questa comunità, tendono tutte alla piena realizzazione del diritto allo studio al quale il nostro lavoro deve tendere, a garantire ai giovani le competenze necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro e più in generale per la realizzazione del proprio progetto di vita. Le risposte che l'USR cerca di dare, possono essere sintetizzate in alcune grandi finalità che guidano il nostro agire: l'inclusione e la garanzia di pari opportunità di accesso e soprattutto di successo formativo

per tutti gli studenti, compresi quelli, e purtroppo sono sempre di più, con bisogni educativi speciali e anche molto diversi tra loro; la qualità della formazione e dell'istruzione, l'orientamento come prassi educativa e come indispensabile raccordo tra ordini di scuola e tra mondo della scuola, università e mondo del lavoro. Per fare solo un esempio, in accordo e con il contributo di Regione Toscana e Unioncamere, in questi ultimi due anni scolastici abbiamo fortemente incoraggiato e sostenuto i percorsi di alternanza scuola-lavoro, prevedendo appositi interventi formativi per tutor aziendali e scolastici, perché, nonostante la percentuale delle scuole che effettuano tali percorsi fosse già alta, si riscontrava una carenza di progettazione efficace. Dopo questa misura di accompagnamento che abbiamo messo in atto, oggi in Toscana l'80,4% del totale degli istituti (267)

►► hanno realizzato 1.066 percorsi di alternanza scuola-lavoro, coinvolgendo 9.655 studenti (5.546 maschi e 4.109 femmine). Le strutture che hanno partecipato ai percorsi di Alternanza sono state 8.929, gli studenti coinvolti 24.809 e il grado di soddisfazione di tutti i soggetti protagonisti di questi percorsi, dagli studenti, ai docenti tutor fino ad arrivare alle aziende ospitanti, è molto elevato.

Ed è proprio in relazione al problema degli sbocchi occupazionali, che l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana sostiene fortemente lo sviluppo dell'istruzione tecnica e professionale. Il nostro obiettivo è di realizzare filiere formative, in stretto collegamento con il mondo produttivo, che vanno dai percorsi di formazione professionale agli istituti tecnici superiori."

CLassi 2.0, scuole 2.0, diffusione delle Lim, editoria digitale scolastica. Questo in sintesi il piano nazionale scuola digitale promosso dal Miur. Non è solo un problema di tecnologie o di tablet, ma di persone e di cultura. Quali iniziative ha promosso per coniugare il livello di professionalità dei docenti e il linguaggio delle nuove generazioni?

"Sono molto contenta di rispondere a questa domanda, perché, qualche anno fa, quando ero al Ministero, ho avuto la fortuna di partecipare al primo progetto per la diffusione delle nuove tecnologie nelle scuole: allora si parlava di fornire le scuole di alcuni PC, a disposizione dei docenti, in aula professori. Ho visto crescere questo progetto ed ora, a distanza di anni, ho portato con me, in Toscana, la consapevolezza e la certezza che la scuola, per essere in grado di garantire il successo formativo, non può prescindere dalla rivoluzione culturale innescata dall'introduzione delle nuove tecnologie. Spesso si intende il Piano Nazionale Scuola Digitale come un progetto per implementare l'acquisto di tecnologie e strumenti informatici per la scuola ma, sebbene questo sia essenziale, non è il punto

forte dell'azione.

Il nuovo bando del PNSD, è stato elaborato e presentato congiuntamente, con la Regione, a Firenze, il 3 dicembre 2012, in occasione del seminario di studi "Scuola 3.0".

L'iniziativa ha avuto molto successo ed è stato il momento conclusivo di un processo di condivisione di obiettivi e finalità fra USR e Regione Toscana. L'obiettivo non è comprare PC e Tablet, ma innescare un processo culturale di cambiamento. La scuola deve sviluppare nei ragazzi la capacità di dare senso e coerenza alle proprie esperienze e competenze, acquisite massicciamente anche con diversi e nuovi canali di informazione e comunicazione. Le nuove tecnologie possono aiutare i docenti ad introdurre, come elemento essenziali della scuola, nuove modalità di fare didattica e nuovi linguaggi aggiornati agli stili comunicativi prodotti dall'innovazione. Il Piano Nazionale Scuola Digitale che intendiamo realizzare in Toscana ha, in particolare, tre focus. Il primo è allineare il piano alle altre politiche di sistema (lifelong learning, orientamento, valutazione, curriculum, etc.), secondo le indicazioni dell'Agenda europea 2020. Questo ci permetterà di rafforzare il background culturale per l'introduzione dell'innovazione. Il secondo focus, specificamente legato al lavoro dei docenti, comporta il superamento dello spazio fisico delle classi e rappresenta anche un nuovo modo di fare didattica in ambienti di apprendimento "aperti", in cui contenuti e percorsi personalizzati definiscono essi stessi i gruppi di lavoro. Infine, il terzo focus interessa la ricerca e la formazione. Già da quest'anno ho avviato una collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze, per analizzare come i nuovi media richiedano nuove modalità di comunicazione, di relazione e nuovi modelli di apprendimento. Il secondo aspetto di questo focus, riguarda la formazione del personale docente, per passare dalla conoscenza alla progettazione di nuovi modelli didattici

da attivare a scuola. Fino ad oggi, infatti, le proposte di aggiornamento sulle TIC, per i docenti, sono state prevalentemente tecniche e strumentali. Intendiamo, ora, avviare percorsi formativi integrati, basati sulla ricerca didattica condivisa. Grazie al Piano Nazionale per le Scuole Digitali avremo, infatti, l'opportunità di avviare delle vere e proprie comunità di pratica in cui i docenti, professionisti della formazione, potranno fare ricerca di nuove modalità di insegnamento in cui PC, tablet, e Internet affiancheranno libri e cartine geografiche in percorsi laboratoriali, personalizzati ed innovativi."

Direttore Palamone lo scorso 11 marzo è scaduto il termine per la presentazione delle candidature delle istituzioni scolastiche ai progetti previsti dalla nuova edizione del Piano nazionale Scuola Digitale. A che punto siamo con l'espletamento delle procedure? Quante scuole hanno partecipato? Quante sono risultate assegnatarie di fondi? Cosa è stato fatto per la formazione dei docenti coinvolti nell'innovazione tecnologica?

"Hanno risposto al bando del Piano Scuola Digitale ben 209 scuole per l'azione CL@SSI 2.0 e 39 istituti per l'azione SCUOL@ 2.0, in totale, che corrisponde al 50% delle istituzioni presenti in Toscana. Abbiamo insediato in questi giorni la Commissione di valutazione delle candidature. La Commissione è composta da rappresentanti dell'USR, della Regione, dell'Università, dell'UNCEN e del Gruppo di Lavoro "Tecnologie applicate alla Didattica e qualità dell'Istruzione" del M.I.U.R. Al termine della procedura di finanziamento dei progetti, partirà la formazione, affidata ad INDIRE. Intendo collaborare alla progettazione di tale attività, perché possa essere indirizzata, prevalentemente, alla ricerca didattica condivisa sull'uso delle TIC, quali mediatori didattici in ambienti di apprendimento integrati. Vorrei anche sfruttare questi momenti di

formazione per implementare la crescita della “cultura digitale” e, quindi, aprire le future azioni di aggiornamento a tutte le scuole, non solo a quelle coinvolte direttamente nel PNSD.”

Tra le innovazioni si potrebbe mettere l'attivazione del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole che ottempera tra l'altro ad un impegno assunto con l'Unione Europea. Secondo Lei quali sono i motivi di diffidenza verso una questione tanto delicata quanto importante? Quali gli strumenti per superarli?

“La definitiva approvazione del Regolamento che istituisce il Sistema Nazionale di Valutazione rappresenta un altro tassello per la realizzazione degli obiettivi di Europa 2020. La valutazione è parte costitutiva ed essenziale della scuola. Gli alunni sono costantemente sottoposti a monitoraggi, osservazioni, verifiche e “valutazioni”, per offrire loro la possibilità di migliorare il proprio percorso di formazione, riconoscere attitudini, interessi e sviluppare le competenze. Ma il personale scolastico, nonostante metta in atto quotidianamente tali pratiche, ha mostrato diffidenza e timore nei confronti di uno strumento così importante come il Sistema di Valutazione Nazionale. Proprio per superare queste dinamiche difensive, stiamo realizzando un modello che sembra stia raccogliendo ottimi risultati. Per esemplificare, usando una metafora scolastica, è stato un po' come passare da alunni terrorizzati da un compito in classe di matematica ad alunni che condividono con gli insegnanti l'opportunità della valutazione formativa.

Abbiamo definito un piano di accompagnamento del processo di valutazione interna, al quale hanno aderito moltissime scuole di ogni ordine e grado. Questa impostazione ha favorito la crescita di una nuova cultura e formato nuove consapevolezze, stimolando l'esigenza delle scuole di avere strumenti e mezzi di verifica

ulteriori, proprio nel momento in cui veniva approvato il nuovo Regolamento del SNV.

Il progetto è stato avviato nel marzo del 2012, quando l'USR ha siglato un accordo con il Dipartimento funzione pubblica - Centro Nazionale Risorse CAF, il Cipat (Consorzio istituti professionali associati toscani) e la Regione Toscana inteso a diffondere la conoscenza del modello CAF (Common Assessment Framework: griglia comune di riferimento europeo per la gestione della qualità del settore pubblico), al fine di promuovere la crescita della cultura della valutazione e dell'autovalutazione nelle istituzioni scolastiche toscane. Sono state quindi organizzate conferenze di servizio informative per i dirigenti scolastici, su tutto il territorio regionale e successivamente è stata avviata un'attività di formazione che, dal mese di ottobre 2012 a febbraio 2013, ha coinvolto più di 200 scuole registrando un alto numero di partecipanti. Per implementare ulteriormente la cultura della valutazione si sta sviluppando, anche, l'idea di effettuare un percorso di formazione per i coordinatori dei processi di valutazione, al fine di attivare laboratori permanenti sulla valutazione in ambito territoriale.”

Un'ultima domanda. “Comunicare la scuola” è tutt'altro che facile. Cosa pensa di fare per provare a migliorare il livello di consapevolezza sul valore della scuola e come vede la scuola nel futuro?

“Comunicare” la scuola vuol dire innanzitutto lavorare per conservare e trasmettere il suo valore fondamentale di istituzione educativa, aperta però al territorio e ad esigenze sociali in continuo mutamento. In questa prospettiva il ruolo della formazione del personale scolastico è fondamentale, a partire dalla formazione in ingresso dei neo-assunti. L'Ufficio Scolastico regionale investe molte energie per formare dirigenti scolastici in grado di gestire le complesse dinamiche organizzative e relazionali della scuola,

docenti che possano diventare tutor, «facilitatori», in grado di fornire agli studenti una guida per lo sviluppo di competenze aggiornate.

Operiamo per modellare una scuola che sia in grado di formare professionalità, in un'ottica curriculare, per valorizzare le competenze degli studenti, più che lavorare su contenuti uniformi e predefiniti. La nostra ambizione è di scommettere al massimo sui giovani, incoraggiando le loro aspettative. Per questo la scuola si deve trasformare, rinnovandosi. La scuola del futuro è una scuola più “flessibile” grazie all'autonomia didattica e organizzativa, che apre risorse e spazi anche ad altre possibilità; è una scuola più consapevole del gap che spesso la separa dal mondo del lavoro e quindi fortemente motivata ad attivare programmi di alternanza scuola-lavoro. E' una scuola che, rispetto al passato, lavora in sinergia con il territorio che la circonda, si confronta e collabora con altre istituzioni, associazioni e organizzazioni, per arricchire la propria offerta formativa.

Nell'ambito di questa forte sinergia con il territorio e con la comunità locale, non si può certo tralasciare il coinvolgimento delle famiglie, che ha ancora bisogno di essere stimolato e favorito.

Per questo abbiamo promosso il sostegno al progetto nazionale “Genitori e Scuola”; la costituzione del Forum Regionale e dei Forum Provinciali delle Associazioni dei Genitori nella Scuola.

In questi giorni stiamo organizzando, in collaborazione con la provincia di Livorno, la presentazione pubblica del vademecum “Scuola e Famiglia. GLI ORGANI COLLEGIALI. Elementi di base per la partecipazione”, curato dal Fo.R.A.G.S. Toscana.

Partecipazione, presenza, corresponsabilità, cooperazione, collaborazione e patto educativo, sono gli elementi che ci possono consentire di incrementare la partecipazione alla vita scolastica da parte delle famiglie.” ■

CASIO®

CASIO ENTRA IN 53.000 AULE SCOLASTICHE ITALIANE CASIO ITALIA È PARTNER DEL “Progetto Nazionale per la Matematica” del MIUR

Prosegue con successo il progetto CASIO EDUCATIONAL nato nel 2009 con lo scopo di sensibilizzare il corpo docente e l'opinione pubblica sull'utilità delle tecnologie come supporto all'insegnamento e all'apprendimento nella scuola italiana.

L'ultima attività legata al mondo Educational ha visto CASIO Italia collaborare, insieme alla Mathesis e a RCS Education, allo sviluppo del poster della “Galleria Matematica” dei risultati di apprendimento da conseguire a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore, frutto del “Progetto Nazionale per la Matematica”.

L'iniziativa, creata dalla Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), ha visto il

coinvolgimento del Liceo Classico “Cavour” di Torino e dei referenti per la matematica degli Uffici Scolastici Regionali.

Nato con l'obiettivo di supportare i docenti nell'interpretazione delle Indicazioni Nazionali per i Licei e delle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali, il progetto ha impegnato ben 160 insegnanti di matematica provenienti da diverse realtà territoriali, che, supportati dal Ministero dell'Istruzione, hanno dato vita alla “Tavola degli Apprendimenti”. Si tratta di 16 “focus points”, o argomenti specifici, che gli alunni dovranno saper padroneggiare al termine del primo biennio scolastico. Per rappresentare l'insieme dei traguardi del piano di studio è stato utilizzato un celebre quadro del 1651 di D. Teniers il Giovane, nel quale ogni punto focale è incorniciato in un'opera d'arte e inserito in un'artistica quanto efficace “Galleria Matematica”.

GALLERIA MATEMATICA

I risultati di apprendimento a conclusione del primo biennio dei nuovi Licei, Istituti Tecnici e Professionali



I risultati di apprendimento comuni alle Indicazioni Nazionali per i Licei e alle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali sono stati selezionati nell'ambito di un progetto nazionale promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica del MIUR che ha coinvolto numerosi docenti.

CASIO

FX-350 ES Plus



Calcolatrice scientifica con display a cristalli liquidi che riproduce la grafica dei libri di testo. 212 funzioni.

FX-570 ES Plus



Calcolatrice scientifica con display a cristalli liquidi che riproduce la grafica dei libri di testo. A funzione avanzata. 212 funzioni.



“Il valore di tale lavoro è oggi rafforzato dalla decisione congiunta di CASIO Italia e del gruppo RCS Education di riprodurre quella Galleria dell'arte matematica, per farne un poster da donare alle 53.000 classi prime e seconde dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali attive sul territorio nazionale”, scrive il Direttore Generale per gli Ordinamenti Scolastici Carmela Palumbo, “Una decisione che renderà possibile esporre in ogni aula del primo bien-

nio quei capolavori dell'arte matematica come tavola degli apprendimenti da conseguire, costituendo così una guida e un incentivo all'impegno di ricerca e di studio sia per i docenti che per gli studenti".

Questa collaborazione si colloca nel più ampio programma di CASIO Educational; tra gli obiettivi del progetto, grande importanza è data alla sensibilizzazione sull'utilità delle calcolatrici come prezioso strumento di supporto all'insegnamento e all'apprendimento della matematica. Il vantaggio degli strumenti di calcolo è stato ampiamente riconosciuto nei programmi di insegnamento ministeriale, tanto che nelle indicazioni nazionali del primo ciclo di istruzione (MPI 2007) si legge che "l'uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, ad esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare i fenomeni del mondo dei numeri e delle forme". Viene inoltre specificato che "al termine del percorso liceale lo studente padroneggia i più comuni strumenti software per il calcolo, la ricerca e la comunicazione in rete, la comunicazione multimediale, l'acquisizione e l'organizzazione dei dati, applicandoli in una vasta gamma di situazioni, ma soprattutto nell'indagine scientifica e scegliendo di volta in volta lo strumento più adatto".

Come viene spiegato nell'introduzione del libro scritto dal professor Francesco Bologna "Il calcolo semplice. Risoluzione di esercizi matematico-statistici con l'ausilio delle calcolatrici Casio FX 570 ES + e Casio FX991 ES+":

«Diversi inoltre sono stati gli studi che hanno dimostrato come l'utilizzo della calcolatrice non solo abbia accresciuto il coinvolgimento degli studenti e migliorato la comprensione dei contenuti, ma abbia anche stimolato la trattazione di argomenti non previsti nel programma didattico ordinario. Anche gli studenti "meno dotati" si sono sentiti confortati dalla possibilità offerta dagli strumenti digitali di prevedere (o confermare) i risultati, avventurandosi di conseguenza in calcoli e procedure che solitamente evitavano. »

La calcolatrice diventa quindi un valido sostegno al processo educativo, integrandosi perfettamente con la didattica tradizionale. Una volta appresa la teoria, i ragazzi possono cimentarsi in calcoli complessi con minori difficoltà, spe-

rimentando nuovi e coinvolgenti metodi di apprendimento.

Il progetto CASIO Educational

CASIO ha affidato al mondo della scuola un ruolo da protagonista, creando una serie di prodotti che ben si prestano alle attività didattiche: calcolatrici, tastiere e pianoforti digitali, videoproiettori. Dietro la nascita di un prodotto CASIO per la scuola, si nasconde un rapporto di stretta collaborazione tra la ricerca & sviluppo della casa madre e un network di professori che, con i suoi preziosi consigli e suggerimenti, permette di sviluppare e migliorare i diversi prodotti. I professori e gli studenti che usano i prodotti CASIO li vivono, li sperimentano, creano attività e si appassionano. In questo contesto, CASIO vuole porsi anche in Italia, come già in Europa, Stati Uniti, Australia e resto del mondo, quale punto di riferimento per tutti i docenti e gli studenti che hanno voglia di confrontarsi, scambiarsi idee, creare progetti e attività, entrando a far parte di un network esteso su tutto il territorio nazionale

Il network di professori CASIO

Il network CASIO Educational è una rete di professori di matematica e altre discipline scientifiche che hanno voglia di confrontarsi con una didattica coinvolgente ed innovativa, collaborando con CASIO Italia in diversi modi. Programmi di prestito per le classi, prove prodotto per gli insegnanti, training e seminari di formazione sono solo alcuni esempi delle attività alle quali i professori possono decidere di partecipare. Per restare in campo matematico, CASIO Italia vuole porsi come punto d'intersezione tra i professori che fanno parte del network, il sistema scolastico italiano e le diverse realtà internazionali, convinta che la diffusione delle conoscenze rivesta un ruolo essenziale nell'insegnamento e nell'apprendimento della matematica.

A tal fine, CASIO mette a disposizione dei docenti la sua vasta gamma di calcolatrici per la scuola: scientifiche, grafiche e grafiche con cas.



Vuoi entrare anche tu a far parte del network docenti che collabora con CASIO?

Vuoi ricevere le copie del poster

"Galleria Matematica"

per le tue classi del biennio?

Visita il nostro sito www.casio-edu.it

o scrivici all'indirizzo casio-edu@casio.it



Nominabo tibi omnia

Nel 1658 fu pubblicato, a Norimberga, un libro che avrebbe avuto, nei due secoli successivi, un'enorme diffusione, in particolare nei paesi dell'Europa riformata. Si trattava dell'*Orbis sensualium pictus* di Jan Amos Komensky (latinizzato in *Comenius*, donde l'italiano *Comenio*). Il libro aveva un impianto didattico che rispondeva all'esigenza di avviare insieme alla conoscenza di una lingua volgare (nella prima edizione dell'opera era il tedesco) e del latino. Fungevano da elemento di congiunzione e da stimolo per l'apprendimento le illustrazioni poste in testa alle pagine: il testo era organizzato in due colonne, una per ciascuna lingua. Le parole usate nel testo erano associate a numeri che corrispondevano a elementi presenti nella tavola illustrativa in testa alla pagina, facilmente identificabili perché associati agli stessi numeri. In pratica, Comenio aveva ideato e realizzato una proposta didattica complessa, che consisteva nello stabilire un parallelismo tra tre modi di comunicare il medesimo messaggio, due volte in forma alfabetica, ma in lingue diverse, e una volta in forma iconica, ma associabile all'una e/o all'altra lingua. *Mutatis mutandis*, e tenendo conto dello strumentario fisico limitato a disposizione per l'insegnamento, non sarebbe difficile riconoscere nella proposta di Comenio aspetti che oggi sarebbero considerati propri di una didattica *multimediale*.

Sarebbe riduttivo, tuttavia, limitarsi a considerare i soli aspetti innovativi dell'organizzazione del messaggio comeniano che si sono posti in rilievo. Lo stesso Comenio non lo avrebbe molto apprezzato, perché nella sua opera più importante, quella che è a giusto titolo considerata il fondamento della didattica moderna (mi riferisco, come la mia dozzina di lettori avrà compreso, alla *Didactica magna*), proprio nelle pagine di apertura sottolinea la differenza che intercorre tra l'innovazione che consiste nel far ricorso a questa o quella soluzione capace di facilitare l'apprendimento e quella che deriva da una interpretazione originale dell'insieme dei fattori che in qualche modo incidono sull'attività di insegnanti e allievi. Anche questo richiamo, come l'accostamento alla multimedialità, è estremamente attuale, perché contiene la critica più appropriata alle proposte didattiche centrate solo su questa o quella caratteristica dello strumentario fisico a disposizione, senza che vi siano apprezzabili tentativi per conferire coerenza all'insieme di un determinato progetto educativo. Proprio nella pagina di apertura (*invitatio*) compare un dialoghetto che richiede un'attenta riflessione. Già nella prima riga leggiamo:

Magister: - Veni, puer, disce sapere!

Ovvero, "Vieni, bambino, impara a conoscere". In anni recenti, un'espressione analoga ("imparare a imparare") ha avuto grande

consenso: ma perché non se ne è rilevata la continuità con l'invito che si legge nell'*Orbis sensualium*? Dispiace dirlo, ma è uno dei tanti segni della distruzione di una cultura dell'educazione. Non si leggono più i classici, con la conseguenza di non cogliere la realtà dell'educazione – anche nei suoi aspetti teorici – in termini evolutivi, ma solo in una dimensione sincronica che non può che essere riduttiva. Vale la pena di seguire le battute successive del dialogo. Il bambino chiede che cosa significhi conoscere e si sente rispondere che conoscere vuol dire capire tutto ciò che è necessario, saper agire in conseguenza e parlarne in modo appropriato. Il maestro farà da guida al bambino nel suo procedere verso la conoscenza: *Ducam te per omnia, ostendam tibi omnia, nominabo tibi omnia* (ti condurrò dappertutto, ti mostrerò di tutto, ti dirò qual è il nome delle cose). Risulta evidente qual è il modello didattico sottostante a queste affermazioni. L'esperienza del contesto e la percezione sensoriale sono considerati premesse necessarie, ma danno luogo a conoscenza solo quando siano organizzate attraverso il linguaggio. Conoscere il nome delle cose rappresenta dunque il salto di qualità che occorre compiere per qualificare progressivamente il profilo della cultura di ciascuno. Le azioni che corrispondono ai tre verbi usati da Comenio (*ducam, ostendam, nominabo*) devono realizzare un equilibrio, che solo dà



senso all'attività educativa.

Si direbbe che molte delle ragioni di disagio lamentate nei sistemi educativi del mondo contemporaneo possano essere ricondotte ad una attenuazione dei significati che si collegano alle azioni menzionate. È vero che bambini e ragazzi hanno oggi a disposizione opportunità molto maggiori di quelle di cui fruivano le generazioni precedenti, ma è anche vero che i contesti e le esperienze sensoriali risultano attenuate per l'imporsi nelle condizioni di vita di rituali consumistici che hanno la conseguenza di ridurre la portata conoscitiva di ciò che si trae dall'esperienza e che ricade nel dominio dei sensi. Bambini e ragazzi sono molto più mobili nello spazio, ma si direbbe che a questa mobilità non corrisponda un vantaggio in termini di conoscenza. Lo stesso accade per le percezioni sensoriali, delle quali si è avuta una vera e propria esplosione anche per effetto dello sviluppo della tecnologia: perché non ci si chiede e non si cerca di analizzare che cosa resta, dell'apporto di tali percezioni, nei profili culturali di bambini e ragazzi? Ma il punto più docente riguarda il linguaggio: possiamo dire di conoscere qualcosa di cui non siamo in grado di parlare? Eppure, è quanto sta accadendo. Se lo sviluppo storico della didattica ha seguito un percorso dall'implicito

verso l'esplicito (o, come si dice oggi, dall'informale verso il formale), ora sta accadendo il contrario. I messaggi dell'educazione assomigliano sempre più a quelli che nella comunicazione sociale sono funzionali ad altre esigenze, soprattutto collegate alla promozione dei consumi e al condizionamento valoriale.

Ma, se l'educazione spinge nelle direzioni indicate, è difficile non pensare che anche chi si occupa di educazione sia soggetto ai medesimi condizionamenti. Se nel profilo degli insegnanti gli elementi culturali (letterari, scientifici, artistici eccetera) sono soverchiati da quelli professionali, è difficile che le azioni indicate da Comenio (*ducam, ostendam, nominabo*) siano sostenute da un livello adeguato di competenza. Chi lamenta il livello deludente dei risultati che nelle nostre scuole si conseguono nelle rilevazioni comparative, e collega tale livello a una insufficienza dell'intervento didattico, dovrebbe chiarire perché la cultura del sistema (i documenti ministeriali, gli interventi di politici e responsabili amministrativi, l'organizzazione delle scuole, i percorsi di studio richiesti agli insegnanti) sia prevalentemente rivolta a produrre effetti per il breve periodo, trascurando di soffermarsi sugli scenari che

è presumibile si presenteranno in tempi ulteriori. Gli insegnanti finiscono col subire le conseguenze del deterioramento della cultura del sistema sia perché sono privati di una cultura specifica, che costituisca per loro un repertorio stabile e qualifichi il loro profilo come studiosi, sia perché si chiede loro di acquisire un bagaglio di competenze strumentali che si deteriora rapidamente e rispetto alle quali hanno per lo più un ruolo di utilizzatori marginali. Se i risultati che si registrano nelle nostre scuole non soddisfano, sarebbe saggio modificare le scelte precedentemente effettuate: in altre parole, se tali scelte rappresentano, nel sistema, le variabili indipendenti e i risultati le variabili dipendenti, è solo intervenendo sulle variabili indipendenti che si possono attendere cambiamenti di qualche rilievo nelle variabili dipendenti. Ma perché si tratti di cambiamenti orientati nella direzione desiderata, occorre che la polarità delle singole variabili sia rovesciata: per esempio, se si è proceduto riducendo l'orario di funzionamento delle scuole, c'è bisogno di fare il contrario, ossia di accrescerlo; se l'enfasi è stata posta sullo strumentario fisico della didattica, bisogna che sia spostata verso la revisione dei modelli organizzativi e via seguendo.

L'istruzione come componente del benessere sostenibile

di Armando L. Palma

Una analisi dei persistenti squilibri regionali dell'istruzione e della formazione emersi dai dati del Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile redatto dal CNEL e dall'ISTAT.

A marzo 2013, è stato pubblicato il primo rapporto Bes 2013 sul benessere equo e sostenibile in Italia. Il rapporto nasce da una iniziativa inter-istituzionale del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL) e dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), con l'obiettivo di sviluppare indicatori statistici sullo stato di salute di un Paese che vadano "al di là del PIL".

Il progetto, di grande valore scientifico, si inquadra nel dibattito internazionale sul cosiddetto "superamento del PIL", dibattito che ha fatto emergere il convincimento che la valutazione del progresso di una società non può essere effettuata solo con parametri di carattere economico, ma anche sociale e ambientale, considerando irrinunciabili le misure di disuguaglianza e sostenibilità.

E' emersa perciò l'esigenza di sviluppare nuovi parametri di carattere statistico in grado di guidare sia i decisori politici nel disegno delle politiche, sia i comportamenti individuali delle imprese e delle persone. Ciò, ovviamente, non significa rinunciare all'uso del PIL come misura dei risultati economici di una collettività, ma piuttosto si intende integrare tale misura con indicatori statistici di carattere sociale e ambientale allo

scopo di rendere più completa la valutazione del progresso di una società.

Attualmente, gli indicatori utilizzati nel Rapporto Bes 2013 sono ripartiti nei seguenti settori:

1. Salute;
2. Istruzione e formazione;

3. Lavoro e conciliazione tempi di vita;
4. Benessere economico;
5. Relazioni sociali;
6. Politica e istituzioni;
7. Sicurezza;
8. Benessere soggettivo;
9. Paesaggio e patrimonio

»»



Tab. 1 – Descrizione delle variabili del Settore Istruzione e Formazione

1 - Tasso di partecipazione alla scuola dell'infanzia:	Percentuale di bambini di 4-5 anni che frequentano la scuola dell'infanzia sul totale bambini di 4-5 anni. Alcuni studi hanno di recente mostrato che entrare nel sistema dell'istruzione nei primissimi anni di vita ha effetti positivi per la riuscita scolastica futura con un minor rischio di abbandono e di esclusione sociale e una maggiore occupabilità. (Mejer et al., 2011; European Commission, 2011). La scuola può, inoltre, avere un ruolo di riequilibrio delle disparità sociali.
2 - Persone con almeno il diploma superiore	Percentuale di persone di 25-64 anni che hanno completato almeno la scuola secondaria di II grado (titolo non inferiore a Isced 3a, 3b o 3c) sul totale delle persone di 25-64 anni. Indicatore principale utilizzato nei confronti internazionali per fornire una valutazione di base del livello di istruzione formale conseguito in un paese.
3 - Persone che hanno conseguito un titolo universitario (Isced 5 o 6)	Percentuale di persone di 30-34 anni che hanno conseguito un titolo universitario (Isced 5 o 6) sul totale delle persone di 30-34 anni. L'istruzione superiore gioca un ruolo essenziale nella società creando e trasferendo nuova conoscenza agli studenti e favorendo l'innovazione. Questo è uno degli indicatori target della strategia Europa 2020 il cui obiettivo è di portare la quota di persone di 30-34 anni che hanno conseguito un titolo universitario al 40% entro il 2020 a livello Europeo.
4 - Uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione	Percentuale di persone di 18-24 anni che hanno conseguito solo la licenza media e non sono inseriti in un programma di formazione sul totale delle persone di 18-24 anni. Ridurre la quota di persone che abbandona precocemente il sistema di istruzione e formazione è essenziale per aumentare il livello di competenze della popolazione ed evitare l'esclusione sociale. Questo indicatore misura uno dei target della strategia Europa 2020 che prevede di ridurre la quota di abbandoni al di sotto del 10% entro il 2020.
5 - Giovani che non lavorano e non studiano (Neet)	Percentuale di persone di 15-29 anni né occupate né inserite in un percorso di istruzione o formazione sul totale delle persone di 15-29 anni. L'indicatore individua la quota di popolazione in età 15-29 anni né occupata e né inserita in un percorso di istruzione o formazione. Il riferimento è a qualsiasi tipo di istruzione scolastica / universitaria e a qualsiasi tipo di attività formativa (corsi di formazione professionale regionale, altri tipi di corsi di formazione professionale, altre attività formative quali seminari, conferenze, lezioni private, corsi di lingua, informatica, ecc.); con la sola esclusione delle attività formative "informali" quali l'autoapprendimento. In base alle più recenti indicazioni di Eurostat, dalla condizione di NEET sono dunque esclusi non solo i giovani impegnati in attività formative regolari (dette anche "formali") ma anche quelli che svolgono attività formative cosiddette "non formali".
6 - Partecipazione alla formazione continua	Percentuale di persone di 25-64 anni che hanno partecipato ad attività di istruzione e formazione nelle 4 settimane precedenti l'intervista sul totale delle persone di 25-64 anni. Il percorso di istruzione formale è la parte principale della formazione che si riceve durante l'arco della vita. Ciononostante il percorso formativo dovrebbe continuare durante tutto l'arco della vita e, in particolare, il lavoro dovrebbe fornire nuove opportunità di formazione. La formazione degli adulti migliora la produttività e il reddito di chi vi partecipa.
7 - Liv. di competenza alfabetica degli stud.	Punteggio ottenuto nelle prove di competenza alfabetica funzionale degli studenti delle classi II della scuola secondaria di secondo grado. Gli indicatori proposti finora valutano il potenziale del paese in termini di capitale umano. È necessario, però, misurare le competenze realmente possedute. Per questo motivo si propone un indicatore sui livelli di competenza alfabetica funzionale (reading skills) degli studenti della classe II della scuola secondaria di secondo grado. Questo indicatore, tratto dal Servizio Nazionale di Valutazione dell'INVALSI, misura le competenze alfabetiche funzionali. L'indicatore è molto simile a quello misurato dall'indagine OECD PISA ma ha il vantaggio di basarsi su una rilevazione censuaria.
8 - Livello di competenza numerica degli studenti	Punteggio ottenuto nelle prove di competenza numerica degli studenti delle classi II della scuola secondaria di secondo grado. A complemento dell'indicatore precedente si propone di misurare anche le abilità numeriche (numeracy skills) degli studenti della classe II della scuola secondaria di secondo grado.
9 - Persone con alti livelli di competenza informatica	Percentuale di persone di 16 anni e più che sanno svolgere al computer almeno 5 operazioni tra le 6 elencate sul totale della popolazione di 16 anni e più. Le operazioni considerate sono: copiare o muovere un file o una cartella; usare "copia e incolla" per copiare o muovere informazioni all'interno di un documento; usare formule aritmetiche di base in un foglio elettronico (Excel, ecc.); comprimerne (o zippare) file; connettere e installare periferiche (stampanti, modem, ecc.); scrivere un programma per computer utilizzando un linguaggio di programmazione. Le tecnologie ICT sono uno strumento di accesso a nuove opportunità di conoscenza e a nuovi modi di partecipazione e socializzazione. E' dunque cruciale per le persone possedere le adeguate competenze per poter sfruttare nel modo più efficiente le tecnologie ICT. Questo indicatore, rilevato su base annuale, misura la quota di persone che sanno svolgere (non se hanno svolto) almeno 5 tra 6 attività legate all'uso del personal computer e misura quindi un livello alto di competenze informatiche.
10 - Partecipazione culturale	Percentuale di persone di 6 anni e più che, nei 12 mesi precedenti l'intervista, hanno svolto 3 o più attività sul totale delle persone di 6 anni e più. Le attività considerate sono: si sono recate almeno quattro volte a cinema; almeno una volta rispettivamente a teatro, musei e/o mostre, siti archeologici, monumenti, concerti di musica classica, opera, concerti di altra musica; hanno letto il quotidiano almeno tre volte a settimana; hanno letto almeno quattro libri; hanno visto DVD a casa almeno una volta al mese. L'indicatore sintetico valuta il livello di partecipazione culturale considerata come un prolungamento della formazione continua.



- culturale;
- 10. Ambiente;
- 11. Ricerca e innovazione;
- 12. Qualità dei servizi.

Si prevede che tutti gli indicatori, rilevati attualmente a livello delle regioni e delle province autonome, saranno estesi in futuro a livello provinciale e di città metropolitana.

L'analisi che qui si propone è focalizzata sul settore dell'Istruzione



e formazione descritto dalle dieci variabili riportate nella Tab. 1, rilevate per tutte le regioni, le due province autonome di Trento e Bolzano, le tre ripartizioni territoriali (Nord, Centro, Sud e Isole) e l'Italia in complesso.

Per la lettura di dettaglio dei risultati contenuti nel Rapporto Bes 2013 si rimanda al sito dell'ISTAT (www.istat.it).

Qui vengono presentati i risultati

DUE PROVVEDIMENTI MINISTERIALI SUI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: LA DIRETTIVA DEL 27 DICEMBRE 2012 E LA CIRCOLARE N. 8 DEL 2013: NON PIÙ “PARTI UGUALI TRA DISUGUALI”?

DI GIUSEPPE FUSACCHIA

Il 27 Dicembre 2012 il ministro Francesco Profumo ha emanato una importante Direttiva, dal titolo “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. La Direttiva trae spunto, ad oltre 30 anni dalla Legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, dalla riflessione del mondo scolastico sull'attuale situazione presente nelle scuole, sottolineando che “gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta.”

La Direttiva ridefinisce e in qualche modo rivoluziona il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, allargando il campo di intervento e di responsabilità della scuola all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali: “L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella

della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. [...] In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.”

A chiarire puntualmente le implicazioni di questo mutamento di prospettiva interviene la Circolare applicativa n. 8 del 6 Marzo 2013, sottolineando i seguenti aspetti:

- a livello di singoli gruppi-classe - estensione a tutti gli studenti in difficoltà del diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, anche in assenza di certificazione: viene prevista la possibilità, per i Consigli di Classe e i teams docenti, di adottare per tutti gli alunni portatori di BES, in analogia con quanto previsto dalla Legge 170/2010 per gli alunni con DSA, misure compensative e dispensative nonché progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita, elaborando, in accordo con la famiglia, uno specifico PDP. Ciò anche in assenza di certificazione, facendo leva sulla corresponsabilità e sulla competenza professionale “pedagogica” del gruppo docente. Sono evidenti le implicazioni in termini di valutazione personalizzata: si potrebbe dire che per la prima volta, in modo ufficiale, si stabilisce che l'obbligo formativo è responsabilità della scuola e non dell'alunno.
- a livello di organizzazione interna - costituzione del Gruppo di Lavoro per l'inclusione e valorizzazione delle professionalità presenti nella scuola: per perseguire gli obiettivi posti dalla Direttiva il GLH di Istituto, già presente nelle scuole ai sensi

di una classificazione tassonomica delle regioni italiane e delle zone geografiche, operata con il metodo di Wroclaw, utilizzando i dati “grezzi” delle dieci variabili appartenenti al settore Istruzione e Formazione (vd. Tab. 1) descrittive delle regioni, delle province autonome di Trento e Bolzano e delle tre zone territoriali Nord, Centro, Sud e Isole, oltre che del totale Italia, desunti dal Rapporto

Bes 2013.

Il metodo di Wroclaw consente di elaborare una graduatoria di unità osservative descritte da un certo numero di variabili quantitative le cui unità di misura possono essere anche disomogenee. La disomogeneità delle variabili viene superata attraverso la loro preventiva standardizzazione, cioè attraverso una conversione adimensionale dei valori delle

variabili le quali assumeranno ciascuna perciò media nulla e varianza uguale a uno.

Il passo successivo alla standardizzazione dei valori delle variabili descrittive, relative a ciascuna delle unità territoriali in esame, è quello di introdurre una unità territoriale virtuale di confronto alla quale vengono attribuiti i migliori valori delle variabili descrittive delle unità territoriali reali.

segue a pag. 26 ►►

dell'art. 12 della Legge 104/92, viene ampliato includendo tutte le professionalità specifiche presenti nella scuola, assumendo il nome di Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, ed estende la propria competenza all'intera problematica dei BES, e non più soltanto alla disabilità. Il GLI svolge funzioni interne (rilevazione dei BES, focus/confronto sui casi e sulle strategie, monitoraggio del livello di inclusività della scuola) ed esterne (interfaccia con i servizi sociosanitari territoriali per azioni di formazione, prevenzione, monitoraggio, ecc.)

- a livello di collegialità docente e di comunità scolastica - inserimento nel POF di una “policy” per l'inclusione e coinvolgimento dei docenti “curricolari”: il GLI elabora annualmente un “Piano annuale per l'inclusione”, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie, dell'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale; il piano deve inoltre specificare criteri e procedure di utilizzo “funzionale” delle risorse professionali

presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica “qualitativa”, sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto “pedagogico” del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;

- a livello territoriale: nel riorganizzare la rete dei CTS e dei CTI la Circolare specifica che “le scuole dovranno poi impegnarsi a perseguire, anche attraverso le reti scolastiche, accordi e intese con i servizi sociosanitari territoriali (ASL, Servizi sociali e scolastici comunali e provinciali, enti del privato sociale e del volontariato, Prefetture, ecc.) finalizzati all'integrazione dei servizi “alla persona” in ambito scolastico, con funzione preventiva e sussidiaria, in ottemperanza a quanto previsto dalla Legge 328/2000. Tali accordi dovranno prevedere l'esplicitazione di procedure condivise di accesso ai diversi servizi in relazione agli alunni con BES presenti nella scuola.” La CM 8/2013 si spinge inoltre a prefigurare la realizzazione dell'organico funzionale “di rete” previsto dall'art. 50 della Legge 35/2012, finora inapplicato.

*Dirigente scolastico e Presidente f.f. ASAL

BES. IL NUOVO LESSICO DELL'INCLUSIONE

BES – (Bisogni Educativi Speciali; in inglese: *Special Educational Needs*) comprendono tre sotto-categorie:

- la disabilità, stabilizzata e/o progressiva, certificata ai sensi dell'art. 3, commi 1 o 3 (gravità) della Legge 104/92, che può dare titolo all'attribuzione della risorsa-sostegno;
- i disturbi evolutivi specifici, che si manifestano o creano particolari difficoltà durante il percorso scolastico, come ad esempio i DSA, tutelati dalla recente Legge 170/2010, i disturbi dell'attenzione e della condotta (ADHD, disturbo oppositivo-provocatorio), i borderline cognitivi; tutti questi quadri diagnostici, a meno di particolari gravità o “comorbidità” con altri disturbi, non danno titolo all'attribuzione del sostegno;
- lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale; si tratta di un'area vasta e difficilmente delimitabile di condizionamenti familiari, sociali, ambientali che interferiscono in modo più o meno marcato con l'apprendimento, impedendo, come recita l'art. 3 della

La F I S H e la F A N D hanno condiviso la recente normativa ministeriale sui BES, specie dopo l'emanazione della C M n. 8/13 di chiarimenti di dubbi interpretativi ed applicativi della Direttiva del 27 /12/12, per i seguenti motivi:

1. obiettivi di completamento della scelta culturale sull'inclusione scolastica. Con la recente normativa sui BES il MIUR ha completato il cammino culturale verso l'inclusione piena, avviato con la L.n. 118/71 e l.n. 104/92 per gli alunni con disabilità, proseguita con la L.n. 170/10 per quelli con DSA e completata con le recenti norme a favore di tutti i casi di svantaggio personale e socioculturale;
2. per gli strumenti didattici proposti. Sia la L.n. 170/10 con gli atti applicativi, sia la recente normativa sui BES, escludono il ricorso al sostegno didattico, puntando su misure compensative e dispensative, nonché su progetti didattici, che vanno deliberati dai docenti della classe, sentita la famiglia sulla base di diagnosi dell'ASL per gli alunni con DSA e sulla base di segnalazioni dei servizi sociali o decisioni autonome del Consiglio di classe per quelli con altri BES, che comunque debbono essere motivati e verbalizzati onde evitare contenziosi;
3. per gli strumenti giuridici adottati. In mancanza di norme primarie per i casi residui di BES il MIUR è ricorso all'interpretazione analogica della normativa sui DSA; ciò perché tali norme non sono norme "eccezionali" cioè contrarie alle norme generali, ma sono norme "speciali" cioè concernenti determinati soggetti (alunni con DSA) di cui l'art 14 delle Preleggi al Codice civile consente l'interpretazione analogica; infatti le norme sui BES residuali sono estrinsecazione dei principi fondamentali della Costituzione di rimozione delle cause di emarginazione (art 3 c.2), e del diritto allo studio per tutti (art 34)

Salvatore Nocera - Vicepresidente della F I S H

link: <http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=30384>

nostra Costituzione, il "pieno sviluppo della persona umana". Il disagio scolastico che ne deriva può essere definito come *"uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali."* (Mancini e Gabrielli, 1998)

PDP (Piano Didattico Personalizzato) – mutuato dagli strumenti previsti dalla Legge 170/2010 in favore degli alunni portatori di DSA, il PDP viene individuato come il documento mediante il

quale i Consigli di Classe, nell'esercizio delle proprie competenze pedagogico-didattiche, elaborano una proposta di personalizzazione dell'apprendimento nei confronti di tutti gli alunni portatori di BES, anche in assenza di certificazione; condiviso con la famiglia (che lo deve sottoscrivere) può prevedere, in aggiunta a tutti gli strumenti compensativi e dispensativi già previsti dalla Legge 170/2010, anche un'opportuna calibratura della progettazione didattica in termini di livelli minimi di apprendimento attesi in uscita.

GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) – secondo la CM 8/2013, rappresenta l'opportuno allargamento del GLH "di Istituto" (già costituito ai sensi della Legge 104/92 con compiti di proposta/gestione dell'organico di sostegno) al fine di consentire l'implementazione di azioni inclusive nei confronti di tutti i BES; il Gruppo, costituito da tutte le risorse professionali specificamente dedicate all'inclusione presenti nella scuola (inss. di sostegno, AEC e Assistenti alla comunicazione, funzioni strumentali, psicopedagogisti e simili, ecc.) e da una significativa rappresentanza degli insegnanti "curricolari", aggiungerebbe alle precedenti funzioni compiti interni (di rilevazione dei BES, di scambio/diffusione di buone prassi, di consulenza ai docenti curricolari, ecc.) ed esterni (di interfaccia con i servizi sociosanitari territoriali), nonché il compito di elaborare il "Piano Annuale per l'Inclusione"

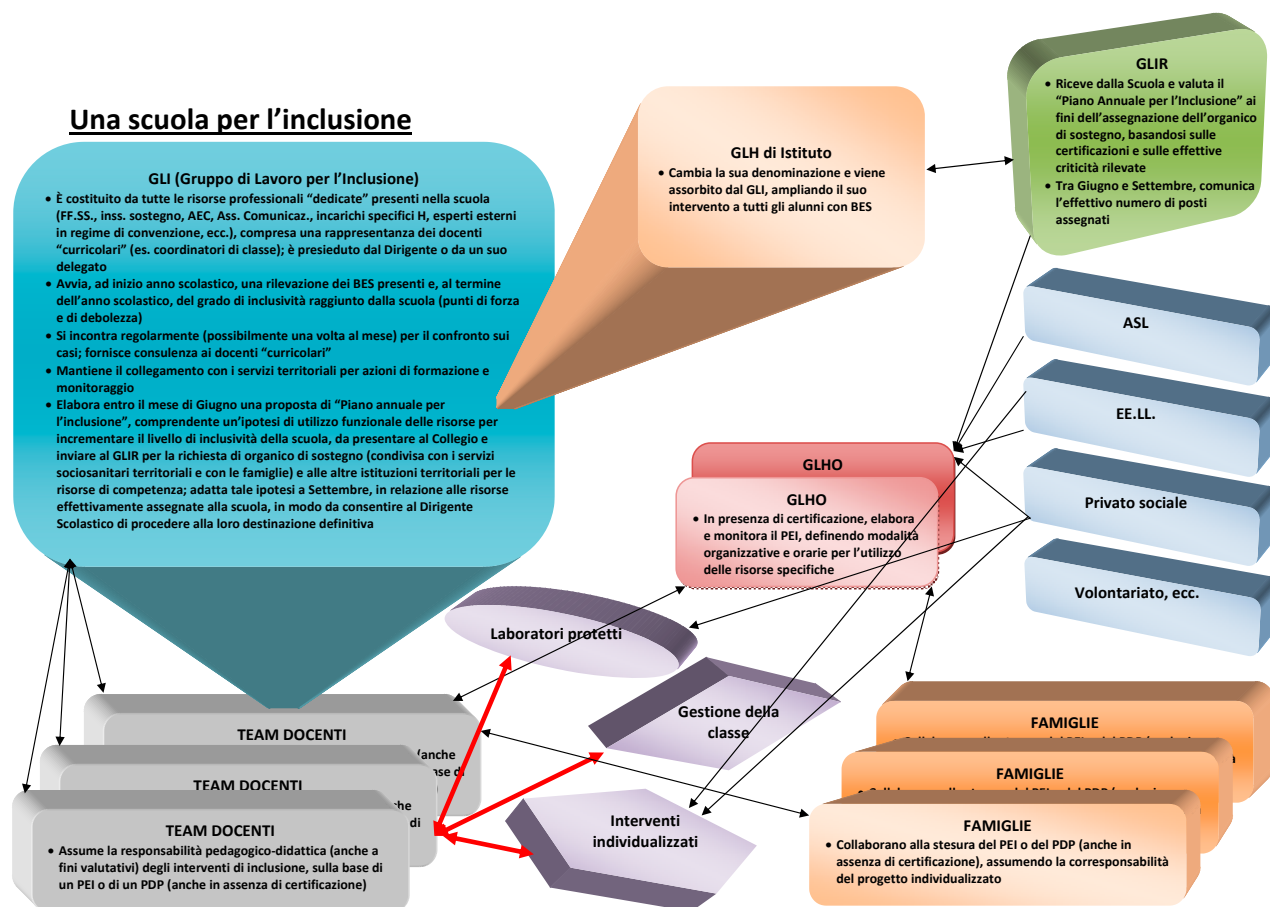
Piano Annuale per l'Inclusione – rappresenta il documento in cui la scuola esplicita la sua politica (nel senso di "policy") per l'inclusione; è predisposto dal GLI, deliberato dal Collegio dei Docenti e inserito nel POF della Scuola. Dovrebbe contenere i seguenti elementi:

- analisi dei punti di forza e di criticità della scuola rispetto all'inclusione (rilevati anche attraverso strumenti di indagine strutturati, come l'"Index per l'inclusione", di derivazione anglosassone); è importante sottolineare che nella valutazione del livello di inclusività della scuola non rilevano solo le azioni specificamente dirette ai BES, ma la effettiva realizzazione di contesti educativi e organizzativi facilitanti la personalizzazione degli apprendimenti nei confronti di tutti gli alunni
- esplicitazione di obiettivi di miglioramento annuali espressi in termini di esiti realistici, misurabili e verificabili
- proposta di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali, organizzative e finanziarie; la proposta di assegnazione degli insegnanti di sostegno, in particolare, che deve essere elaborata, ai sensi della Legge 104/92, sulla base delle proposte dei singoli GLH "operativi", dovrà tener presente da un lato la necessità di assicurare il diritto soggettivo dell'alunno disabile a fruire del sostegno per la realizzazione del proprio diritto allo studio, dall'altro l'opportunità di utilizzare anche la risorsa sostegno, in accordo con la famiglia, in azioni finalizzate ad incrementare il livello di inclusività generale del gruppo o dei gruppi in cui è inserito l'alunno stesso, con un evidente vantaggio per il suo processo di integrazione.

[a breve sarà pubblicato sul sito web del MIUR - <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa> - un esempio di Piano Annuale per l'Inclusione]

integrazione/inclusione – il passaggio dal concetto di integrazione (consentire al "diverso" la maggior partecipazione possibile alla

Una scuola per l'inclusione



vita scolastica degli altri) a quello di inclusione (strutturare i contesti formativi in modo tale che siano adeguati alla partecipazione di tutti, ciascuno con le proprie modalità) non si pone in termini di contrapposizione tra "vecchio" e "nuovo", bensì come rafforzamento reciproco di azioni finalizzate alla personalizzazione dei percorsi di crescita e formazione di tutti gli alunni, in funzione della definizione e realizzazione del "progetto di vita" di ciascuno.

Patti territoriali – la prospettiva indicata dalla Direttiva impegna le scuole a superare la logica della clinicizzazione forzata al fine di ottenere la risorsa-sostegno, individuando strumenti e risorse "alternative" e più specifiche di intervento; tali risorse possono essere individuate:

al proprio interno, mobilitando risorse "pedagogiche" in termini di formazione e di strategie di gestione educativo-didattica,

all'esterno, con l'attivazione e il coinvolgimento degli altri stakeholders territoriali, attraverso gli strumenti di concertazione interistituzionali offerti dalla Legge 241/90 (conferenze di servizio, accordi di programma, protocolli di intesa, ecc.). Le risorse finanziarie disponibili sono, almeno in ipotesi, quelle messe a disposizione degli EE.LL. dalle Leggi 328/2000 e 285/1997; bisogna anche tenere conto della possibilità di fruire di interventi di consulenza, formazione, ecc., da parte delle professionalità presenti nei servizi sociosanitari territoriali (ASL, Comuni/Municipi) e nelle istituzioni deputate alla sicurezza (Prefetture, FF.OO.), che possono essere mobilitate "istituzionalmente" (e quindi a costo zero) in una prospettiva di prevenzione e di integrazione dei servizi "alla persona" in ambito scolastico. Altre risorse disponibili sono quelle del privato sociale e del volontariato, che possono essere coinvolti nella realizzazione di percorsi integrati e personalizzati.

UNA RISORSA PER LE SCUOLE AUTONOME: IL PATTO TERRITORIALE

Lo strumento del patto territoriale diviene strategico per implementare le politiche di inclusione scolastiche. Le leggi 328/2000 e 285/1997 stanziavano importanti contributi finalizzati rispettivamente ai servizi sociali e agli interventi per l'infanzia e l'adolescenza. Il Piano Regolatore sociale, nel quale confluiscono principalmente le risorse delle due leggi citate, finanzia con fondi consistenti gli interventi per l'inclusione scolastica. A titolo esemplificativo si può citare il piano di Roma Capitale che stanziava complessivamente oltre 317 mln di euro per interventi di carattere sociale, di cui più del 55% è destinato ai minori, alla disabilità e al disagio sociale. Un'azione sinergica tra i vari attori istituzionali può consentire l'ottimizzazione di risorse, assegnate agli Enti Locali, finalizzandole all'integrazione dei servizi alla persona in ambito scolastico. In varie Regioni italiane le Associazioni di Scuole autonome stanno pervenendo alla stipula di tali accordi. Una rassegna di questi strumenti sarà pubblicata sul sito dell'ASAL – Associazione delle scuole Autonome del Lazio (www.scuolelazio.it).

Tab. 2 – Risultato dell'analisi tassonomica

TASSONOMIA DELLE REGIONI ITALIANE DATI BES 2013 (CNEL - ISTAT) ISTRUZIONE E FORMAZIONE DISTANZE CRESCENTI (euclidea, standardizzata, normalizzata) DAL MODELLO DI OTTIMO INDIVIDUAZIONE DI GRUPPI OMOGENEI PER VICINANZA (con il metodo di Wroclaw)

		Distanza Euclidea	Distanza Standard	Distanza Normaliz.	Distanza intergr. e di vicinato	Gruppi unita' territoriali D <= 1%
1	Trentino-Alto A	2.133	-1.759	.203		
2	Trento	2.234	-1.714	.212	.010	1
3	Friuli-V.G.	3.981	-.931	.379	.166	2
4	Bolzano	4.006	-.919	.381	.002	2
5	Umbria	4.291	-.792	.408	.027	3
6	Liguria	4.309	-.783	.410	.002	3
7	Emilia-Rom	4.362	-.760	.415	.005	3
8	Nord	4.649	-.631	.442	.027	4
9	Abruzzo	4.836	-.547	.460	.018	5
10	Piemonte	4.900	-.518	.466	.006	5
11	Veneto	4.996	-.475	.475	.009	5
12	Lombardia	5.133	-.414	.488	.013	6
13	Marche	5.230	-.371	.497	.009	6
14	Toscana	5.512	-.244	.524	.027	7
15	Centro	5.765	-.130	.548	.024	8
16	Italia	6.237	.081	.593	.045	9
17	Valle d' Aosta	6.756	.314	.642	.049	10
18	Lazio	6.810	.338	.648	.005	10
19	Molise	7.216	.520	.686	.039	11
20	Basilicata	7.838	.799	.745	.059	12
21	Sardegna	8.798	1.230	.837	.091	13
22	Calabria	8.998	1.320	.856	.019	14
23	Sud	9.107	1.368	.866	.010	15
24	Puglia	9.122	1.375	.867	.001	15
25	Campania	9.691	1.630	.922	.054	16
26	Sicilia	10.547	2.014	1.000	.081	17

►►► segue da pag. 23

Questa nuova unità territoriale virtuale assume quindi il ruolo di modello di ottimo con il quale saranno confrontate le unità territoriali reali.

Il confronto tra ciascuna unità territoriale reale e l'unità virtuale che costituisce il modello di ottimo, viene effettuato calcolando (con il teorema di Pitagora) la loro reciproca distanza euclidea nello spazio delle variabili. Sicché, la

distanza delle unità territoriali dal modello di ottimo viene utilizzata per collocarle in successione e in ordine crescente di distanza dal modello.

Nella Tab. 2 sono riportati i risultati dell'elaborazione tassonomica effettuata con il metodo di Wroclaw. Per ciascuna unità territoriale è data la distanza euclidea dal modello di ottimo virtuale, la distanza standardizzata,

la distanza normalizzata tra 0 e 1. Inoltre, è data nella penultima colonna una indicazione di aggregabilità in gruppi delle unità territoriali secondo la loro reciproca vicinanza o distanza.

La distanza normalizzata tra 0 e 1 dà una indicazione immediatamente percepibile della vicinanza o della lontananza di ciascuna unità territoriale dall'unità territoriale virtuale che rappresenta il

modello di ottimo. Infatti, il Trentino-Alto Adige con le sue province autonome di Trento e Bolzano e la regione Friuli-Venezia Giulia si trovano in testa alla graduatoria, a circa un terzo della distanza che separa il modello di ottimo dalla regione più lontana che è la Sicilia. L'Umbria, la Liguria e l'Emilia-Romagna precedono il Nord nel suo complesso, mentre nell'ordine il Piemonte, il Veneto, la Lombardia lo seguono.

Le Marche e la Toscana precedono il Centro che è a sua volta seguito dal totale Italia. Seguono il totale Italia, la regione Valle d'Aosta, ultima delle regioni del Nord, e il Lazio che si colloca quindi all'ultimo posto tra le regioni del Centro.

Il Molise, la Basilicata, la

Sardegna e la Calabria sono ordinatamente le regioni che precedono l'unità territoriale Sud, seguita dalla Puglia e dalla Campania, mentre la Sicilia è all'ultimo posto.

Istruzione e formazione e il livello di competenze influenzano indubbiamente il benessere delle persone in modo diretto, offrendo pure opportunità altrimenti precluse. E' inconfutabile che persone che abbiano un livello di istruzione più elevato hanno anche un tenore di vita più elevato e hanno maggiori opportunità di trovare lavoro in ambienti meno rischiosi. Inoltre, i cittadini che hanno ricevuto istruzione e formazione, vivono di più e meglio perché hanno stili di vita più salutari. Inoltre, a livelli più elevati di istruzione e

formazione corrispondono naturalmente livelli più elevati di accesso e di godimento dei beni e dei servizi culturali. Infine, livelli più elevati di istruzione e formazione possono consentire una partecipazione attiva al processo di produzione nei settori della cultura e della creatività (Eurostat, 2011).

Da quanto è emerso in questa analisi, appare dunque non risolto né ancora avviato a soluzione il problema dell'inadeguatezza dei livelli di istruzione e formazione in almeno tre regioni del Mezzogiorno, tra le più grandi e le più rilevanti dal punto di vista economico, regioni che sembra non abbiano tratto il previsto giovamento dalla quantità di risorse pubbliche impiegate: la Puglia, la Campania e la Sicilia. ■





eniscuola

LAB4ENERGY, IL LABORATORIO DI ENISCUOLA SUI TEMI CRUCIALI DELL'ENERGIA

Il 14 gennaio, con la lezione "cos'è l'energia" del professor Sergio Carrà, Accademico dei Lincei, ha preso il via lab4energy, il progetto sperimentale di eniscuola, rivolto a 24 ragazzi di 8 scuole italiane.

Si tratta di 37 appuntamenti, per un totale di 51 ore di lezione, per raccontare temi scottanti sull'energia attraverso punti di vista differenti: dalle fonti rinnovabili all'accesso all'energia, dal cambiamento climatico alla fine vera o presunta delle fonti fossili, per citare solo alcuni degli argomenti trattati. L'obiettivo è allenare i ragazzi al senso critico e all'analisi dei punti di vista, spingendoli a riflettere sull'importanza della conoscenza e dello studio.

Le lezioni avranno come docenti i massimi esperti delle varie discipline, tra cui premi nobel e ricercatori del MIT di Boston.

I ragazzi provengono da istituti tecnici e licei dei territori legati ad eni (Roma, Milano, Mantova, Potenza, Genova, Crema, Ravenna e Brindisi), sono stati selezionati dai presidi nelle quarte classi. I requisiti richiesti: la media dell'otto nelle varie materie scolastiche e una buona conoscenza della lingua inglese, indispensabile per seguire le lezioni dei professori stranieri.

I ragazzi partecipano da una postazione scolastica o da casa propria, collegandosi ad una piattaforma di e-learning che consente di seguire la lezione in diretta e interagire con il docente.

Alla fine del corso i ragazzi, divisi in 8 gruppi, dovranno presentare una lezione di massimo 15 minuti (sulla falsariga

delle conferenze TED) su uno degli argomenti svolti durante il corso. L'evento si svolgerà il 29 maggio, nel salone d'onore della Triennale di Milano, sarà presentato da Riccardo Luna e trasmesso in diretta streaming sul sito eni.com ed eniscuola.net. Per rendere più affascinante la sfida e migliorare la qualità delle presentazioni, i ragazzi sono stati preparati con lezioni di public speaking, creatività e preparazione di materiale multimediale.

Il migliore gruppo, scelto da un comitato scientifico formato dai rappresentanti di Eni, Legambiente, professori universitari, e rappresentanti della scuola, vincerà una settimana a Boston che prevede incontri con i professori del MIT e visite ai laboratori.

Tutti i materiali, compresi le riprese video delle lezioni, popoleranno il sito lab4energy.net (sottosito di eniscuola.net), da giugno online, a disposizione di tutti, studenti e insegnanti, interessati ad approfondire il complesso mondo dell'energia.



 lab4energy
eniscuola.net

CONTRIBUTO VOLONTARIO: UNA STORIA INFINITA

di Rita Manzani Di Goro*

Che il mondo giri intorno ai media lo sapevamo, ma tutto ci saremmo aspettati tranne che una seriosa circolare del Ministero dell'istruzione (Prot. n. 593 del 7.3.2013) ponesse fra le proprie motivazioni il fatto che “una nota trasmissione televisiva ha messo in onda un servizio in cui si denuncia la prassi di alcune istituzioni scolastiche di considerare come obbligatori i contributi deliberati dal consiglio d'istituto e di pretendere il versamento all'atto dell'iscrizione”.

La presa di posizione del capo dipartimento per l'istruzione, dott.ssa Lucrezia Stellacci, è da subito chiara: **“si ritiene che simili comportamenti, oltre a danneggiare l'immagine dell'intera amministrazione scolastica e minare il clima di fiducia e di collaborazione che è doveroso instaurare con le famiglie, si configurino come vere e proprie lesioni al diritto allo studio costituzionalmente garantito”**. Segue un'attenta disamina della normativa vigente: dal principio costituzionale dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione (art. 34 Cost.), esteso dalla normativa recente fino ai comprendere i primi tre anni dell'istruzione superiore, discende che la frequenza è necessariamente gratuita in tutte le scuole statali; solo per le classi 4° e 5° essa è subordinata al pagamento delle tasse scolastiche erariali e anche qui vanno fatti salvi i previsti casi di esonero. C'è da dire che le tasse scolastiche sono accessibili praticamente a tutti (€ 6,04 per la tassa di

iscrizione, € 15,13 per le tasse di frequenza e di ritiro diplomi); il problema nasce quando si accompagnano a richieste di consistenti contributi ‘volontari’ da parte dei Consigli d'istituto. La strada tracciata dal Ministero è improntata al massimo fair play: “qualunque somma, ulteriore alle tasse erariali e a quanto strettamente necessario per il rimborso di spese sostenute dalla scuola per conto delle famiglie, può essere quindi richiesta soltanto quale **contribuzione volontaria**, erogazione liberale **con cui le famiglie, con spirito collaborativo e nella massima trasparenza, partecipano al miglioramento dell'offerta formativa** e al suo ampliamento al di là dei livelli essenziali”.

E ancora: se è vero “che il contributo delle famiglie rappresenta una fonte essenziale ... soprattutto in considerazione delle ben note riduzioni della spesa pubblica che hanno caratterizzato gli ultimi anni ...”, si ritiene auspicabile che **le scuole acquisiscano tale contributo non attraverso comportamenti vessatori e poco trasparenti, bensì facendo leva sullo spirito di collaborazione e di partecipazione delle famiglie, le quali, si è certi, ben comprendono l'importanza di risorse aggiuntive per la qualità dell'offerta**”. Strada sbarrata a chi volesse ancora argomentare: l'articolo 23 della Costituzione stabilisce che “nessuna prestazione professionale o patrimoniale può essere imposta se

non in base alla legge” e non si può neppure prendere a giustificazione l'autonomia scolastica perché essa, spiega il Direttore generale Stellacci, “è funzionale al perseguimento degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e deve evidentemente svolgersi nel pieno rispetto delle norme ... nonché nell'osservanza delle disposizioni emanate dall'amministrazione centrale”. La scontata conclusione è che “s subordinare l'iscrizione degli alunni al preventivo versamento del contributo non solo è illegittimo, ma si configura, per i soggetti che sono responsabili della gestione, come una grave violazione dei propri doveri d'ufficio”. Per i trasgressori verifiche ispettive, controlli dei revisori e, se del caso, azioni sanzionatorie in proporzione alla gravità del fatto contestato.

Lucrezia Stellacci va anche oltre, dicendo che non è corretto né in linea con la nuova prassi delle iscrizioni on line, pretendere che le famiglie presentino istanza di iscrizione per gli anni intermedi e dichiarando che **“qualunque discriminazione ingiustificata a danno degli studenti derivante dal rifiuto di versamento contributivo in questione, sia in termini di valutazione che disciplinari, risulterebbe illegittima e gravemente lesiva del diritto allo studio dei singoli”**.

La nota ministeriale, come prevedibile, ha suscitato numerose reazioni da parte delle associazioni di categoria della scuola, ma non è mancato chi, come l'Associazione Nazionale Presidi, ha colto l'occasione per diffondere una

»»»



»» scheda di approfondimento che, dopo aver riportato le principali norme in materia di contributo volontario ed elencato i comportamenti corretti e quelli da evitare, spezza una lancia in favore di un più sereno dialogo: “Varie associazioni (Adiconsum, A.Ge., Unione degli studenti) hanno assunto una posizione di controllo e denuncia invitando famiglie e studenti ad informarli in caso si incappi in procedure poco chiare. Si può affermare che non esistono posizioni di chiusura o di rifiuto indiscriminato: ciò che l’utenza chiede è la chiarezza d’informazione. Evitare quindi la polemica diretta o lo scontro frontale”.

Va detto che non tutti i torti hanno le scuole, le quali hanno visto erodersi di anno in anno tutte le fonti di finanziamento e si trovano in difficoltà pure a erogare i servizi essenziali. Ciò che possiamo dire, da genitori, è che la soluzione non può essere unicamente quella di far gravare le maggiori spese sulle famiglie. Come Associazione Genitori A.Ge. Toscana sosteniamo da sempre che noi per primi

abbiamo interesse a investire nelle scuole dei nostri figli, purché ci sia trasparenza e che non ci si dimentichi di coinvolgerci nelle scelte sull’utilizzo dei fondi così raccolti.

Un buon punto di mediazione è stato individuato dalla circolare ministeriale n. 312 del 20.3.2012, laddove stabilisce che: **il contributo versato alle scuole è assolutamente volontario e deve essere indirizzato unicamente all’ampliamento dell’offerta formativa**, non al funzionamento amministrativo; all’atto dell’iscrizione **le famiglie debbono sempre essere informate della possibilità di avvalersi della detrazione fiscale** (art. 13 della legge n. 40/2007) **e sulla destinazione dei contributi; i genitori potranno decidere di contribuire solo a specifiche attività**; sono da evitare versamenti indistinti, che lasciano la decisione su come utilizzarli esclusivamente alla scuola; al termine di ciascun anno scolastico **le istituzioni scolastiche debbono rendicontare con chiarezza come sono state effettivamente spese le**

somme e quali benefici ne ha ricavato la comunità scolastica. In questa impostazione, derivante dalle normative, il contributo volontario non costituisce solo un atto di “cittadinanza responsabilizzata dei genitori per migliorare il servizio scolastico erogato ai propri figli”, ma può essere visto come un modo nuovo e innovativo di utilizzare le risorse a disposizione. Infatti i finanziamenti dei genitori debbono diventare non una semplice opportunità di ulteriori spese per la scuola, ma un vero e proprio investimento, come a dire che le risorse finanziarie assegnate devono essere rapportate all’effettivo miglioramento dei risultati da raggiungere e non essere destinate a un astratto e generico miglioramento di adempimenti o di infrastrutture. Se riuscissimo a trasformare le spese in investimenti e a commisurare ogni volta le somme spese ai miglioramenti raggiunti, si potrebbe innescare quella qualificazione della scuola italiana, che da decenni si auspica a parole da parte di tutti.

**Presidente Associazione Genitori* ■



Una passeggiata dentro l'esperienza
del "LEONE XIII" di MILANO

AGENDA DIGITALE SCUOLA

a cura di Alfonso Rubinacci

La scuola digitale, tra ritardi, difficoltà, ristrettezze anche finanziarie prova ad accelerare. Il campo dell'innovazione tecnologica è uno di quelli in cui il grado di trasferibilità dei modelli è maggiore rispetto ad altri ambiti. Anche se non tutto ciò che funziona in una data realtà è generalizzabile e trasferibile, appare utile costruire un database al quale conferire il materiale di documentazione proveniente da ricerche nazionali ed internazionali e dalle esperienze didattiche presentate nei dossier pubblicati o in corso di pubblicazione.

L'obiettivo di Tuttoscuola è offrire un corredo di informazioni qualificate, in primo luogo, ai docenti ed ai dirigenti scolastici per decidere, per contenere la spesa, per allontanare il rischio di errori, avendo un quadro di finalità già definite e sperimentate. Il dossier concernente l'istituto "Leone XIII" di Milano, dopo quelli sulle esperienze del "Lussana" di Bergamo, del "Savoia Benincasa" di Ancona, del "Volta" di Perugia, della "Calabria digitale" si propone di fornire ulteriori elementi di conoscenza su cosa significhi la scuola digitale, in quali condizioni può essere condotta, quando può essere uno strumento di formazione efficace. Sarebbe sbagliato concepire le nuove tecnologie semplicemente come una somma di nuove funzioni. Siamo, viceversa, di fronte a nuove opportunità, a nuove modalità relazionali e di pensiero. L'approccio con la rete va inteso, infatti, come un nuovo ambiente di comunicazione e di apprendimento.

Appare consapevole di questo cambiamento la professoressa Gabriella Tona, Rettore dell'istituto "Leone XIII" di Milano, che sottolinea che come scuola sanno che non ha senso rincorrere la velocità di cambiamento della tecnologia perché *"sarebbe un discorso perso in partenza. Da ciò la nostra decisione di puntare su un rinnovamento della didattica nella quale entrano come potenti strumenti di lavoro e di socializzazione le nuove tecnologie"*. Infatti, la "scuola intelligente" non è l'aula attrezzata (è anche aula attrezzata), non è neppure un istituto cablato (è anche istituto cablato). E' principalmente una concezione dell'organizzazione del servizio scolastico nelle sue applicazioni didattiche che utilizza le risorse tecnologiche per tradurre in termini di efficienza e di efficacia il servizio stesso. *"I cardini dell'esperienza scolastica del nostro istituto - incalza padre Eraldo Cacchione S.I. - sono esperienza, riflessione ed azione"*. Di fronte a questo scenario di cambiamento quantitativo e qualitativo servono docenti che sappiano muoversi non solo tra rete e digitale, ma sappiano offrire ai giovani una chiave d'accesso alle discipline. Non si tratta soltanto di aggiornarsi ma di ripensarsi. *"Questo non v'è dubbio - osserva la professoressa Francesca Argenti, docente del Leone XIII, - richiede una nuova organizzazione del lavoro del docente, che non si esaurisce più nello spazio dell'aula e nel tempo delle ore di lezione con la classe, ma che diventa un'attività che richiede un tempo importante e costante di progettazione all'interno di una équipe formativa"*.

Il panorama descritto dovrebbe spingere anche le aziende a costruire occasioni di confronto con le istituzioni scolastiche ed i soggetti istituzionali e sociali per la discussione e soluzione di problematiche connesse all'introduzione delle ITC nella scuola. Va contrastato il rischio che le tecnologie siano esibite come segni di modernità e non come strumenti di integrazione nella didattica quotidiana. Preoccupazione che sembra ben avvertita dall'ingegnere Ernesto D'Alessandro, Product&Solutions di Samsung Electronics Italia, che sottolinea che *"nei prossimi anni assisteremo da una parte alla creazione di un ecosistema di soluzioni e di servizi, dall'altra ad un rafforzamento della convergenza digitale e dell'integrazione tra prodotti anche di settore merceologico oggi differente, secondo logiche definite dal paradigma dell'Internet delle cose"*.

Il viaggio nell'istituto Leone XIII, 1115 alunni, seguiti da 100 docenti, con un incremento di iscritti per i licei pari a circa il 6%, sollecita una pluralità di motivi di riflessione e l'esigenza di conoscere meglio i risultati del rapporto tra tecnologie e apprendimenti scolastici.

Intervista a padre Vitangelo Denora S.I., gestore dell'Istituto Leone XIII e responsabile delle scuole dei gesuiti d'Italia e Albania

“Una grande opportunità”

Il modo di vivere delle persone è mutato e gli studenti hanno nuove opportunità di apprendimento. In che modo la scuola si sta muovendo per rispondere al cambiamento?

“Oggi ci troviamo di fronte ad un cambiamento molto profondo che sta incidendo sul mondo dei giovani: quello legato alle nuove tecnologie. La loro introduzione sta determinando un nuovo modo di comunicare e di relazionarsi tra le persone. Si vive più interconnessi e i social network favoriscono la possibilità di condividere tra le persone in modalità nuove e creative anche aspetti molto più profondi di quanto a prima vista possa apparire. I giovani esprimono emozioni, ideali, scrivono e si confrontano allargando i confini della propria realtà. Tutto ciò ha degli aspetti che si rivelano promettenti e che possono costituire la base per una nuova civiltà globale che non parli solo il linguaggio dell'economia, ma quello di aspirazioni umane autentiche.

Di fronte a questo mutamento la scuola non può rimanere indifferente e può sfruttare queste nuove opportunità per migliorare l'apprendimento e la sua capacità di educare il ragazzo ad affrontare le sfide che lo attendono in un mondo sempre più globale.

In questo contesto l'opportunità tecnologica è quella di un apprendimento attivo che parta dal vissuto dei ragazzi e dal loro linguaggio, che stimoli curiosità ed interesse, che permetta ai ragazzi di interagire maggiormente con i docenti e tra di loro nella costruzione dei contenuti di una lezione, che dia loro la possibilità di interiorizzare in maniera personale e creativa i contenuti appresi, che crei dei

prodotti che possono essere inseriti in circuiti comunicativi più ampi e che diano voce ai giovani... La nostra scuola cerca di rispondere così, attraverso questo processo di apprendimento integrato con le tecnologie, ai bisogni profondi della persona, affinché essa sia preparata ad abitare il nostro tempo, protagonista del suo futuro e del futuro di un mondo più umano e più giusto.

Per questo a noi sta a cuore che la conoscenza non sia ricevuta come un insieme di nozioni, ma nasca da un'esperienza su cui si possa riflettere, e porti ad una azione frutto di una persona trasformata da quanto ha appreso.

L'apprendimento nelle nuove tecnologie in qualche modo per noi diventa un'occasione per andare dritti al cuore di questa prospettiva pedagogica che, in contesti mutati, esiste e anima il nostro sforzo educativo da circa cinquecento anni nelle scuole che si riferiscono all'ispirazione spirituale e pedagogica dei gesuiti.”

Padre Denora, come nasce il progetto sperimentale presso l'Istituto paritario “Leone XIII” di Milano?

“Da diversi anni stiamo cercando come rete di scuole italiane di cogliere la sfida educativa e didattica che le nuove tecnologie implicano. Il progetto “Paideia”, che segue una classe di IV ginnasio nell'apprendimento per competenze attraverso l'uso dei tablet in classe, è così il culmine di un processo iniziato cinque anni fa con l'introduzione massiva delle LIM nelle classi delle scuole dei gesuiti italiani, progetto chiamato “ITAS”, Information Technology at School, a suo tempo accompagnato da percorsi di

formazione studiati insieme con la società *Mentor* di Roma e integrati nei corsi sistematici di formazione alla pedagogia ignaziana per i nostri docenti proposti dal CeFAEGI, (Centro di Formazione per l'Attività Educativa dei Gesuiti in Italia).

Sin dall'inizio di questo percorso ci siamo resi conto che la sfida essenziale non è tanto quella dell'introduzione nelle classi della tecnologia, ma è quella di interrogarci come adulti educatori sulle potenzialità per la crescita di questi strumenti, provare a prendere sul serio le nuove opportunità che questi mezzi presentano e, forse soprattutto, provare a parlare la lingua delle nuove generazioni. Questo richiede una certa libertà da schemi che sono diversi dai nativi digitali: occorre un mettersi in gioco in un campo in cui i giovani hanno molto da insegnarci se riusciamo a metterci in ascolto.”

Quali sono le caratteristiche del progetto?

“Dopo cinque anni di alfabetizzazione tecnologica certificata dei nostri insegnanti e di presa di coscienza della sfida antropologica che questo cambiamento comportava, siamo entrati in una fase più avanzata ed operativa: quella pedagogico-didattica. Sempre più ci rendiamo conto di come la didattica sia il centro e la tecnologia, superate le paure iniziali ed acquisite le conoscenze di base, diventi sempre di più un “alfabeto” per scrivere in modo rinnovato il progetto pedagogico-educativo di sempre: guardare alla crescita integrale della persona dello studente. Ora ci stiamo concentrando nella modellizzazione di un metodo: strategie di progettazione, pianificazione

delle unità di apprendimento, metodiche di insegnamento collaborativo, laboratoriale e co-costruttivo, e valutazione per competenze. Il tutto fedeli alla nostra tradizione educativa riassunta nel Paradigma Pedagogico Ignaziano.”

Quali i risultati ottenuti?

“Chi vive giorno dopo giorno nelle nostre scuole si accorge che l’insegnamento, in tutti i plessi, è realmente una partecipazione accorata e attiva alla crescita della persona. I ragazzi sono seguiti, presi a cuore e resi protagonisti. La materia non viene “iniettata” come se la mente del ragazzo fosse un imbuto, ma si cerca di accompagnare lo studente verso un apprendimento che dia significato alla sua vita e lo renda davvero un uomo per gli altri, un leader nel servizio.

I docenti si sono messi in discussione rispetto al nuovo modo di essere e di apprendere dei ragazzi, ma hanno dovuto anche sempre di più condividere tra di loro sia in fase di programmazione che di realizzazione dei percorsi didattici. Uno stile più comunitario di lavoro ha preso corpo, nutrito del confronto generazionale e dello scambio di intuizioni, materiali, preoccupazioni, esperienze riuscite da parte degli adulti accompagnatori di questo processo di innovazione e cambiamento.

Credo che questo stile nuovo, dinamico, condiviso sia percepibile quasi ad occhio, nella soddisfazione e gioia dei docenti e dei ragazzi ... e le tecnologie didattiche ci hanno dato il la per accelerare un processo di ritorno alla fonte della nostra pedagogia nel passaggio cruciale da una scuola dove nel passato quasi tutti gli insegnanti erano gesuiti ad una in cui la missione educativa viene portata avanti grazie alla collaborazione di tantissimi laici, insegnanti ignaziani.”

Intervista al rettore dell’Istituto
Leone XIII, Gabriella Tona

“La nostra scommessa”

Ad oggi qual è la percentuale di copertura nello sviluppo digitale della sua scuola?

“Dal punto di vista dell’acquisizione delle LIM, siamo al 100%: tutte le aule della scuola (e molte aule speciali) sono dotate di una LIM con computer, connessa alla rete internet. Inoltre abbiamo tre laboratori informatici. Anche i servizi di segreteria e amministrazione lavorano in digitale a partire dalla fonte fino all’uscita dei dati (anagrafica, pagamento rette, voti, pagelle, tabelloni finali, certificati). La scuola è dotata di tre access point per rete wifi, con due reti wireless: una dotata di accesso con password, che viene data gratuitamente a tutti gli studenti e agli utenti della biblioteca anche esterni, ed una che permette l’accesso al dominio della rete didattica, aperta al personale docente che certifica nella rete il proprio device mobile (portatile, tablet, smartphone o altro). A questa ultima rete sono collegati anche i tablet degli alunni della IV ginnasio

che sta facendo la sperimentazione della didattica rivoluzionata dall’uso delle tecnologie personali mobili. Dall’anno prossimo tutto il primo anno dei licei entrerà in questa sperimentazione.”

Quanti docenti si sono attivati, quante classi, e in quali discipline osserva l’uso più frequente?

“Come detto, la LIM è in tutte le classi da tre anni, mentre la fornitura delle stesse è stata completata nei due anni precedenti. Dunque da cinque anni i nostri docenti sono formati per utilizzare la LIM in classe. Tutti la usano, tanto più oggi che abbiamo introdotto – ancora in fase sperimentale – un registro elettronico di nostra progettazione, in cloud, tale per cui ogni docente deve necessariamente accendere un computer quando entra in classe. Le discipline in cui si osserva l’uso più frequente, al liceo e alle medie sono quelle scientifiche e di lingua straniera, mentre alla primaria tutte le maestre ne fanno un uso massiccio e quotidiano.



«Possiamo dire che la LIM ha davvero soppiantato la vecchia lavagna, andando decisamente oltre.»

Il rapporto tra studenti e dispositivi digitali qual è al momento: 1:1, 2:1, ecc?

«Al liceo nella IV ginnasio sperimentale il rapporto è 1:1 (vale anche per i docenti, anch'essi dotati di tablet personale fornito dalla scuola); nelle altre classi, laddove gli insegnanti lo autorizzano, gli studenti possono portare il loro laptop o tablet per prendere appunti o leggere i libri digitali. Al momento attuale posso dire che il rapporto è un device digitale ogni



tre studenti.»

Su quali tecnologie, visto anche i rapidi avanzamenti, la sua scuola ha deciso di puntare?

«Come scuola siamo pienamente consapevoli che la velocità di cambiamento sia oggi troppo alta per poterla rincorrere. Ci siamo chiesti se abbia senso rincorrerla e siamo giunti alla conclusione che sarebbe un discorso perso in partenza. Da ciò la nostra decisione di puntare su un rinnovamento della didattica nella quale entrano come potenti strumenti di lavoro e di socializzazione le nuove tecnologie. Questo lo facciamo in pieno spirito di continuità con la nostra tradizione educativa ignaziana, nata in un momento di analoga rivoluzione culturale dovuta all'introduzione della stampa. Come i gesuiti del

Intervista alla docente responsabile dell'education per la rete delle scuole dei gesuiti, professoressa Francesca Argenti

“Un metodo nuovo”

Come cambia il ruolo del docente in classe?

“L'introduzione delle tecnologie nella didattica, nelle nostre scuole, non fa che potenziare le caratteristiche della pedagogia ignaziana: un modo di procedere, una mentalità, un metodo che da sempre mette al centro l'alunno e lo rende protagonista del suo processo di apprendimento, orientandolo verso ciò che è più significativo e vitale per la sua crescita. In questo senso il docente è chiamato a scegliere gli strumenti e le esperienze che meglio possono aiutare l'alunno a raggiungere una libera espressione di sé, la consapevolezza di ciò che ha appreso e lo sviluppo di nuovi comportamenti e atteggiamenti volti ad agire con spirito di responsabilità, di solidarietà e di iniziativa nella società. Gli strumenti tecnologici, e in particolare alcune tecnologie collaborative nel cloud, si inseriscono in modo molto interessante all'interno delle opzioni di scelta a disposizione del docente affinché il vissuto scolastico dei ragazzi sia significativo e porti ad un processo di riflessione (saper gustare le cose interiormente), scoperta di sé e degli altri, azione personale e creativa, valutazione ed autovalutazione del proprio percorso di crescita. Pensiamo semplicemente a strumenti come il network di blog individuale o di classe, piattaforme di scrittura collaborativa come Wikia, alcune Google apps e altre ancora, che sono a disposizione gratuitamente nella rete. Queste tecnologie mettono in risalto il ruolo di “steward” del docente, che non è solo un bravo trasmettitore di contenuti, ma è colui che, appassionando i propri studenti a partire dalla loro personale realtà e dal loro contesto, sa suggerire a ciascuno ciò che è meglio e più interessante/importante per lui, senza per questo abbassare il livello culturale del proprio insegnamento. Tutti i nostri docenti sono costantemente invitati, attraverso numerose esperienze di formazione e condivisione offerte dal CeFAEGI (Centro di Formazione per l'Attività Educativa dei Gesuiti in Italia), ad esprimere in maniera personale, nel contesto particolare di ciascuna classe, la propria cura ed attenzione verso quelle che sono le cinque fasi del Paradigma Pedagogico Ignaziano:

- il contesto specifico, personale e sociale dell'alunno;
- l'esperienza (apprendimento significativo e gioioso);
- la riflessione (apprendimento interiorizzato);
- l'azione (capacità di sviluppare nuovi comportamenti e atteggiamenti);
- la valutazione e l'autovalutazione del percorso svolto per meglio orientare i passi successivi.

In questo dinamismo sono situati alcuni dei più suggestivi principi ignaziani:

- *non multa sed multum* (non è il molto sapere che sazia e soddisfa l'anima, ma il sentire e il gustare le cose interiormente);
- *magis* (la ricerca del “di più”: il meglio che una persona può dare in base al proprio contesto e alle proprie caratteristiche);
- *lectio pauca, exempla multa, exercitatio plurima*;
- *cura personallis*: la capacità di vedere in ogni singolo alunno una persona con caratteristiche ed esigenze specifiche, con qualità da riconoscere e valorizzare.

Il docente ignaziano si muove dunque su un terreno che predilige l'attivazione dello studente piuttosto che la centralità del ruolo del docente. Premesso questo, non c'è dubbio che oggi l'uso di strumenti tecnologicamente avanzati, ed in particolare le sperimentazioni di apprendimento coi tablet, rivoluziona completamente alcuni aspetti del processo di apprendimento.

Per la prima volta le nuove tecnologie della comunicazione, che hanno già mutato completamente il nostro modo di vivere, entrano nella classe superando quelle barriere quasi “ontologiche” della vita scolastica:

- gli spazi fisici e temporali della lezione tradizionale risultano ampliati dall'ambiente tecnologico;
- la dimensione autoreferenziale e solitaria nella quale spesso si trova a lavorare il docente viene scoraggiata, in nome di una più ampia collaborazione;
- l'accesso a qualunque tipo di contenuto e la possibilità di contatto con realtà distanti costituiscono una grande risorsa per la costruzione del sapere e la conoscenza di culture diverse;
- la possibilità di dare visibilità alle attività della scuola, e ancor più di pubblicare il proprio percorso giornaliero attraverso blog o piattaforme di condivisione fa della scuola un ambiente aperto al sociale nel quale i giovani si raccontano in prima persona.

I nostri docenti si stanno interrogando sull'evidenza del fatto che oggi i ragazzi, per la loro esposizione al mondo dei social media, apprendono in modo diverso. Loro stessi hanno evidenziato alcune peculiarità dell'uso della tecnologia in classe:

- utilizzare le nuove tecnologie come semplici strumenti per una didattica frontale non offre i risultati più interessanti. È invece da considerare lo spazio che si apre nei confronti di una riorganizzazione didattica che valorizzi l'attivazione dell'alunno;
- la velocità di miglioramento delle tecnologie stesse impone la capacità di non legarsi in modo rigido a nessuna in particolare e di favorire un lavoro di collaborazione e disponibilità all'apprendimento creativo da parte degli insegnanti nei confronti degli studenti;
- la competenza digitale dello studente è garanzia della forma adeguata di trasmissione e costruzione del contenuto;
- il mutare e migliorare delle forme impone un interrogarsi sempre più condiviso sulla profondità del contenuto;
- l'insegnante è chiamato a progettare moltissimo insieme ai colleghi e a legarsi sempre meno alla struttura lineare della programmazione disciplinare tradizionale.

Non v'è dubbio che questo richiede una nuova organizzazione del lavoro del docente, che non si esaurisce più nello spazio dell'aula e nel tempo delle ore di lezione con la classe, ma che diventa un'attività che richiede un tempo importante e costante di progettazione all'interno di un'équipe formativa."

Come ha progettato e condotto le attività di formazione ai docenti?

"Ho ricevuto l'incarico di curare l'integrazione tra la pedagogia ignaziana e le nuove tecnologie nel settembre 2012, quando le nostre scuole già da cinque anni avevano iniziato un percorso di formazione alla didattica con le nuove tecnologie. Non è quindi merito mio tutto il lavoro che è stato svolto in questi anni, e che ha visto coinvolti tutti gli attori della vita scolastica, dai dirigenti ai docenti. Con l'introduzione delle LIM i docenti hanno seguito un corso di alfabetizzazione informatica e di formazione all'uso delle lavagne multimediali. Si è poi costituito in ogni scuola della rete Gesuiti Educazione un gruppo di docenti, chiamati "Leader ITAS", con il compito di coordinare le varie attività di formazione in base alle esigenze specifiche di ciascuna realtà, alle caratteristiche degli insegnanti e all'ordine di scuola. A loro è stata offerta ulteriore formazione sia tecnica/tecnologica sia metodologica, più incentrata sulla didattica ignaziana e sulla leadership. I leader ITAS hanno il compito specifico di facilitare l'introduzione delle nuove tecnologie nell'insegnamento, di integrarle con la pedagogia ignaziana, di raccogliere materiale didattico digitale e di curare i momenti di formazione dei docenti, in accordo con la Direzione dell'Istituto e con il coordinamento nazionale. Un primo passo per favorire la condivisione e la collaborazione tra i leader all'interno e tra le diverse scuole, è stato la costituzione di una file repository per i contenuti didattico digitali creati dai nostri insegnanti. Un secondo passo è stato quello di iniziare a lavorare su un modello di "lesson planning" che tenesse insieme la didattica per competenze, l'interdisciplinarietà, la pedagogia ignaziana e l'uso di tecnologie.

Ogni realtà, in armonia con il progetto di rete ma nel rispetto del proprio contesto

"500 hanno messo a punto un sistema educativo basato su un preciso paradigma pedagogico, attento e flessibile ai cambiamenti "tecnologici", così oggi stiamo rinnovando la didattica a fronte delle attuali esigenze di una società trasformata e globalizzata grazie alle TIC."

Da un punto di vista del rapporto tra tecnologia e didattica dove posizionerebbe la sua scuola? Orientata al web (consultazione, risorse, piattaforme, collaborazione)? O ai software didattici (applicativi per gli apprendimenti curricolari o la formazione di competenze



trasversali)?

"La nostra scuola è da sempre "orientata alla persona", nel suo processo di apprendimento e di crescita *integrale*. Scegliamo tutti i mezzi e i servizi tecnologici che possono aiutare in vista di questo scopo e scartiamo tutti quelli che non aiutano. Per esempio: la didattica collaborativa e laboratoriale risponde benissimo al fine di un'apprendimento interiorizzato e significativo, che da sempre è al cuore del paradigma pedagogico ignaziano: dunque sono benvenuti i device personali, l'uso del cloud per condividere materiale e quant'altro supporti questo processo. Applicativi particolari che favoriscono la creatività e la co-creazione di contenuti didattici servono a rendere lo studente responsabile e protagonista del suo apprendimento, anche questo fine primario della nostra educazione;

di conseguenza accogliamo tutti i software che permettano di studiare e produrre in modalità wiki, e così via. Ci stiamo interrogando in particolare se i device mobili siano solo un mezzo per allargare in modo infinto l'orizzonte dell'esperienza, o anche per facilitare una riflessione profonda che porti ad una azione consapevole. Sempre di più capiamo che la tecnologia come tale resta solo un mezzo, e come ogni mezzo deve diventare "trasparente" rispetto al fine che serve: anni fa successe probabilmente la stes-

»»»

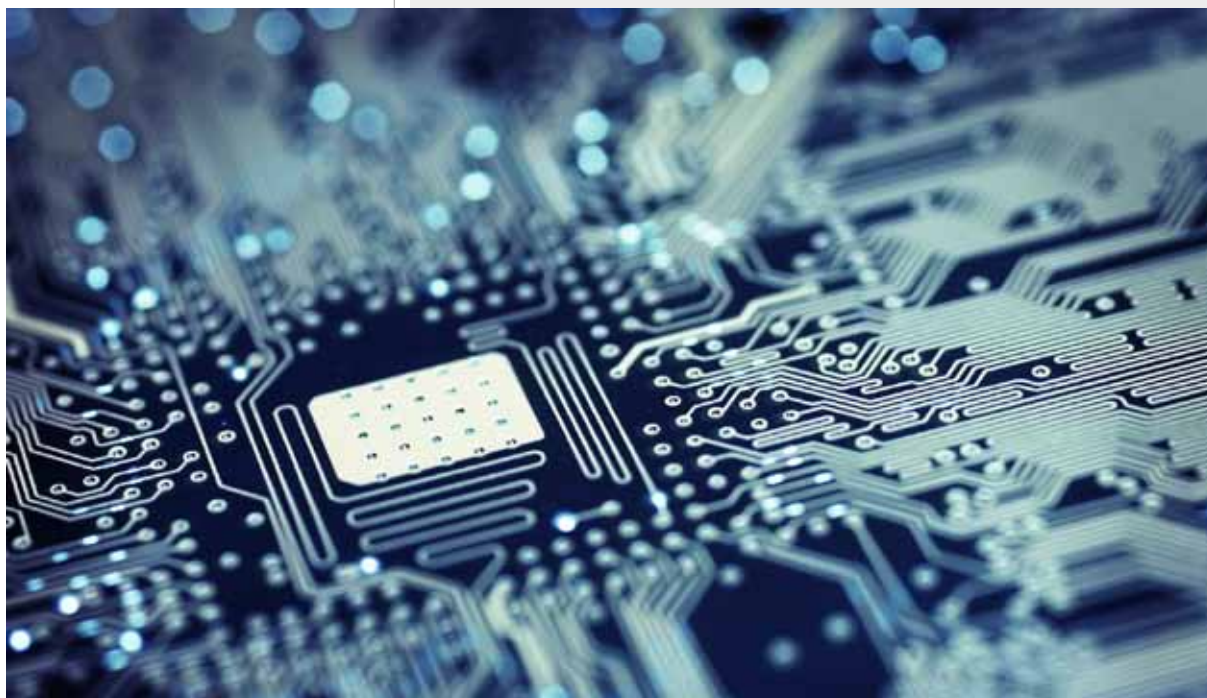
e delle proprie peculiarità, ha sviluppato un percorso formativo volto a favorire:

- l'uso della LIM nelle singole materie;
- la raccolta di risorse on-line;
- l'uso di piattaforme di condivisione e collaborazione;
- la progettazione e la produzione di materiale multimediale;
- l'uso e la catalogazione di risorse scolastiche digitali;
- la condivisione di materiali didattici;
- la creazione di unità di apprendimento secondo il modo di procedere ignaziano.

Oggi nelle nostre scuole la LIM è un normale strumento di lavoro, capace di favorire un apprendimento più dinamico e interattivo e viene utilizzata senza particolari resistenze da tutti i docenti.

Diverso è il discorso che riguarda la formazione alla didattica con i tablet, che nell'A.S. 2012-2013 ha visto come protagonisti i docenti della IV ginnasio dell'Istituto Leone XIII. Dall'esperienza maturata quest'anno, appare chiaro che la formazione deve svilupparsi su tre linee diverse:

la formazione tecnica allo strumento: benché siano i ragazzi, e non i docenti, a dover usare in massima parte la tecnologia (e in questo sono altamente esperti) non v'è dubbio che il docente abbia bisogno di una formazione all'uso tecnico



sa cosa con l'introduzione della carta stampata; oggi osserviamo un progresso di digitalizzazione della scuola molto veloce, ancora in rapido cambiamento, fino a che il digitale non sarà completamente "connaturale" e nessuno si domanderà se sia meglio o peggio dei supporti cartacei."

Come le aziende produttrici di hardware e software dovrebbero aiutare dirigenti e insegnanti nello sviluppo digitale delle scuole? Quali secondo lei sono

strumentale del tablet, per poter accedere a tutti i contenuti di cui ha bisogno; la formazione "tecnologica": l'uso cioè di tutte quelle tecnologie cloud che gli permettono di strutturare una didattica più collaborativa, la costruzione di tutti quegli ambienti di apprendimento che il gruppo può sfruttare dentro e fuori il normale tempo classe;

la formazione metodologica: la pedagogia ignaziana, grazie all'uso della tecnologia, orienta il docente ad una progettazione in équipe, e non solo personale; il consiglio di classe è chiamato a lavorare molto di più insieme, a confrontarsi, a scegliere percorsi condivisi. La divisione netta tra le diverse materie sfuma, gli ambienti di apprendimento sono pluridisciplinari perché trasversali sono le competenze attivate."

I docenti come hanno reagito all'introduzione delle nuove tecnologie?

"Le reazioni sono state di diverso tipo, dai docenti più entusiasti a quelli che hanno mostrato più resistenza. Molto è dipeso dal livello di alfabetizzazione informatica e di confidenza con il mezzo tecnologico, ma anche dalla personale sensibilità riguardo l'uso della tecnologia in classe per la propria materia o

per gli obiettivi formativi da raggiungere, o ancora per il tipo di attività che si predilige svolgere insieme alla classe. Ogni cambiamento comporta una fase di resistenza e di stabilizzazione, nella quale molte sono le cose da riorganizzare affinché il processo di trasformazione porti effettivi benefici al lavoro di tutti e non venga percepito come un ulteriore carico di lavoro. Anche nelle nostre scuole è stato così. Personalmente credo che nel momento in cui la tecnologia diventerà “trasparente”, sarà cioè vista come una delle tante componenti naturali e non invasive della vita scolastica, il processo di cambiamento sarà a buon punto. Le novità introdotte dall'uso delle tecnologie per la didattica hanno comunque portato tutto il gruppo dei docenti a reinterrogarsi profondamente e a condividere i propri punti di vista, avviando un dibattito e un confronto in cui è stato di grande importanza ricordare a noi stessi che il cuore dell'attività educativa rimane la relazione tra il docente e lo studente, che essa non deve essere secondaria a nulla: né allo svolgimento dei programmi, né all'uso di strumentazioni tecnologiche, né ai tanti impegni a cui un docente è sottoposto. Le resistenze che sono emerse sono state un ottimo punto di partenza per un ripensamento della professionalità del docente, della sua capacità di coniugare una solida formazione culturale con l'apertura a nuove forme di apprendimento “sociale” rese possibili dagli ambienti tecnologici.”

Come pensa di coinvolgerli?

“Partendo dalla valorizzazione della loro professionalità: i docenti hanno bisogno di sentirsi sostenuti e apprezzati nel loro inesauribile spendersi ogni giorno nell'attività con i ragazzi e le famiglie, devono avere a disposizione tempo e occasioni per stare insieme, condividere le buone pratiche, scegliere, progettare e lavorare in équipe. La formazione alle tecnologie per la didattica deve inserirsi in un più ampio progetto nel quale il focus è sulla pedagogia, sulla didattica per competenze, sulla progettazione per aree disciplinari, sulla crescita entusiasta e felice dei ragazzi. In questo caso l'apertura ad esplorare tutti gli strumenti utili per facilitare una crescita integrale e competente dell'alunno sono ben accolti da tutti i docenti che amano il proprio lavoro. Perché queste condizioni siano possibili, è necessaria una forte sinergia tra tutte le figure dirigenziali e di responsabilità affinché supportino in tutto i processi che vengono avviati. È importante inoltre offrire ai docenti tecnologie pienamente funzionanti, facili da usare e a servizio della persona, mai viceversa. Non deve passare il messaggio che il docente sia chiamato a diventare un esperto di tecnologia: il docente è un esperto della formazione integrale della persona. Sono gli studenti, oggi, i veri esperti, e sono loro che devono in massima parte usare le tecnologie per produrre materiali digitali. Il docente non deve perdere la sua valenza formativa, nella logica importantissima dell'accompagnamento dei ragazzi, anche nel saper valutare insieme a loro i rischi di un'iperconnessione a cui si possono facilmente esporre.”

Se dovesse classificare per competenze tecnologiche i docenti della sua scuola, quanti gruppi formerebbe?

In base alle esigenze emerse dai docenti stessi, credo che i livelli di competenza possano essere tre:

- **completamento dell'alfabetizzazione informatica:** sono i docenti per loro natura più distanti dall'uso delle tecnologie, che chiedono di continuare una formazione “base”: uso della LIM, della posta elettronica, caricare e scaricare file da una data piattaforma;
- **uso delle tecnologie di cloud learning:** sono quei docenti con buone conoscenze informatiche, che per loro natura sono interessati a sviluppare competenze nell'uso di tecnologie di costruzione collaborativa dei contenuti (dropbox, wikia, google drive);
- **creazione di contenuti multimediali digitali:** si tratta dei docenti piuttosto esperti in campo informatico, interessati a produrre in proprio dei materiali didattici multimediali, dalle semplici presentazioni alla produzione di video per la didattica.

le priorità? Come dovrebbero organizzare il rapporto con le scuole?

“Dovrebbero innanzitutto fornire delle macchine o dei sistemi che siano *perfettamente funzionanti* nell'ambiente scuola, dati in uso a studenti (particolarmente esigenti dal punto di vista della tecnica) e insegnanti (particolarmente timorosi nell'affrontare le novità tecnologiche). La nostra esperienza negli ultimi cinque anni è che ogni “difetto” o “deficienza” delle tecnologie si traduce in un rallentamento del processo di insegnamento/apprendimento e aumenta le inevitabili resistenze al suo uso. Ancora: le tecnologie proposte o date in uso educativo devono essere flessibili e compatibili con i supporti forniti dall'editoria scolastica, dalle case produttrici dei software *office* più usati nel mondo anche fuori della scuola, nonché il più possibile “open” in modo da non legare troppo la scuola ad un singolo produttore o fornitore di materiale o servizi. In pratica, le aziende produttrici dovrebbero offrire device o supporti software pensati, nati, studiati e sviluppati con un occhio di attenzione specifica al mondo scuola: sarebbe bene che sviluppatori di software e di hardware avessero una conoscenza non superficiale di questo mondo che richiede tutta una serie di particolari accorgimenti al servizio di un processo delicato come quello che va dalla progettazione didattica all'insegnamento alla valutazione. Un ultimo aspetto non trascurabile soprattutto quando una fornitura diventa importante per la scuola è l'impatto economico che la scelta di dotarsi di tecnologia ha sulla scuola. Oltre alla certezza che la tecnologia costituisca per le famiglie un *reale* risparmio, le aziende devono saper offrire formule di pagamento o contratto convenienti e tarate sulle necessità particolari di una scuola.

Intervista all'ing. Ernesto D'Alessandro, Product&Solutions Supervisor, Samsung Electronics Italia

Una scuola intelligente

Quali metodologie d'uso voi suggerite al personale dirigenziale e docente perché utilizzino con il massimo profitto didattico le (vostre) tecnologie di cui sia dotata una scuola all'avanguardia?

“La nuova soluzione Samsung School è stata concepita e sviluppata per liberare gli insegnanti dagli stretti confini della lavagna o del proiettore, mettendoli nella condizione di muoversi all'interno della classe e coinvolgere i propri studenti in lezioni interattive attraverso il meglio della tecnologia. In questo modo il corpo docente ha la possibilità non solo di assicurarsi maggiore attenzione e interesse da parte dei ragazzi, ma può gestire più facilmente le proprie lezioni e monitorare in modo più puntuale il percorso accademico di ciascuno studente.

In particolare, Samsung School mette a disposizione degli insegnanti una piattaforma totalmente integrata e completa, pensata per favorire la creazione di un ambiente di apprendimento virtuale più efficace e interessante.

Utilizzata in classe, la soluzione permette agli insegnanti di distribuire facilmente i contenuti agli studenti, condividere il proprio schermo o quello di un singolo alunno con il resto della classe e monitorare i progressi di ognuno in tempo reale. I docenti possono, inoltre, dare vita ad attività di gruppo, quiz o test, nonché richiamare immediatamente l'attenzione della classe in caso di disturbo, bloccando gli schermi degli studenti tramite un semplice comando lanciato direttamente dal Tablet.

Samsung School permette,

inoltre, di fornire agli studenti e ai docenti materiali didattici, applicazioni per l'apprendimento, calendario con gli orari delle lezioni, così come tutti gli avvisi e le informazioni legate ad attività extrascolastiche, che possono essere fruite da qualunque luogo e in qualsiasi momento.

La nuova soluzione Samsung è, infine, uno strumento di gestione che consente agli insegnanti di monitorare la frequenza alle lezioni degli studenti, lo storico dei voti, i punti di merito o demerito di ciascuno e qualsiasi altra informazione utile relativa alla classe.”

Il vostro disegno di “scuola intelligente” ha indubbiamente come fine ultimo la costituzione delle competenze che formano il profilo finale dello studente (perché questo è il fine della scuola). Questo richiede l'utilizzazione di specifici software, da voi suggeriti, o no? E, comunque, quali caratteristiche tali software dovrebbero avere?

“La nostra soluzione per la scuola nasce per soddisfare appieno il paradigma di Smart Education: la tecnologia entra direttamente all'interno della classe, non rimanendo confinata ai laboratori informatici e impattando pertanto sulla metodologia didattica durante tutto il percorso formativo.

Uno dei primi progetti di sperimentazione in tal senso è in corso proprio presso il Leone XIII, uno dei più prestigiosi licei di Milano, che ha inaugurato l'anno scolastico 2012-2013 all'insegna della tecnologia con l'utilizzo di 23 Galaxy Note 10.1 e di un tavolo multitouch Samsung

SUR40 per Microsoft Surface. Il progetto sta fornendo risultati eccellenti per gradimento e conseguimento degli obiettivi didattici. Gli studenti hanno dimostrato di apprezzare la versatilità e l'immediatezza d'uso dei tablet Samsung e la maggior parte degli insegnanti ha saputo cogliere in pieno le opportunità offerte dai nuovi dispositivi. Anche la reazione dei genitori, dopo un'iniziale fase di cauta attesa, è risultata positiva. Nel corso dei primi mesi del 2013 Samsung ha nel frattempo reso disponibile una soluzione integrata e completa, Samsung School, concepita per rispondere alle nuove esigenze della didattica per competenze, consentendo una tipologia di apprendimento naturale, non formalizzata, fondata sul contributo e sulla cooperazione tra studenti e docenti: in questa maniera tutti i soggetti concorrono ad accrescere a loro volta le competenze comuni.

Accessibile agli studenti via wi-fi tramite il tablet Galaxy Note 10.1, Samsung School è una nuova piattaforma d'apprendimento completamente integrata. La soluzione consente di mettere in comunicazione il tablet di ciascuno studente con il notebook o il Tablet dell'insegnante, con la e-board Samsung da 65” o i monitor interattivi utilizzati durante le lezioni, nonché con i Galaxy Note 10.1 dei compagni. Attraverso quest'innovazione, gli insegnanti hanno la possibilità di condurre lezioni altamente interattive e coinvolgenti, gestire attività di gruppo in tempo reale con un semplice tocco sul display e accedere a un'ampia gamma di

funzioni per la condivisione dei contenuti. Samsung School permette, inoltre, agli alunni di accedere in qualsiasi momento al materiale didattico e alle informazioni condivise dalla scuola, comunicazioni di servizio e forum scolastici: tutto attraverso il proprio Galaxy Note 10.1.”

Gli ultimi dieci anni hanno visto una radicale trasformazione non solo delle “macchine”, ma anche nel loro impiego, che è diventato assolutamente pervasivo: quali sono, dal vostro punto di vista, gli sviluppi che possono essere previsti per i prossimi dieci anni e quali aspetti delle tecnologie saranno più degli altri potenziati?

“Nel corso degli ultimi anni si è assistito ad un aumento delle performance e delle caratteristiche hardware dei diversi dispositivi: smartphone e tablet oggi permettono una usabilità e una esperienza utente totalmente coinvolgenti ed interattive, e soprattutto permettono una fruizione di contenuti avanzati in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento.

Nei prossimi anni assisteremo da una parte alla creazione di un ecosistema di soluzioni e di servizi, dall'altra ad un rafforzamento della convergenza digitale e dell'integrazione tra prodotti anche di settore merceologico oggi differente, secondo le logiche definite dal paradigma dell'“Internet delle Cose”.

Sviluppi interessanti riguarderanno pertanto la comunicazione diretta tra le macchine, il che permetterà di semplificare sempre più i processi ed in generale andrà a migliorare la nostra esperienza digitale in ogni aspetto della vita.

Samsung School è una soluzione che è già in linea con questa evoluzione, garantendo una piattaforma completamente integrata e completa a disposizione delle scuole.”

Intervista dott. Francesco De Sanctis,
Direttore Generale ufficio scolastico
regionale della Lombardia

Una rivoluzione epocale

Cosa significa per le istituzioni scolastiche la digitalizzazione di cui parla l'agenda digitale per l'Italia?

“Una rivoluzione di portata epocale, un salto di paradigma che va governato con attenzione e affrontato in modo organico. Solo così può diventare occasione di crescita per tutti i soggetti che operano nel sistema e generare innovazione diffusa nel campo delle metodologie e dei processi educativi.

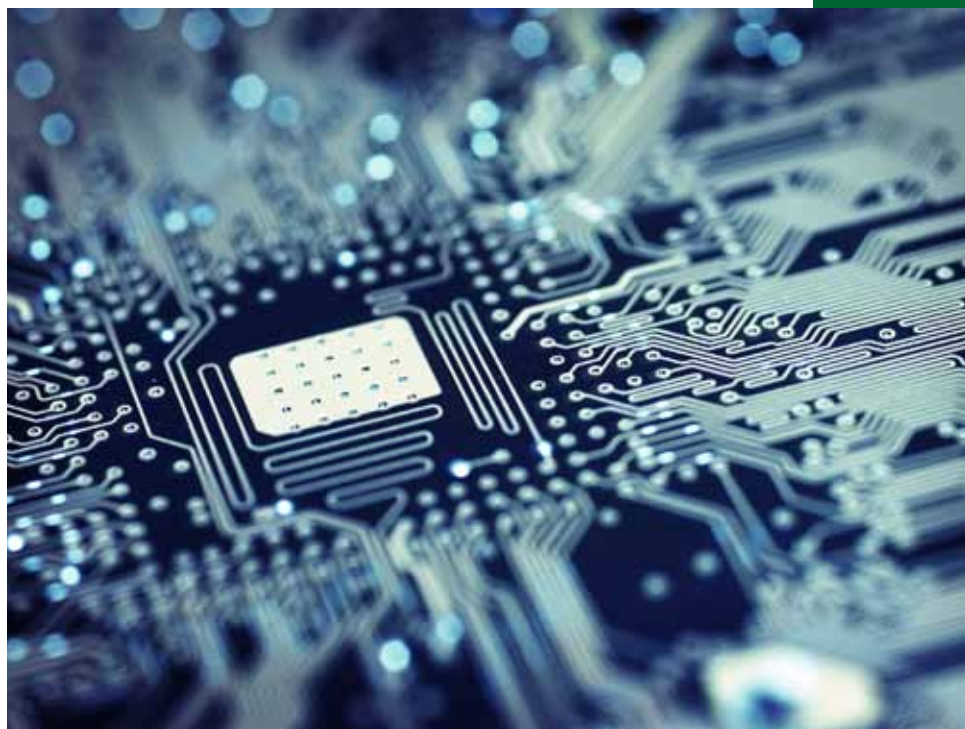
L'ingresso delle tecnologie nelle istituzioni scolastiche comporta un ripensamento globale dell'ambiente educativo.

Niente può essere più esattamente come prima, nessun ambito può sottrarsi ad una sorta di *restyling* che

muti profondamente il volto delle scuole.

E' necessario infatti affrontare l'impatto con le tecnologie consapevoli di dover comporre un mosaico in cui ogni singola tessera è egualmente importante ai fini dell'armonia e della qualità del risultato finale: non si possono lasciare vuoti, non si può cioè affrontare il problema in modo parziale o minimale, pensando che il semplice possesso di aule attrezzate e di strumentazione digitale sia in grado di produrre innovazione e conoscenza, migliorare gli apprendimenti degli studenti, elevare la qualità del sistema scolastico.

Certo, occorre in primo luogo adeguare le strutture e l'organizzazione, implementare le



» dotazioni strumentali, ma soprattutto passare ad un uso della rete e delle tecnologie in ottica specificatamente pedagogica e formativa, proporre un uso “dotato di senso”, quotidiano.

Quindi, rimodulare il *setting* e le strategie didattiche per costruire apprendimento condiviso, utilizzare differenti approcci ai problemi dati e molteplici codici e piani di interpretazione per risolverli, introdurre nuovi e diversi contenuti, servirsi di modalità cooperative di lavoro e produrre strumenti e materiali per lo studio adeguati alle necessità delle classi (penso ai libri di testo digitali costruiti in classe dai docenti e dagli studenti che si aggiungono ai manuali, tradizionali o digitali, forniti dagli editori, penso ad un uso consapevole del web per reperire liberamente contenuti per personalizzare l'insegnamento e, soprattutto, l'apprendimento).

Ciò comporta in primo luogo dedicare attenzione alla formazione dei docenti, da sensibilizzare, assicurare e supportare per quel che riguarda l'utilizzo

diffuso delle tecnologie. Non si tratta più e solo di mettere in grado i docenti di dialogare con hardware e software e avere una buona familiarità con i programmi dei pc, ma di rendere “competente” una classe docente che risulta, anche per questioni anagrafiche, poco incline ad accettare il cambiamento, a fare il salto di qualità richiesto.”

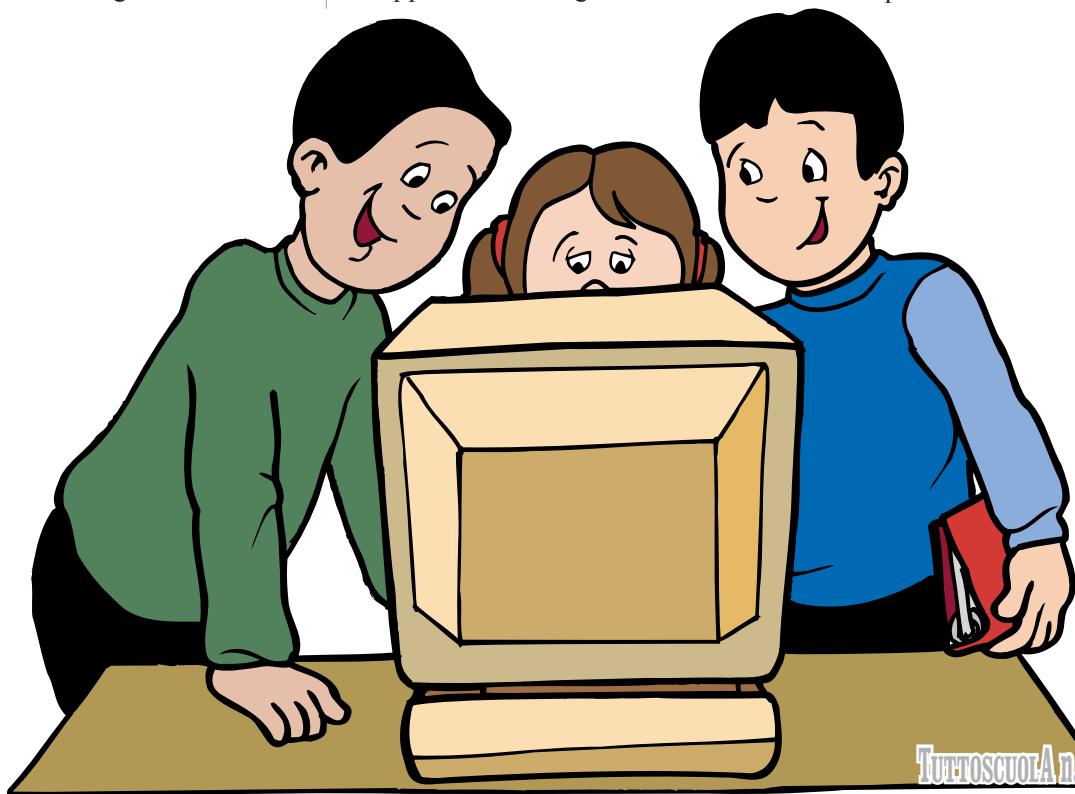
La scuola paritaria è pronta ad una transizione graduale verso una didattica basata sulle tecnologie o si rendono necessari interventi per crearne i prerequisiti? Quali sono i principali problemi?

“Le scuole paritarie presentano gli stessi problemi delle statali: necessità di strumentazioni e connessioni Wi-Fi adeguate, formazione dei docenti, utilizzo di didattica nuova con l'uso delle tecnologie, condivisione delle unità di apprendimento e dei materiali digitali prodotti, attraverso ad es. reti di scambio e community. Si tratta comunque di una bella opportunità per cambiare i metodi e migliorare il rapporto tra insegnamento e

apprendimento. Ma attenzione. Gli strumenti tecnologici da soli non bastano e la formazione può costituire un segnale, uno stimolo, un punto di attenzione. Ciò che conta davvero è la costruzione di una solida cultura tecnologica, che consenta l'organizzazione autonoma delle scuole, dei docenti, con il coinvolgimento dei ragazzi e delle famiglie. La Direzione Generale della Lombardia svolgerà il proprio ruolo coordinando le azioni, i progetti e valorizzando e diffondendo le migliori esperienze.”

In che modo l'ufficio scolastico regionale partecipa alla iniziativa dell'istituto paritario “Leone XIII” di Milano?

“L'USR ha aperto anche alle scuole paritarie i percorsi di formazione, sia quelli organizzati su tutti i territori provinciali sia quelli on line (tutorial). Inoltre anche i nostri “cantieri di lavoro” dove avvengono scambi, condivisione e riflessioni, sono a disposizione di tutte le scuole anche delle paritarie.” ■





FOCUS

LA SCUOLA PARITARIA CATTOLICA: *un pianeta articolato e dinamico*

Alfonso Rubinacci

Don Francesco Macrì è figura significativa nel panorama della scuola paritaria cattolica. Presidente nazionale della Fidae, Direttore della Rivista DOCETE e della Collana "I Quaderni Fidae", è membro del Consiglio direttivo del CEEC (Organismo rappresentativo delle scuole cattoliche d'Europa), dell'OIEC (Organismo rappresentativo delle scuole cattoliche di tutto il mondo), della Consulta Scuola-Università-Educazione della CEI.



L'intelligenza, la cultura umana e la passione, nutrite di conoscenze e competenze, sono gli strumenti che Don Macrì utilizza per far guadagnare spazi di valorizzazione alla scuola cattolica paritaria. Don Macrì, nei momenti di confronto dell'intervista, con semplicità e precisione, fornisce un'analisi delle caratteristiche e dei processi che caratterizzano il sistema paritario a cui è necessario far riferimento *"per definire le prospettive di sviluppo del sistema educativo"*. *Nell'attuale assetto normativo occorre inserire una norma - dichiara don Macrì - "che offra una base organica e certa agli interventi finanziari dello Stato e delle autonomie territoriali e che valorizzi in forza del principio di sussidiarietà tutti i possibili apporti della scuola paritaria"*.

Finanziamento alla scuola, buono scuola e detrazioni fiscali costituiscono strategie ugualmente adottabili per garantire attraverso un'adeguata modulazione, le risorse necessarie alla scuola paritaria.

La realizzazione della parità - incalza don Macrì - *"contribuisce al progresso di tutto il sistema pubblico d'istruzione per lo stretto legame esistente tra legge di parità e la realizzazione delle autonomie"*.

Parla Don Francesco Macrì, presidente nazionale FIDAE

Troppi pregiudizi “ideologici”

In questa ultima tornata elettorale appena conclusa, quale attenzione ha avuto la scuola paritaria da parte delle formazioni politiche?

“Sfogliando i programmi dei vari partiti una cosa è apparsa evidente: la scuola continua ad essere per quasi tutti la cenerentola di turno. Anche se le vengono delicate alcune righe si riferiscono per lo più ad aspetti secondari, oppure funzionali alla cattura del consenso elettorale. Non si riscontra una *vision* di ampio respiro, vengono elusi i problemi, in primis quello del personale direttivo e docente, che l'hanno condannata fin ora a rimanere nelle ultime posizioni delle graduatorie internazionali; non c'è la consapevolezza che sia la risorsa strategica per eccellenza, il capitale invisibile per risollevare il Paese dalla profonda crisi economica, sociale, morale, istituzionale in cui è sprofondata. La scuola è un tema a margine, una fastidiosa appendice di un elenco di impegni di ben altro valore. A ridosso di questo comportamento si fa strada un terribile sospetto: viene trascurata perché non fa “notizia”, non produce “voti” e “benefit”. Eppure tutto il mondo, compreso il terzo e quarto mondo, la pensa ben diversamente. Ovunque prevale la convinzione che non ci possa essere un futuro, un sistema produttivo che regga la competizione internazionale senza una scuola di qualità. Anche su questo fronte l'Italia è una nazione atipica, in ritardo con la storia.

In questo contesto di quasi silenzio generale c'è una area dove il silenzio si fa più assordante ed è quella che si riferisce alla scuola paritaria. Rispetto ad essa

permangono vecchi e desueti pregiudizi ideologici o, peggio, rancori immotivati e irrazionali che vorrebbero addirittura cancellarla.”

Che cosa è, di che cosa si occupa, da chi è costituita la Fidae, l'associazione di cui lei è presidente nazionale?

“La FIDAE è la federazione delle Scuole Cattoliche Primarie e Secondarie d'Italia. E' sorta nel 1945 ed è costituita da oltre 2.500 scuole con circa 400.000 alunni e 30.000 docenti.

Rappresenta e promuove gli interessi dei suoi soci in tutte le sedi ecclesiastiche e laiche, istituzionali e professionali. Per raggiungere le finalità statutarie tiene rapporti con Organismi nazionali e internazionali, Commissioni e Gruppi parlamentari, Associazioni, Enti di ricerca, Università, Formazioni politiche e sindacali. In particolare con la Congregazione per l'Educazione Cattolica del Vaticano, la Conferenza Episcopale Italiana, il Governo, il Parlamento italiano ed europeo, il Ministero della Pubblica Istruzione, il Comitato Europeo per l'Educazione Cattolica (CEEC), l'Organizzazione Internazionale per l'Educazione Cattolica (OIEC).

Persegue, in particolare, il diritto della libera scelta educativa delle famiglie e, quindi, la parità scolastica; la formazione del personale direttivo e docente; la ricerca, l'innovazione, la sperimentazione pedagogico-didattica; la qualità e l'eccellenza del servizio scolastico; la formazione integrale dell'alunno, la modernizzazione dell'intero sistema scolastico nazionale.

Molte sono le attività che svolge su tutto il territorio: convegni, seminari, corsi residenziali,

consulenze, forum, azioni a sostegno della parità e del diritto allo studio, audizioni parlamentari, dibattiti e tavole rotonde, ricerche, pubblicazioni cartacee e digitali.

La FIDAE si richiama ai valori evangelici e della Costituzione italiana, alle grandi tradizioni culturali e pedagogiche del Paese e del mondo, ai carismi delle Congregazioni religiose (enti gestori degli istituti associati). Pone al centro delle sue attenzioni la persona umana come fonte originaria di diritti; la famiglia come responsabile prima dell'educazione dei figli; la libertà, la gratuità, l'amorevolezza, la lealtà e la corresponsabilità come metodo educativo; la scuola intesa come comunità di soggetti tendenti a realizzare insieme un comune progetto culturale e pedagogico condiviso; l'istruzione e l'educazione come momenti inscindibili della azione didattica; la trascendenza e la fede come orizzonti di senso e di significato della vita umana.”

Molte graduatorie internazionali impietosamente collocano la scuola italiana nelle ultime posizioni. Che cosa deve essere fatto per metterla alla pari degli altri sistemi scolastici europei e farle recuperare la credibilità perduta tra le famiglie e nel mondo produttivo?

“Il problema vero sul quale va posta l'attenzione di tutti è che la scuola, statale o paritaria, deve essere una scuola di qualità, perché solo se è tale garantisce “effettivamente” il diritto soggettivo di istruzione e formazione degli studenti, assolve il mandato che la società le attribuisce, risponde alla domanda del mondo produttivo. Una scuola



mediocre, con livelli di prestazioni bassi, con un personale direttivo e docente dequalificato e demotivato, con curricoli non rispondenti ai reali bisogni formativi e professionali degli studenti e del mondo delle imprese serve a poco o a nulla, e tradisce le aspettative di tutti.

La qualità è l'obiettivo che va incondizionatamente perseguito. Solo la qualità legittima l'esistenza di una scuola e non la "natura giuridica" del soggetto erogatore del servizio. Solo la qualità la rende autentica e credibile. Solo la qualità giustifica il suo finanziamento col denaro pubblico dei contribuenti. Ma la qualità non va solo annunciata, declamata, pretesa. Va progettata, costruita, realizzata. Per farlo occorrono condizioni soggettive ed oggettive, normative, legislative, organizzative e finanziarie. Occorre un'attenzione ed un interesse costanti della famiglia, della società, della politica, della imprenditoria. Occorre riconoscere alla scuola la sua vera, grande ed insostituibile funzione di promozione culturale ed educativa.

La Fidae, da diversi anni conduce moltissime iniziative che vanno nella direzione della qualità per la consapevolezza che questo traguardo è possibile innanzitutto a

partire dalla formazione e dall'aggiornamento del personale direttivo e docente. Tutto il resto (nuovi ordinamenti, nuovi curricoli, nuove tecnologie digitali, ecc.) è certamente utile ma non indispensabile."

Una delle obiezioni più ricorrenti che viene rivolta alla scuola paritaria è che per alcuni aspetti sia una presenza ingiustificata, per altri si ponga in maniera antagonista alla scuola statale, e per altri ancora sottragga risorse pubbliche.

"E' un'obiezione completamente infondata. Considerare la "scuola paritaria" antagonista e contrapposta alla "scuola statale" significa ignorare non solo quanto è codificato espressamente da una legge dello Stato (Legge 62/2000, art. 1, comma 1) che la riconosce come "parte integrante e costitutiva" dell'unico sistema nazionale di istruzione e di formazione e soggetto titolare di un "servizio pubblico e di pubblico interesse", ma anche quanto sia positiva la sua funzione di stimolo e miglioramento della medesima scuola statale in ragione di un virtuosa emulazione che tra di esse si viene naturalmente a stabilire. La verità è che la scuola paritaria si pone "accanto" e non "contro"

la scuola statale, "concorre" (cioè corre insieme) ad essa al perseguimento di un grande e "comune" obiettivo: quello della promozione umana e culturale degli alunni e della crescita civile, sociale, democratica ed economica del Paese. Le scarsissime risorse pubbliche ad essa destinate non sono sottratte alla scuola statale perché al pari di questa svolge legittimamente la stessa identica funzione pubblica a servizio del bene pubblico, cioè dell'intera comunità nazionale.

Nel nostro mondo moderno, assai complesso e fortemente in evoluzione, è irrealistico supporre che lo Stato possa "da solo" con il suo apparato burocratico-amministrativo assumersi tutti i carichi per fronteggiare le sfide che in ogni ambito si vanno manifestando. Si è di fronte ad uno scenario dove si tocca con mano la necessità e l'urgenza del coinvolgimento di "tutti" i soggetti; della mobilitazione di "tutte" le risorse umane, economiche, professionali disponibili all'interno della società civile perché "insieme", con il concorso di ciascuno, si riesca corresponsabilmente a trovare le soluzioni più adeguate ai grandi problemi che su tutti incombono. Quest'osservazione riguarda ogni ambito ma,

» ancor più, quello dell'istruzione e della formazione in quanto si vanno moltiplicando e differenziando le esigenze educative di ciascuno, si va allargando il bacino della domanda formativa fino a coprire l'intero arco della vita di milioni e milioni di persone, vanno crescendo rapidamente a dismisura le esigenze di nuove competenze e specializzazioni professionali di tutti, per di più sottoposte con la stessa rapidità a forte obsolescenza. Pertanto di fronte al dinamismo di questo scenario, la scuola statale (che sarebbe bene e più correttamente cominciare a chiamare "autonoma") e la scuola paritaria, entrambe scuole "pubbliche" per il servizio pubblico che svolgono, hanno ben altro da fare che lasciarsi coinvolgere e trascinare in una pretestuosa e anacronistica contrapposizione, il cui fine non è il loro interesse e tanto meno quello dei loro alunni, quanto piuttosto quello corporativo (o ideologico, o politico, o sindacale) di chi tende a strumentalizzarle per fini non dichiarati o non dichiarabili.

Il mercato globale, la competizione internazionale, la crisi economica e finanziaria, l'immigrazione di massa e la relativa integrazione di centinaia di migliaia di stranieri possono essere affrontate dall'Italia solo se dispone di un forte, esteso, efficace ed efficiente sistema di istruzione e formazione. Ogni tentativo di indebolirlo, mettendo la scuola statale contro la scuola paritaria e viceversa, è una forma paranoica di autolesionismo, una mancanza di senso civico e di responsabilità etica, una assurda miopia politica. Il problema non è avere meno scuole, ma il numero più grande possibile, e tutte (statali e paritarie) di grande qualità ed eccellenza. Solo un alto livello di istruzione ed educazione, accessibile indistintamente a tutti, è garanzia di un futuro migliore e sicuro per tutti. La preoccupazione vera rispetto alla quale va posta la

massima attenzione non è la parità scolastica, come d'altra parte non è la difesa pregiudiziale e incondizionata della scuola statale, quanto piuttosto che la scuola statale e paritaria siano una scuola di qualità. La qualità è l'obiettivo che va incondizionatamente perseguito. Solo la qualità legittima l'esistenza di una scuola e non la "natura giuridica" del soggetto (pubblico o privato) erogatore del servizio."

Con riferimento al comma 3° dell'art. 33 della Costituzione "senza oneri per lo Stato" molti sono contrari al finanziamento pubblico delle scuole paritarie. Come risponde a questa obiezione? Crede che il finanziamento pubblico abbia una sua legittimazione?

"Che la libertà di insegnamento e la libertà di scelta educativa siano un diritto umano fondamentale e imprevedibile è affermato da tutti i grandi documenti del diritto internazionale, compresa la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, sottoscritti anche dall'Italia. Ma per rispondere alla sua domanda preferisco riferirmi ad una Risoluzione del Parlamento europeo del 14 marzo 1984, ribadita nel suo contenuto da un'altra più recente del 4 ottobre 2012.

Essa afferma senza mezzi termini che non c'è libertà di insegnamento e scelta educativa senza un corrispettivo sostegno giuridico ed economico perché questa libertà possa "effettivamente" esprimersi e realizzare: *"Il diritto alla libertà di insegnamento implica, per sua natura, l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile l'esercizio di tale diritto anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole non statali le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento dei loro compiti e all'adempimento dei loro obblighi in condizioni uguali a quelle di cui beneficiano gli istituti pubblici*

corrispondenti, senza discriminazioni nei confronti degli organizzatori, dei genitori, degli alunni e del personale"(Art.1, 9).

La stessa Risoluzione arriva poi ad aggiungere, in caso di verificata violazione di questo diritto, una espressione sanzionatoria quanto mai forte: *"Le procedure in caso di*



violazione dei diritti fondamentali e dei principi giuridici generali enunciati nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo, riconosciuta dalla Comunità europea, si applicano anche in caso di violazione della libertà di istruzione"(art. 2, 3).

E', quindi, quanto mai insostenibile la tesi di chi nega la legittimità del finanziamento pubblico alla scuola paritaria per la semplice ragione che in essa, come in quella statale, i soggetti utilizzatori del servizio formativo sono cittadini dello stesso Stato, portatori dello stesso identico diritto-dovere della propria istruzione ed educazione. Se cittadini dello stesso Stato il loro trattamento non può che essere per tutti *"equipollente"* (Costituzione

Italiana, art. 33, comma 4) senza alcun privilegio o discriminazione per gli uni o per gli altri perché, in una vera democrazia, che non sia quella concepita da G. Orwell nella sua *“La fattoria degli animali”*, non c'è nessuno più eguale dell'altro. Pertanto continuare ossessivamente a ricorrere al comma *“senza oneri per lo Stato”* della Costituzione (art. 33, comma 3) per argomentare contro il finanziamento pubblico della scuola paritaria significa continuare a pensare, nonostante quanto sia stato definito dal diritto internazionale, da diverse sentenze della Corte Costituzionale italiana, da molti insigni costituzionalisti, con logiche approssimative e discutibili.

Senza entrare nel merito di ragionamenti complessi di natura costituzionale mi limito a ricordare un particolare di cronaca parlamentare. Il senso esatto del comma 3 dell'art. 33 (*“senza oneri per lo Stato”*) è stato ampiamente chiarito fin da subito dallo stesso proponente, l'on. Epicarmo Corbino, durante il dibattito alla Costituente, rispondendo ad una preoccupata obiezione dell'on. Gronchi: *“Noi non diciamo che lo Stato non può intervenire mai in favore degli istituti privati, diciamo solo che nessun istituto privato potrà sorgere con il diritto di avere aiuti da parte dello Stato. E' una cosa diversa: si tratta della facoltà di dare o di non dare”*. Quindi, anche se lasciato alla discrezionalità dello Stato, non ci sarebbe per Corbino alcuna preclusione pregiudiziale e definitiva.”

Una ricerca, presentata due anni fa (13/10/2010) in una aula del Senato, condotta da alcuni docenti universitari della Statale di Milano e di Genova, dimostrava che le scuole paritarie costituiscono un'economia per il bilancio dello Stato. Secondo lei questa tesi è fondata e condivisibile?

“Certamente sì. E' un dato che agli addetti ai lavori risulta da

sempre. Questa ricerca è interessante perché, con criteri rigorosamente scientifici e documentali, smentisce in maniera incontrovertibile il luogo comune dell'immaginario collettivo che la scuola paritaria sia un costo aggiuntivo per lo Stato. A queste conclusioni chiunque avrebbe potuto giungervi autonomamente.



mamente andando al leggere una pubblicazione del Ministero dell'Istruzione, intitolata *“La scuola in cifre”*. In quella che si riferisce all'anno scolastico 2009-2010 risulta che a fronte di 7.852.359 alunni della scuola statale di ogni ordine e grado, è stato praticato un finanziamento pubblico complessivo pari a 54,6 miliardi di euro, così ripartito: 45 miliardi sul bilancio del Ministero dell'Istruzione; 7,7 miliardi di euro sui bilanci degli Enti locali; 1,7 miliardi di euro sui bilanci delle Regioni.

Questo dato, già per sé significativo, risulta tuttavia largamente incompleto perché si riferisce alle sole spese “correnti” e non a quelle in conto capitale, come ad esempio la costruzione e manutenzione

ordinaria e straordinaria degli edifici, l'ammortamento del capitale; inoltre esclude quelle voci a carico di bilanci di altri Ministeri, coinvolti anch'essi per le proprie competenze, a sostenere direttamente o indirettamente l'istruzione pubblica, come il Ministero della Sanità, il Ministero dei Trasporti, il Ministero del Beni culturali, il Ministero della Gioventù; come pure esclude i molti miliardi di euro, stanziati per lo stesso scopo dall'Unione Europea per i progetti comunitari.

La risultante di tutte queste voci è enorme sia in senso assoluto, sia in riferimento al costo medio dell'alunno di scuola statale. Ed è strabiliante se rapportata alla somma destinata alla scuola paritaria e al costo medio dei suoi alunni. Limitandoci ai dati della pubblicazione ministeriale sopracitata risulta che nel 2009-2010 a fronte di 1.074.205 alunni nella scuola paritaria di ogni ordine e grado, le sono stati erogati come finanziamento pubblico appena 521.924.948 di euro.

Facendo un raffronto tra i dati risulta che per l'erario, nell'anno considerato, il costo medio per alunno della scuola statale è stato di oltre 7 mila euro (ripeto, solo per le spese correnti) a fronte di appena 485,870 euro per quello della scuola paritaria.

La conclusione che si può trarre è una sola: il finanziamento pubblico della scuola paritaria non solo non è una spesa aggiuntiva per il bilancio dello Stato, ma un grandissimo guadagno; non solo non è una perdita, ma un investimento ad alto tasso di interesse perché si ottiene un servizio equiparabile a quello della scuola statale ad un costo largamente inferiore.”

Le nuove tecnologie digitali sono diventate uno strumento indispensabile per innovare la scuola e portarla verso la qualità. La Fidae si è attivata per predisporre i dirigenti e docenti?

“Le nuove tecnologie digitali

» sono una realtà che sta attraversando in maniera pervasiva e trasversale tutti gli ambiti della vita individuale e collettiva. Una scuola che pretendesse di restare “immune” verrebbe a perdere legittimazione, attrattività, credibilità. Perciò non solo non deve sottrarsi ma deve, anzi, saper cogliere questa sfida come un momento favorevole di rifondazione della sua identità e del suo ruolo. Esse la costringono, infatti, a riconsiderare finalità e metodi, a privilegiare alcune funzioni rispetto ad altre, a recuperare quelle modalità che favoriscono il primato della conoscenza sull'informazione, della creatività sulla ripetitività, della criticità sull'assenso passivo, della ricerca sulla compilazione, della immaginazione sulla imitazione, della originalità (pensiero divergente) sulla standardizzazione ed omogeneizzazione, della singolarità sulla massificazione. In questo modo potrà assolvere la funzione che la società le attribuisce e si aspetta, che è quella di predisporre i giovani a dominare l'attuale cambiamento, legato all'esplosione delle conoscenze da un lato e all'innovazione tecnologica dall'altro, investendo appunto tutte le sue energie nella promozione dell'intelligenza, cioè della capacità di pensare, scoprire, porre e risolvere problemi, usare in maniera sempre più raffinata le conoscenze, veicolate massicciamente dalle tecnologie multimediali.

Queste tecnologie nelle loro molteplici applicazioni e sviluppi, introducono un elemento di progressiva ed accelerata “intellettualizzazione” della società. Tale intellettualizzazione consiste, sinteticamente, sia nella richiesta di attitudini sempre più marcate verso la formalizzazione e il rigore logico, sia nella soluzione dei problemi, sia, prima ancora, nella stessa attitudine a concepire un problema, a riconoscerlo

come tale. Questa affermazione dovrebbe essere in grado di tranquillizzare coloro che, enfatizzando in maniera esasperata alcune possibili loro ricadute negative, vedono in esse una minaccia per l'intelligenza.

Parafrasando il titolo di un famoso libro di Umberto Eco (*Apocalittici ed integrati*, 1993), nei confronti di queste nuove tecnologie didattiche sarebbe opportuno che coloro che operano nel mondo della scuola non assumessero pregiudizialmente né l'atteggiamento di essere catastroficamente “apocalittici”, né quello di essere ingenuamente “integrati”. Come tutte le cose umane anche queste tecnologie digitali hanno una loro “ambivalenza”, una loro “ambiguità” di fondo. Per se stesse non sono né buone, né cattive. Dipende dall'uso che se ne fa, dai fini che ci si prefigge di raggiungere, dai significati che si attribuiscono, dalla collocazione che a loro si accorda nel contesto complessivo della propria esperienza di vita. Certamente hanno in sé un enorme potenziale ma che nella scuola potrà realizzarsi ad una condizione: che i docenti siano effettivamente “predisposti” ad operare con questi nuovi strumenti. Non basta infatti attrezzare le scuole con strumentazioni sofisticate e d'avanguardia. E' la qualità professionale dei docenti che fa la differenza, la loro capacità di riconvertire i loro metodi tradizionali di insegnamento cattedratico e unidirezionale, la loro disponibilità a privilegiare i processi di apprendimento collaborativo ed autonomo degli allievi, la loro volontà di mettersi in gioco non considerandosi gli esclusivi detentori del sapere. E' per questo che la Fidae da diversi anni sta proponendo ai suoi docenti organici Piani formativi, in alcuni dei quali sono state coinvolte anche scuole cattoliche francesi, spagnole, inglesi.”

Di grande attualità è il tema dell'educazione alla cittadinanza. Non vi è democrazia senza cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri e capaci di esercitarli. In che termini e con che modalità si impegna la scuola cattolica

“Tradizionalmente la scuola italiana, statale e cattolica, è stata più attenta all'uomo. Un compito nobile, importante, ineludibile che va proseguito e migliorato con l'apporto di tutte le scienze moderne. Ma, in questi ultimi decenni, sotto la spinta anche di contingenze storiche, è cresciuta una nuova consapevolezza sulla necessità di educare anche il professionista, il cittadino. La scuola cattolica non è rimasta indifferente ed estranea a questo processo. Anzi all'interno del suo progetto educativo ha dato all'argomento un grande risalto con l'avvertenza di evitare l'errore che diventasse una “altra” disciplina che si affianca, si giustappone alle altre, anziché essere un insegnamento trasversale che coinvolge tutti i singoli docenti e la stessa organizzazione scolastica.

Per la scuola cattolica educare alla cittadinanza significa sviluppare abiti mentali idonei a conoscere il mondo, a decifrarlo, a interpretarlo, a valutarlo, a modificarlo; significa promuovere orizzonti di valori e di senso e relativi comportamenti di congruità e coerenza; significa far conoscere lo sviluppo della propria storia nazionale, le radici della propria cultura ed identità come popolo, dell'appartenenza ad una specifica comunità; significa sviluppare conoscenze e competenze per agire correttamente e professionalmente nella vita pubblica e nelle istituzioni; significa sviluppare sentimenti di solidarietà, di onestà, di correttezza, di responsabilità, di dialogo, di altruismo, di gratuità, di rispetto e di preminenza del bene comune sugli interessi individuali; significa far conoscere la carta costituzionale nelle sue diverse

articolazioni e i valori che la sostengono; significa sviluppare attenzione e interesse ai grandi problemi che incombono quotidianamente sulla vita della gente e delle famiglie; significa far capire che nella vita ci dovrebbe essere una scala di valori diversa rispetto a quella fatua, consumista e narcisista della cultura dominante; significa sviluppare un sentimento di appartenenza al mondo che supera i confini e gli interessi nazionalistici del proprio Paese; significa far capire che tutti e ciascuno sono responsabili del futuro destino delle prossime generazioni; significa far capire che solo la giustizia e la solidarietà garantiranno la pace nel mondo, che l'uomo, tutti i singoli uomini, non potranno mai essere un mezzo ma sempre il fine; che il valore e la dignità della vita umana di ciascuno non si misurano per le ricchezze e per le conoscenze possedute, per le cariche rivestite, per l'appartenenza ad una etnia, religione, classe sociale.

Quanto accennato presuppone una riforma dell'insegnamento. Come giustamente ha osservato E. Morin, nel suo fortunato libro, *"La testa ben fatta"* "a fronte di problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, planetari c'è un'ineadeguatezza ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline, che rendono "invisibili gli insiemi complessi, le interazioni fra le parti, le entità multidimensionali,

i problemi essenziali" e, pertanto rendono gli individui, rispetto ad essi, "irresponsabili", cioè incapaci di rispondere con consapevolezza e saggezza assumendosi l'onere della soluzione del problema. Occorre quindi una educazione che delinei una nuova forma di umanesimo, in cui i molteplici saperi e linguaggi umani (letterari, artistici, scientifici, tecnologici) siano in grado di integrarsi per delineare la prospettiva fondante di un nuovo rapporto dell'uomo con la società e con la

passi in avanti con molte iniziative curriculari ed extracurricolari, scolastiche ed extrascolastiche."

La qualità di una scuola dipende da molti fattori; tra questi, non certo ultimo, il suo legame con le altre scuole, con il territorio e le istituzioni. Rispetto a questa istanza come si sono organizzate le scuole cattoliche della Fidae?

"Tradizionalmente la scuola italiana, compresa quella cattolica anche se in misura diversa perché comunque espressione di organizzazioni nazionali o internazionali, è stata una scuola ripiegata su se stessa e chiusa rispetto al territorio e alla società circostante. E' stato un errore clamoroso, "storico", che ha significato per molte di esse autoreferenzialità, scarsi stimoli all'innovazione, appiattimento dei risultati e dei livelli dei servizi erogati, scarsa comunicazione con le istituzioni e il tessuto economico e produttivo; e per converso, da parte della società civile, disattenzione,



natura perché decidere significa innanzitutto capacità di governare i problemi.

La società oggi richiede alla scuola di formare cittadini che siano capaci di definire nuove strategie e finalità delle comunità umane e che abbiano gli strumenti culturali e le competenze per governare i problemi epocali che stanno dinanzi. In questa direzione le scuole cattoliche stanno compiendo notevoli

ne, per non dire indifferenza, ai suoi problemi e al suo importante e insostituibile ruolo educativo e sociale, che ha finito per renderla vulnerabile, irrilevante, prigioniera dell'apparato amministrativo.

Oggi, per fortuna, le cose stanno cambiando da una parte e dall'altra. Sta maturando una consapevolezza nuova che la scuola sia parte integrante e viva della società, che in essa si nascondino le chiavi del



►► futuro sociale ed economico, come pure che è nel pieno interesse della scuola che ci siano rapporti esterni di interrelazione con la società.

Di fronte alla crescente e diversificata domanda educativa, alla necessità di un aggiornamento continuo del proprio personale direttivo, docente ed amministrativo, ad un incalzante e complesso processo di riforme, ad un'insostenibile crescita dei costi di gestione molte scuole cattoliche hanno cominciato, ma, ancora con qualche timidezza, a creare collegamenti non solo occasionali ed episodici verso l'esterno. Innanzitutto con le altre scuole per una comune riflessione

sulle principali questioni attinenti il progetto educativo e il POF, sulla progettazione e promozione di seminari e incontri di formazione del proprio personale, sull'avvio di iniziative extracurricolari ed extrascolastiche di tipo ludico, turistico, teatrale, musicale, sullo scambio di esperienze significative, ecc. Ma anche con i diversi Assessorati degli Enti locali, con i Centri di ricerca, con lo stesso mondo imprenditoriale che ha finalmente capito che la scuola è legata a filo doppio al futuro delle aziende, alla crescita della loro produttività e alla loro capacità di stare sul mercato potendo contare su personale più preparato e professionale.

Sta, quindi, diffondendosi rapidamente tra i dirigenti delle scuole cattoliche una "cultura" nuova, quella delle relazioni pubbliche, dei rapporti di collaborazione con l'esterno, del superamento dell'isolazionismo tradizionale, con un ricco campionario di modalità operative. Tra queste, quelle che vengono chiamate "reti", e che possono assumere diverse fisionomie e diversa

durata a seconda dei soggetti che sono coinvolti, del territorio sul quale si opera, delle finalità che si perseguono, dei contenuti che si trattano. Riguardo alle modalità la Fidae ha manifestato più favore a quel tipo di rete che potremmo chiamare a "legami deboli", cioè senza vincoli giuridici particolari, costituite per un comune interesse su un ambito circoscritto e per una durata breve fino, cioè, al conseguimento degli obiettivi prefissati."

La scuola cattolica ha una storia secolare ed è diffusa capillarmente su tutto il territorio nazionale. Ma come è articolata?

"Il suo richiamo alle lontane origini della scuola cattolica mi permette di fare una osservazione che sarebbe opportuno venisse ricordata soprattutto da chi, oggi, non vorrebbe riconoscerle una legittimità e legittimazione. Moltissimo tempo prima che gli Stati preunitari e lo stesso Stato italiano riconoscessero a tutti i cittadini, in particolare a quelli delle classi popolari e marginali, il diritto di istruzione ed educazione, la scuola cattolica era presente ed operante. Anzi è nata prevalentemente per promuovere ed educare questi ultimi, per dare loro una opportunità ad essere cittadini a pieno titolo come i figli dei nobili e dei benestanti. E' un grande merito storico che nessuno potrà mai cancellare. Ciò premesso vengo alla seconda parte della sua domanda. Il sistema cattolico di istruzione e formazione si sviluppa dalla scuola materna alla secondaria di secondo grado e include anche l'importante capitolo della formazione professionale. Nell'insieme si tratta di un numero assai considerevole di istituti che fanno capo, sotto l'aspetto organizzativo, a diverse federazioni e associazioni. Tra queste la più antica è la FIDAE che rappresenta la quasi totalità delle scuole primarie e secondarie. Ma poi c'è la FISM rappresentativa delle scuole materne, l'AGIDAE,



la FOE-CdO. E per il settore della formazione professionale la CONFAP. Oltre ad altre organizzazioni più piccole. Si tratta nell'insieme di un pianeta di notevole grandezza al quale sarebbe bene che le istituzioni dessero maggiore attenzione e sostegno per il lavoro svolto nell'interesse di tutto il Paese."

Ci sono elementi che contraddistinguono la scuola cattolica, che la caratterizzano, le danno una identità, una originalità?

"A parte la dichiarata ispirazione ai valori evangelici in quanto "cattolica", ci sono diversi altri aspetti di natura culturale e organizzativa che la definiscono e la caratterizzano. Mi limito a segnalarne solo alcuni che sono entrati a far parte del bagaglio professionale di chiunque oggi teorizzi sulla scuola, oppure operi dentro la scuola.

Un primo fondamentale aspetto è quello di porre il singolo alunno con i suoi specifici bisogni, le sue specifiche aspettative al "centro" dell'azione della scuola. Si tratta di una conseguenza inevitabile della sua visione antropologica che attribuisce ad ogni uomo un'unicità esclusiva ed irripetibile, un valore assoluto e imprevedibile. Si tratta, come si può ben comprendere, di una rivoluzione copernicana (il focus è l'alunno e non l'istituzione e neppure l'apparato direttivo e docente) dalle mille conseguenze (pensi ad esempio alla didattica personalizzata ed orientativa, alle discipline opzionali) in tutte le direzioni, ma che in questa occasione non mi è possibile esplicitare perché il discorso si dilaterrebbe moltissimo. Collegato strettamente a questo primo aspetto c'è quell'altro che concepisce la scuola più che come fredda "istituzione" giuridica come "comunità educante", formata da una pluralità di "soggetti", ognuno dei quali (appunto perché considerati soggetti e non oggetti di manipolazione e di governo) con il proprio ruolo, la propria funzione,

la propria responsabilità, persegue "insieme" a tutti gli altri un comune e condiviso obiettivo educativo.

Il terzo aspetto, che mi piace richiamare, è il "progetto educativo". E' stata la scuola cattolica che da sempre ha affermato, in contrasto con una cultura, in passato assai diffusa ma tuttora da alcuni condivisa, che la funzione della scuola non possa limitarsi alla semplice istruzione, alla semplice professionalizzazione, e che non vi possa essere una scuola "vera" a prescindere dall'obiettivo di educare l'alunno nella integralità della sua persona, perciò anche nei suoi aspetti fisici, psichici, etici, morali, culturali, spirituali, relazionali. Per cui oggi è inconcepibile che una scuola non abbia un suo progetto educativo.

E, infine, un quarto aspetto. Mi riferisco all'ampliamento del "tempo scuola" e dell'offerta formativa curricolare ed extracurricolare. La scuola cattolica fin dalle sue lontane origini ha praticato entrambe le modalità integrando l'attività strettamente "didattica" obbligatoria con altre attività elettive di tipo ricreativo, sportivo, artistico (teatro, musica, danza, ecc.), associativo, turistico, sociale, religioso. La scuola è stata considerata uno spazio vitale nel quale ogni alunno secondo le proprie vocazioni potesse trovare stimoli, occasioni di crescita culturale, di relazioni interpersonali e di confronto dialettico che lo predisponessero ad affrontare la vita con sicurezza ed autonomia.

A fronte di queste prassi educative e di diverse altre che si potrebbero richiamare, e che non è per nulla esagerato definire di eccellenza, in quanto hanno contribuito a migliorare e modernizzare l'intero sistema scolastico nazionale, una maggiore considerazione da parte delle Istituzioni e di certa opinione pubblica nei confronti della scuola cattolica sarebbe più che giusta ed auspicabile."

I dati statistici pubblicati giorni fa dal MIUR e ISMU non fanno che confermare la presenza massiccia e crescente degli studenti stranieri. Come ha affrontato la scuola cattolica il tema dell'accoglienza e dell'interculturalità?

"La presenza massiccia degli studenti stranieri riguarda naturalmente anche la scuola cattolica. E non poteva essere diversamente, almeno per due ragioni: la prima perché la scuola cattolica è aperta a tutti per vincoli di legge (Legge 62/2000); la seconda perché per ragioni ideali e tradizione storica non ha mai praticato alcuna discriminazione né culturale, né religiosa, né sociale, né etnica; anzi ha avuto sempre come prioritario obiettivo educativo l'inclusione di tutti.

In questo tempo di grande mobilità dei popoli, la scuola è chiamata a promuovere l'incontro e l'accoglienza. Si tratta di una delle più grandi sfide educative. Praticare un approccio educativo appropriato al fenomeno dell'immigrazione è la chiave che spalanca la porta a un futuro ricco di nuove risorse. La sfida dell'interculturalità è stata affrontata dalla scuola cattolica non soltanto in termini di nuovi e più appropriati contenuti, bensì anche di relazioni, evitando sia la prospettiva assimilationista, che quella multiculturalista al fine di garantire le radici identitarie originarie di ciascuno e nel contempo l'occasione per aprirsi liberamente a nuove visioni, a nuovi valori, a nuovi modelli comportamentali. Un passaggio stretto e difficile ma l'unico possibile per una vera e duratura integrazione che faccia di questi giovani, provenienti da tutto il mondo, cittadini italiani consapevoli e responsabili e, prima ancora, uomini in armonia con se stessi in questo impegnativo processo di attraversamento di culture diverse e di ridefinizione di se stessi."

Mi piacerebbe che lei approfondisse il tema della qualità,

»»»

Le scuole cattoliche – a.s. 2011-2012

	Infanzia	Primaria	Sec 1 grado	Sec. 2 grado	Totale
Numero scuole	6.610	1.130	591	621	8.952
Numero classi	18.875	7.341	3.178	3.323	32.717
Numero alunni	443.095	156.131	67.131	61.530	727.887
Rapporto alunni/scuola	67	138,2	113,6	99,1	81,3
Rapporto alunni/classe	23,5	21,3	21,1	18,5	22,2
Rapporto classi/scuola	2,8	6,5	5,4	5,3	3,6
Dirigenti	6.610	1.130	591	621	8952
Docenti	30.145	12.824	8.188	10.048	61.205

►►►

che ha già diverse volte richiamato, per comprendere meglio che significato attribuisce alla parola e a quali condizioni essa è effettivamente perseguibile in una scuola, compresa in quella cattolica.

“Di fronte alle sfide della cultura moderna, di fronte alla crescita esponenziale della scienza, della tecnologia e delle loro applicazioni e, di conseguenza, alla rapida obsolescenza delle conoscenze e delle professioni, di fronte allo scarto sempre più grande tra le competenze dell’individuo e la complessità del mondo che lo circonda, la risposta più giusta ed appropriata non può che essere una sola, una “scuola di qualità”.

Le scuole cattoliche della Fidae già da molti anni si sono mosse in questa direzione sia per definire il quadro teorico del concetto “qualità”, spesso ridotto e immiserito ai soli aspetti strumentali e funzionali, sia per individuare le modalità più efficaci per realizzarlo concretamente. Il cammino fatto fin qui è notevole. Ma la qualità, come tutti i valori, si colloca sempre “oltre” rispetto a quanto già realizzato, è un orizzonte mobile che si allontana e si dilata man mano che ci si muove verso di esso e le condizioni di contesto si vanno modificando. Diventa ineludibile pertanto ridefinire di continuo il proprio progetto di qualità, non appiattirsi sui risultati raggiunti e proseguire

con rinnovata lena nella direzione prescelta.

La prima e fondamentale condizione per conseguire la qualità della scuola è la qualità del personale direttivo e docente. Non ci può essere qualità di una scuola a prescindere da questa fondamentale condizione. I criteri adottati per il loro reclutamento, per la loro formazione iniziale e in servizio, le modalità premiali del merito e dell’avanzamento di carriera prescelte, la significatività dei rapporti interpersonali favoriscono oppure frenano il perseguimento della qualità della scuola. Bypassare questo aspetto è un’ingenua illusione che porta inesorabilmente quella scuola alla decadenza. I dirigenti e i docenti sono la risorsa più grande che un gestore abbia a disposizione; sono, per i genitori il richiamo più forte, persuasivo e determinante; sono la premessa della crescita e dello sviluppo e, quindi, del futuro di quella scuola.

Solo una scuola di qualità giustifica la sua attività e sopravvivenza, perché solo una scuola di qualità garantisce “effettivamente” l’esercizio del diritto di istruzione e formazione degli studenti, le attese formative delle loro famiglie, e, per le scuole cattoliche, la coerenza col progetto educativo iniziale dei loro fondatori. Solo la qualità dovrebbe essere per uno Stato moderno il criterio per finanziare una scuola, sia

essa statale o non statale; solo la qualità dà diritto a reclamare un riconoscimento pubblico.

Oggi la qualità di una scuola non è un lusso; è un requisito indispensabile, soprattutto per riuscire ad educare in modo appropriato quei giovani che provengono da famiglie economicamente disagiate o disgregate, che sono a rischio e vivono in quartieri degradati, che sperimentano la condizione di portatori di handicap e di disagio sociale, che la povertà e la guerra li hanno costretti ad emigrare. Per tutti costoro la qualità educativa ricevuta nella scuola è la migliore chiave di ingresso nella società come persone più libere ed autonome, come cittadini a pieno titolo tra pari, come aspiranti ad un futuro più certo e garantito, come capitale invisibile da investire nella propria mobilità sociale.

Precisato che è la qualità del personale direttivo e docente il presupposto imprescindibile della qualità di una scuola non si può non pensare ad altre condizioni che la rendono possibile: come i nuovi saperi e i nuovi linguaggi; i nuovi contenuti curriculari; le nuove tecnologie digitali; la modernizzazione delle modalità organizzative e gestionali; il radicamento sul territorio; il collegamento in rete con altre scuole, istituzioni, centri di ricerca; lo scambio internazionale di docenti e scolaresche, ecc.” ■

DUE SIGNIFICATIVE ESPERIENZE DI RECUPERO SOCIALE E DI INTEGRAZIONE

1

La prima esperienza si riferisce a quella praticata dall'Istituto salesiano "Santa Chiara" in pieno centro storico a Palermo nel popoloso quartiere di nome Ballarò per via del famoso mercato di origine araba, uno dei quattro "mandamenti di città" secondo la suddivisione del governo spagnolo nel XVII secolo e famoso per il suo degrado sociale ed economico, per la diffusa presenza della criminalità comune e della mafia, per una altissima percentuale di immigrati di prima e seconda generazione, per la mortalità scolastica più alta in assoluto di tutta Italia.

E' in questo difficile contesto che dal 2005-2006 il "Santa Chiara" svolge la sua attività in rete con il CTP "Federico II". Una volta recuperati i ragazzi dalla strada, dallo spaccio, dal carcere vengono avviati in corsi di alfabetizzazione, di sostegno, di accompagnamento psico-pedagogico, di orientamento, di reinserimento nel

circuito scolastico, di professionalizzazione ed avviamento al lavoro, di disontossicazione. Il numero degli studenti oscilla tra i 150 e i 200. Accanto ai docenti ci sono molti volontari uniti insieme dalla comune passione educativa. Il piano didattico prevede lezioni individuali e di gruppo, attività laboratoriali, stage presso piccole attività commerciali e produttive, iniziative sportive e ricreative. I risultati fin qui ottenuti, commenta uno dei principali animatori del "Santa Chiara", il prof. Giovanni D'Andrea, sono più che soddisfacenti e confermano un principio indiscutibile: che c'è una speranza per chiunque sia messo nelle condizioni oggettive di poter sperare e di poter costruirsi un futuro, anche per chi alle spalle ha un passato di abusi sessuali, violenze fisiche, affiliazione alla mafia o alla malavita. In ciascun essere umano la sua umanità può sempre risorgere e riconquistare la dignità e grandezza perduta.

2

Un'analoga esperienza, promossa da un famoso educatore che da molti anni opera nel disagio giovanile, il salesiano don Alfonso Alfano, si svolge nel Centro "Le Ali". Già il nome è un programma. Tutti i ragazzi, compresi quelli dei quartieri più abbandonati in mano alla criminalità e alla droga, hanno la possibilità di "volare" qualunque sia la loro condizione di partenza. A nessuno deve essere precluso un futuro dignitoso. Nessuno è condannato a rimanere per sempre nell'inferno in cui è venuto a trovarsi per responsabilità sua o di altri.

Il Centro "Le Ali" è collocato in uno dei quartieri più abbandonati di Napoli, in cui lo spaccio, la prostituzione, il bullismo, la spavalderia, lo scippo, il furto con scasso, l'abbandono scolastico, la collusione con la camorra per molti ragazzi sono le abituali regole di vita. Paradossalmente per molti di loro è l'unico modo per sopravvivere, avere un "riconoscimento" sociale, "sostenere" economicamente la famiglia.

Schematizzando al massimo, il progetto educativo del Centro ha tre momenti particolari: quello dell'accoglienza, il più delicato, in cui

il ragazzo che giunge al Centro deve decidere se fidarsi o meno, capire dove è capitato e chi sono le persone che ha di fronte; il secondo momento riguarda la scoperta dell'obiettivo che si dovrebbe perseguire, del perché si dovrebbe frequentare il Centro. E' il momento in cui si tenta di risvegliare nel giovane la voglia di imparare per essere qualcuno e contare nella società.

E infine il terzo che consiste nell'imparare e osservare le "regole". Per chi ha vissuto sempre senza regole è il passaggio più difficile ma è attraverso questo momento che si educa ad accettare e rispettare gli altri, a vivere e convivere pacificamente con gli altri, ad assumersi una responsabilità una volta data la propria parola. Gli allievi del Centro sono ragazzi italiani e stranieri; ad essi attraverso corsi personalizzati viene data l'opportunità di conseguire il diploma dell'obbligo scolastico, o una qualifica professionale, o semplicemente una certificazione della lingua Italiana. Ognuno ha l'opportunità concreta attraverso un cammino educativo calibrato su i suoi specifici bisogni di diventare uomo e cittadino.

LABORATORIO TEATRALE SCOLASTICO

di Gianpaolo Bellanca

Che l'esperienza teatrale possa diventare un'eccezionale occasione educativa di crescita umana e culturale lo dimostra chiarissimamente il laboratorio teatrale del Liceo "Don Bosco Ranchibile" di Palermo. Gli spettacoli teatrali che vengono allestiti e rappresentati sono le tragedie greche tradotte, adattate e, a volte, contaminate con opere moderne dagli stessi studenti-attori e dai loro insegnanti con la regia del prof. Gianpaolo Bellanca e Myriam Leone.

Nel cartellone di questi ultimi due anni figurano:

**** *Ecuba, la banalità del male*** (Euripide) che ha vinto il Primo Premio per il Miglior Spettacolo e per la miglior Regia alla Rassegna Nazionale del Teatro Vida di Gravina in Puglia (Ba) 2011-2012;

**** *Antigone*** (Sofocle), in cui la storia della giovane figlia di Edipo è narrata come una grande vicenda dell'opera dei pupi siciliani, senza peraltro che venga alterato l'originario statuto drammatico dei personaggi e del racconto. Con questo spettacolo la compagnia teatrale ha partecipato al XVIII Festival Nazionale del Teatro Classico per giovani, organizzato dall'INDA (Istituto Nazionale del Dramma Antico) a Palazzolo Acreide (Sr) e alla nuova stagione di Prosa 2012/2013 del Teatro Vida di Gravina in Puglia ed è stata selezionata fra le cinque compagnie finaliste del XV Festival Nazionale del Teatro Scolastico del Teatro Bonci di Cesena.

**** *Alceste***, attualmente in allestimento, è una rielaborazione della tragedia di Euripide in cui le vicende della giovane eroina greca si intrecciano con quelle di Nora, la risoluta protagonista del moderno dramma norvegese *Casa di bambola* di Henrik Ibsen. I costumi, le maschere sono originali, come originali sono le musiche composte dai maestri Alberto Maniaci e Daniele Mosca. Oltre a questi citati sono stati predisposti negli anni precedenti altri spettacoli:

**** *Eumenidi*** (Eschilo), nel 2008;

**** *Baccanti*** (Euripide), nel 2009;

**** *Edipo*** (Sofocle, nel 2010);

Questa esperienza teatrale, soprattutto per i giovani che vengono direttamente coinvolti, ma anche per i loro compagni di scuola, ha delle ricadute positive di grande rilevanza: sviluppa la passione per lo studio, rafforza la propria sicurezza in se stessi, abitua ad affrontare il pubblico, migliora le capacità di esposizione e la sensibilità estetica, accresce e consolida le relazioni interpersonali e di amicizia, abitua a lavorare in gruppo. I testi sono stati pubblicati in eleganti libretti. Le rappresentazioni sono state riprodotte in CD e riportate anche su Internet agli indirizzi seguenti:

**** *Ecuba, la banalità del male***: <http://www.youtube.com/watch?v=iVlABR-MbE0>

**** *Edipo***: <http://www.youtube.com/watch?v=ySg8ayN8pac>

L'istruzione e formazione professionale

di Mario Tonini

Uno degli ambiti in cui in maniera assai significativa e con risultati di altissimo valore e successo l'associazionismo cattolico ha supplito dal dopoguerra in avanti la miope latitanza delle istituzioni e ha contrastato la supponente intelligenza di matrice gentiliana che le negava dignità culturale è il comparto dell'istruzione e formazione professionale, ancora oggi erroneamente snobbato e trascurato nonostante gli esempi di segno contrario che provengono dai Paesi più avanzati d'Europa, l'insistente richiesta del mondo produttivo e delle imprese, gli alti tassi degli sbocchi occupazionali dei giovani che lo hanno frequentato.

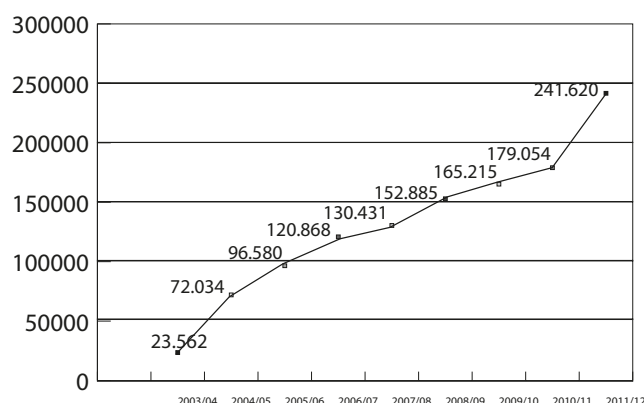
Con la Legge 53/03 e la successiva decretazione la vecchia Formazione Professionale ha lasciato il posto all'*Istruzione e Formazione Professionale* (IeFP) che, oggi, appartiene al Sistema educativo di Istruzione e Formazione, collocandosi nel secondo ciclo come suo secondo ambito o (sotto)sistema. Protagonisti della formazione sono, in via ordinaria, le istituzioni formative accreditate (storicamente, i Centri di Formazione Professionale - CFP) e, in via sussidiaria, gli Istituti Professionali di Stato.

Con l'anno 2011-2012 anche questo (sotto)sistema, dopo una lunga sperimentazione, è a regime sulla base del Capo III del D. Lgs n. 226/05. I giovani che frequentano questi percorsi assolvono l'obbligo di istruzione fino a 16 anni nel solco dell'equivalenza formativa di tutti i percorsi del secondo ciclo ai fini del raggiungimento dei saperi e delle competenze chiave di cittadinanza previsti dal DM. 139 del 22 agosto 2007.

Tutta l'offerta formativa, è contenuta in un "*Repertorio nazionale*" (22 percorsi formativi di durata triennale e 21 percorsi formativi di durata quadriennale) che è coerente con i principi del Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF), un quadro che costituisce ormai il punto di riferimento per tutta l'offerta di IeFP, ivi compresa quella erogata in via sussidiaria dagli Istituti Professionali di Stato e quella svolta nell'istituto dell'apprendistato.

La Regione Lombardia poi, al momento questa sola Regione, ha promosso anche la sperimentazione di un

Iscritti ai percorsi triennali di IFP per annualità formativa, a.f. 2003/4-2011/12



Fonte: Isfol 2012

quinto anno integrativo per sostenere l'esame di Stato e poter accedere all'Università, possibilità prevista dall'art. 15 del D. Lgs. nr. 226/05 e disciplinato dall'Intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010.

Per completezza di informazione sull'ordinamento vigente va richiamata anche la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione e conseguire, quindi, una qualifica o un diploma professionale anche attraverso l'istituto dell'apprendistato. La normativa prevede la possibilità di proseguire, nella formazione, con l'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere e l'apprendistato di alta formazione e ricerca. Il DPCM del 25 gennaio 2008 ha, infine, configurato una formazione tecnica superiore (IFTS), nonché un'istruzione tecnica superiore (ITS).

Queste molteplici opportunità, previste dall'ordinamento e che sono alla base della libera scelta dei giovani e delle famiglie, non sono purtroppo esigibili "in maniera uguale" in tutte le Regioni anzi paradossalmente è gravemente carente proprio là dove necessita maggiormente, come nelle regioni Meridionali ed in parte nel Centro Italia.

Appare evidente ormai la necessità di una strategia nazionale che preveda la piena realizzazione di "tutti i tasselli" della filiera professionalizzante - percorsi di IFP, IFTS, ITS, Apprendistato - individuando anche nella nuova programmazione comunitaria le risorse finanziarie necessarie. Nel processo di costituzione dei poli tecnico - professionali, infine, occorre che il CFP trovi una sua collocazione dignitosa e ordinamentale all'interno della rete - istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale, imprese - definendone ruoli e competenze.

SCUOLA, TECNOLOGIE DIGITALI, TERRITORIO

di Pierluigi Losapio

A fine settembre 2012, promosso dalla Fidae, si è concluso a Roma un progetto del programma europeo "Leonardo", denominato "ICT-Based Learning" (<http://www.catholicsschoolproject.eu>) che ha visto coinvolta la scuola paritaria cattolica "Suore Salesiane dei Sacri Cuori" di Barletta (<http://www.sacri cuoribartetta.it>), insieme a numerosi partner stranieri (inglesi e francesi) e italiani al fine di sperimentare sugli studenti, le nuove tecnologie del Web 2.0 nella prassi didattica.

Il lavoro svolto ha avuto come obiettivo la costruzione di un'agenzia virtuale di sviluppo del territorio seguendo un opportuno percorso durante il quale gli studenti hanno potuto usare alcuni strumenti quali Delicious, Google Drive, Gmail, Forum, Blog, YouTube, ecc.

La scelta dell'obiettivo, la creazione di un'agenzia virtuale del territorio, è stata dettata anche dall'idea di aprire gli studenti al territorio nel quale risiedono, il territorio di Barletta, dando loro la possibilità di conoscere alcune risorse che la loro città offre, approfondendone non solo l'aspetto storico-culturale, ma anche quello relativo alla loro promozione al di fuori dell'area cittadina. In tal modo l'istituzione scolastica non ha assunto il solo ruolo di agenzia educativa chiusa in un rapporto docente-studente bensì aperta al contesto nel quale essa opera, in un'ottica globalizzata, con cui lo studente di oggi ed il cittadino di domani dovranno guardare.

Il progetto si è configurato come un tentativo, da parte della nostra scuola, di andare incontro alle necessità dei ragazzi sempre più padroni ed immersi nella rete e sempre più lontani da un modello datato di scuola. Si è cercato di rendere gli studenti liberi di produrre, creare, sperimentare e di essere in prima persona i costruttori del loro sapere. Uno degli obiettivi del web 2.0 è proprio questo: spingere alla creatività, all'essere protagonisti in uno scenario senza limiti spazio-temporali. Ma ci si potrebbe domandare: quale è stato il ruolo del docente? Di mera guida, di coordinatore e di promotore.

Un altro aspetto che la sperimentazione ha toccato, è stato quello relativo alla pericolosità della rete, ovvero quali rischi corre un utente navigando senza osservare le dovute regole. La nostra idea è stata di rendere consapevole l'uso della rete, un aspetto che non sempre viene toccato sia in famiglia che in ambiente scolastico. Ebbene i ragazzi si sono rivelati interessati e sensibili al problema, anche grazie all'approccio che abbiamo adottato, basato sulla visione di brevi filmati messi a disposizione dalla rete che riprendevano, tra gli altri, spot televisivi sul tema e che avevano come protagonisti loro coetanei inseriti nel contesto scolastico.

Con la convinzione di aver vissuto un'esperienza più che positiva, nel futuro immediato sarà nostro impegno di portare a compimento quanto il progetto ha solo iniziato, estendendo queste novità a quella parte della scuola non coinvolta nella sperimentazione.



di Italo Florin

Chi male inizia, è alla metà dell'opera?

Le indagini valutative hanno il merito di mettere in luce in maniera documentata le criticità che affliggono il nostro sistema scolastico. Oltre a fornire un indispensabile quadro conoscitivo, offrono un ulteriore contributo, dal momento che stimolano l'impegno al miglioramento, cosa che è riscontrabile in tante situazioni. Specie quando una istituzione scolastica è diretta da una leadership illuminata, i docenti imparano ad analizzare con cura i risultati dei loro alunni, individuano specifiche carenze, mettono in atto nuove azioni. Quando si agisce così si va nella direzione giusta, ma non è sufficiente. Per quanto la capacità di riflettere criticamente rappresenti una delle competenze basilari del buon professionista (ricordiamo che Schoen definisce l'insegnante "*professionista riflessivo*"), e l'esercitarla garantisca una maggior efficacia ai propri interventi, non è però sufficiente. Per migliorare l'insegnamento spesso c'è bisogno di modificare in profondità le proprie strategie e metodologie didattiche. C'è, inoltre, la continua necessità di aggiornare le proprie conoscenze e di acquisire competenze nuove, in relazione all'evoluzione

della ricerca e ai cambiamenti rapidissimi che interessano in particolare le tecnologie informatiche, specie se si vuole poter sfruttarne appieno l'enorme potenziale didattico che esse racchiudono.

C'è, quindi, bisogno di formazione.

Se, però, ci si chiede quale sia lo stato di salute del nostro sistema formativo, non ci sono molte ragioni di ottimismo.

Il 'piombo nelle ali' della formazione iniziale

La formazione iniziale dei futuri insegnanti è stata recentemente innovata, tanto per i candidati ad insegnare nella scuola primaria quanto per quelli destinati alla scuola secondaria.

Il corso di laurea in scienze della formazione primaria è passato dai quattro ai cinque anni (più uno ulteriore, nel caso si volesse acquisire anche la specializzazione per il sostegno).

Per la scuola secondaria, l'istituzione di una Laurea magistrale (più un anno di tirocinio formativo), ha colmato la voragine che si era aperta con la soppressione delle SISS.

Entrambi i percorsi sono segnati da evidenti limiti, che nascono da una concezione culturale particolarmente ostile ai saperi educativi e professionalizzanti (pedagogia, didattica, psicologia), così radicata nel nostro Paese, quanto sconosciuta nei Paesi rispetto ai quali il confronto internazionale ci fornisce un riscontro impietoso. Solo per fornire qualche esempio a sostegno di questo giudizio, basti pensare che le future insegnanti di scuola dell'infanzia dovranno affrontare un impegnativo percorso quinquennale nel quale saranno chiamate a sostenere esami di matematica, geometria, chimica, fisica, biologia, botanica, scienze naturali ... per un carico di crediti almeno pari a quello riservato alle discipline psicopedagogiche. Un percorso che sembra voler riproporre agli studenti una versione migliorata della scuola superiore che avevano precedentemente frequentata, puntando sulla sempre verde idea che un bravo insegnante è un insegnante erudito, più che un insegnante didatticamente competente. Nella Relazione di accompagnamento al DM 30/07/2008 riguardante la formazione iniziale degli insegnanti si legge: << (...)

il miglioramento del percorso di formazione degli insegnanti deve comportare un deciso *rafforzamento delle conoscenze disciplinari*. Va ribadito che, come in ogni altra professione qualificata, un insegnante deve entrare in aula con un elevato livello di conoscenze disciplinari adeguate e aggiornate in riferimento alle materie delle singole classi di abilitazione per l'insegnamento.¹ Nessuna persona ragionevole può essere contraria al fatto che un insegnante di matematica debba conoscere bene la disciplina che insegna. Ma dovrebbe essere evidente che tale conoscenza costituisce una indispensabile pre-condizione, rispetto al compito professionale, che richiede specifiche competenze di mediazione. La Relazione riconosce l'importanza di trovare un equilibrio, ma sembra muoversi da una posizione di grave pregiudizio: << L'equilibrio tra la componente disciplinare e quella pedagogico-didattica deve essere composto saggiamente, articolando opportunamente la distribuzione degli insegnamenti sulla base del principio di evitare forme di metodologismo astratto. Va evitato che si affronti il "modo" di insegnare la matematica (la storia, la geografia, ecc.) prima di conoscere alcunché di matematica (di storia, di geografia, ecc.).²>>

Il pregiudizio è duplice.

In primo luogo, nei confronti del sapere didattico. Come

intendere altrimenti la manifesta allergia a quello che viene chiamato 'metodologismo astratto', quasi che la didattica della matematica (della storia, della geografia, ecc.), non debba rispondere a cornici teoriche di carattere più generale e che non esistano approcci metodologici a prescindere dai singoli saperi disciplinari, e però utilizzabili nell'insegnamento di questi saperi (il cooperative learning, il tutoring, il mastery learning, tanto per dire)? E le competenze relative alla progettazione, alla valutazione, alla dimensione partecipativa ..., sono riconducibili ai saperi disciplinari o vanno anch'esse, invece, riportate alla categoria del 'metodologismo astratto'?

In secondo luogo, nei confronti della scuola secondaria, dal momento che si teme che gli alunni giungano all'università senza <<conoscere alcunché>>(!) di matematica, storia, geografia, ecc.

L'enigma del 'Primo ciclo'

Mentre ci si preoccupa di rimpinzare di contenuti disciplinari il percorso che condurrà il futuro insegnante a lavorare con bambini di tre anni, ci si dimentica che la scuola secondaria di primo e di secondo grado è frequentata da preadolescenti e adolescenti che richiedono docenti che conoscano non solo la loro materia, ma come renderla accessibile, come motivare i ragazzi, come valorizzare i loro stili e modi di apprendere. Questo vale per tutti gli

alunni, ma a maggior ragione per quelli che presentano particolari difficoltà. E allora, come valutare la diversa attenzione prestata ai bisogni educativi speciali, ai quali il percorso di formazione primaria riserva un adeguato numero di crediti formativi, mentre, improvvisamente e inspiegabilmente, tale dote diminuisce drasticamente nei percorsi per la scuola secondaria? Forse le difficoltà di apprendimento, le disabilità, le penalizzazioni culturali improvvisamente scompaiono varcata la soglia della scuola media?

Quanto alla scuola media ('scuola secondaria di primo grado'), l'approfondimento del discorso ci mette di fronte ad ulteriori problematicità. Qui ci si limita ad alcuni cenni.

Da tempo la scuola media fa parte, insieme alla scuola primaria, del cosiddetto 'Primo ciclo dell'istruzione'. Esistono programmi comuni, come è il caso della recente versione delle *Indicazioni per il curricolo*, documento che si rivolge unitariamente alla scuola primaria e alla scuola media, chiamate a condividere non solo la stessa visione culturale e pedagogica, ma anche la stessa concezione dell'apprendimento, gli stessi criteri metodologici, la medesima impostazione curricolare.

Inoltre, ormai è generalizzata la realtà degli Istituti comprensivi, che costituiscono il contesto istituzionale e organizzativo più favorevole ad una scuola del 'primo ciclo'. Tutto spinge, e da tempo, nella direzione di un ciclo lungo, unitario, nel quale le

¹ Dalla Relazione generale del Gruppo di lavoro per la formazione del personale docente -DM 30/07/2008

² *ivi*



necessarie articolazioni interne avvengano sulla base di uno sfondo coerente e condiviso.

Un recente Rapporto curato dalla Fondazione Agnelli ha ben evidenziato i limiti dell'attuale scuola media e ha ipotizzato alcuni rimedi.³ Quello che emerge dal Rapporto, e che è coerente con tanti altri studi, è l'inadeguatezza di questa scuola ad intercettare i bisogni dei nuovi adolescenti, una scuola che non conosce i loro linguaggi, che comunica in modo per loro incomprensibile. Gli insegnanti si lamentano della preparazione ricevuta e confessano la loro difficoltà. Il Rapporto suggerisce una profonda revisione della didattica, che comporta il ridimensionamento drastico dalla tradizionale 'lezione' e il ricorso a modalità di insegnamento che impostate sulla personalizzazione dell'insegnamento, e sulle pratiche cooperative e laboratoriali, oltre che sulla progettazione comune.

Il sistema di formazione iniziale appena varato per la scuola secondaria di primo grado sembra ignorare la nuova architettura della scuola di base e trascura la diffusa domanda di una maggior qualificazione sul terreno dell'agire didattico. In questo modo finisce per focalizzarsi su profili professionali non coerenti con la modificata situazione, insegnanti di 'scuola secondaria di primo grado', non docenti di un 'Primo ciclo' dotato di senso unitario.

Bisognava cogliere l'occasione per avvicinare le due culture

scolastiche (scuola elementare vs scuola media) tradizionalmente distanti, ma al momento questo non è avvenuto.

L'università sfonerà, come un tempo, 'maestri' e 'professori' senza preoccuparsi del fatto che, una volta a scuola, saranno colleghi nello stesso istituto, componenti del medesimo collegio docenti, membri di un'unica comunità professionale.

Spetterà alla scuola, nella concretezza delle situazioni, cercare di mettere insieme ciò che è stato pensato come diviso. E se e quando questo avverrà, non sarà impresa da poco.

Non è un buon inizio, questo nuovo inizio. Se non si apportano opportune modifiche, si corre il rischio di aver riformato la formazione iniziale senza ottenere sensibili vantaggi, anzi, forse, finendo con il porre nuovi ostacoli invece di rimuovere gli antichi.

Il bicchiere mezzo pieno

In ogni caso, pur con tutti i suoi limiti, un sistema di formazione iniziale è stato, finalmente, messo in piedi. Conviene partire da questa constatazione positiva. Se per il momento il bicchiere non può essere che mezzo pieno, cerchiamo almeno che sia riempito del vino migliore.

Un contributo essenziale può essere fornito dalla stessa università. Ci sono diverse leve disponibili.

Si può agire sulle discipline, curvando in maniera significativa l'insegnamento in funzione della loro utilizzazione

didattica. Si può agire sui laboratori, evitando di ridurli a lezioni mascherate, ma trasformandoli in luoghi paradigmatici dell'incontro tra sapere accademico e sapere pratico, officine nelle quali si mettono a punto e si imparano ad usare gli strumenti della didattica. Si può, infine, agire sul tirocinio, facendone occasione per mettere alla prova della realtà i modelli didattici appresi in ambito universitario. Molto utile, all'università non meno che alla scuola, sarebbe la costruzione di una alleanza sul terreno della formazione, che veda le scuole 'accoglienti' diventare, anche grazie al supporto universitario, luoghi nei quali lo svolgimento del tirocinio costituisca qualcosa di più di un adempimento obbligatorio. Ma la stessa università dovrebbe fare spazio alle migliori professionalità presenti nella scuola, cosa che può avvenire in tanti modi, senza che questo comporti necessariamente il distacco dei migliori insegnanti.

La strada del miglioramento possibile parte dall'università per arrivare alla scuola, con l'umiltà di chi è consapevole che ha molto da imparare in questo avvicinamento, e che può molto restituire solo se si sarà veramente contagiato in un bagno di realtà. Ma questo percorso non allontana l'università dal suo cuore, che è la ricerca, anzi lo rinvigorisce, lo rianima. Chi 'insegna a insegnare' ha nella scuola il proprio privilegiato terreno di ricerca. Chi aspira a formare insegnanti, ha bisogno di essere *abilitato* dalla scuola. ■

³ Cfr. Il Rapporto sulla scuola in Italia (2011), curato dalla fondazione G. Agnelli e dedicato alla scuola media.

SPECIALE MUSICA

a cura di Antonella Calzolari

“Componente fondamentale e universale dell’esperienza umana”: è così che la musica viene definita nelle nuove indicazioni nazionali per il curriculum emanate dal *MIUR* e riconosciuta non solo nel valore della sua essenza storica ed espressiva ma quale veicolo-ponte di significati e funzioni formative sotto più aspetti.

Nonostante ciò il *Forum per l’educazione musicale* propone un appello indirizzato “Al Ministro che verrà” il *Musica Scuola Curricolo Territorio*, in cui si chiede: “l’inserimento organico nel primo ciclo di istruzione di un docente specializzato in didattica della musica in ogni scuola come promotore e coordinatore delle attività musicali; l’inserimento organico nella scuola secondaria di II grado di docenti di materie musicali al fine di garantire un’adeguata presenza della musica, della sua cultura e della sua storia nella formazione degli studenti; il sostegno alle attività formative musicali, e in generale artistiche, anche attraverso deduzioni fiscali come già avviene per le attività sportive.” Due gli obiettivi importanti: a) dotare la scuola nel suo complesso di quella struttura organica entro la quale poter dare omogeneità e continuità a rinnovati e aggiornati programmi di formazione; b) facilitare l’accesso alla pratica musicale nonché alla fruizione consapevole dell’offerta musicale presente nel Paese. In realtà il suddetto forum, che riunisce un nutrito gruppo di importanti associazioni musicali, nel febbraio scorso, ha firmato un protocollo di intesa con il *MIUR* in cui da entrambi le parti veniva assunta una serie di impegni a partire dal “promuovere e monitorare attività





L'educazione musicale dietro le barricate

» di ricerca-azione su temi di rilevante interesse per lo sviluppo dell'educazione musicale nelle scuole di ogni ordine e grado, sostenendo e incoraggiando il rinnovamento delle metodologie didattiche, anche attraverso un confronto con le esperienze degli altri Paesi europei. » E così via una serie di ottimi propositi. Ma in realtà cosa avviene nelle nostre scuole in materia di musica?

Il protocollo ha durata triennale e già poco dopo essere stato firmato viene presentato un appello ed emerge la notizia che i neonati licei musicali sono a rischio di chiusura per mancanza di fondi. Ricorriamo a qualche dato.

A partire dall'anno di attivazione di detti licei ad oggi sono state aperte 78 sezioni a livello nazionale, un numero assai esiguo e spalmato in modo disomogeneo rispetto al territorio. La *SIEM*, Società Italiana per

l'educazione musicale e membro importate del forum, ha lanciato una proposta con l'obiettivo di far entrare per davvero l'educazione musicale nella scuola secondaria. Questa la richiesta: nell'attesa che il linguaggio musicale, come quello artistico, entri a tutto tondo nell'offerta formativa superiore si propone la possibilità di un'opzione tra musica e arte in tutti gli indirizzi liceali, ad eccezione del liceo artistico. Tale decisione segnerebbe anche una linea di continuità per quegli studenti provenienti dall'indirizzo musicale delle scuole medie.

L'impatto sarebbe il seguente: sezioni musicali con 66 ore annuali di musica nel triennio dei licei classico e delle scienze umane e nel quinquennio del liceo scientifico. Nel liceo artistico la musica potrebbe essere introdotta nel triennio degli indirizzi "audiovisivo e multimediale"

e "scenografia" con il risultato di 33 ore annuali di musica e 66 di storia dell'arte a fronte delle attuali 99 ore soltanto di arte. Nell'appello si fa del resto presente che nell'attuale liceo musicale e coreutico sono comunque inserite 66 ore annuali di storia dell'arte per tutto il quinquennio.

Ancora in lizza con il liceo artistico si auspica poi la creazione di un'opzione musicale all'interno del liceo delle scienze umane, sottolineando come l'artistico si avvalga di sei specifici indirizzi. A questo indirizzo dovrebbero poi aggiungersi 33 ore annuali di strumento musicale per tutto il quinquennio.

L'appello si trova in consonanza, è proprio il caso di dire, con le parallele proteste che da mesi, ormai, animano tutto il percorso didattico musicale italiano, coinvolgendo non solo le scuole ma anche gli istituti musicali e i

VISION

Uno strumento musicale ad ogni bambino perché viva la gioia della musica insieme agli altri.

MISSION

Il progetto OrchestranDo nasce con lo scopo di creare orchestre di fiati all'interno delle scuole, offrendo l'opportunità agli allievi di condividere un'esperienza d'insieme unica che insegnerà loro un nuovo modo di relazionarsi con gli altri ed esprimere le loro emozioni.

IL PROGETTO IN SINTESI

Il progetto concerne la creazione di un'orchestra di strumenti a fiato per bambini e ragazzi dagli 8 anni in su. Della durata di almeno 3 anni è dedicato alle scuole primarie e secondarie, associazioni bandistiche e scuole di musica.

Il metodo didattico americano adottato permette la formazione di insegnanti, diplomati in strumenti a fiato che grazie anche all'aiuto dei corsi di formazione previsti imparano ad applicare i fondamentali della direzione d'orchestra. Il metodo prevede l'insegnamento degli strumenti attraverso l'esperienza più gratificante, la musica d'insieme. Il punto di partenza è comune a tutti in quanto nessuno dei partecipanti ha mai suonato uno strumento musicale.

L'IMPATTO SOCIALE

L'esperienza della musica d'insieme così concepita rappresenta un'opportunità di formazione unica per i bambini che va ben oltre la musica.

Lo studio della musica in orchestra sviluppa inoltre un forte senso di socialità diminuendo il fenomeno del bullismo ed aumentando lo sviluppo della capacità di aggregazione.

METODO DIDATTICO

Il progetto si basa su di un metodo didattico americano "Essential Element 2000" prodotto e distribuito in Italia da De Haske.

"Essential Element 2000" è uno dei metodi più completi per l'apprendimento della musica d'insieme. La differenza che si nota tra questo metodo e gli altri è che il metodo viene corredato di un DVD video ed un CD audio. Questo migliora l'apprendimento e l'ascolto delle lezioni e dei brani.

Il repertorio proposto dal metodo "Essential Element 2000" permette un semplice approccio alla musica sia per lo studente che per l'insegnante, con una ricchissima collezione di brani classici e moderni, world music e pop.

TRAINING FORMATIVO

Per gli insegnanti che aderiscono al progetto è previsto un percorso formativo gratuito annuale. Il percorso si articola nel seguente modo:

- Il primo training formativo "Basic Seminar", della durata di 1 giorno, è aperto a tutti gli insegnanti interessati al progetto. In tale contesto si presenta il metodo didattico. Gli insegnanti partecipano attivamente suonando ed applicando il metodo così come faranno i bambini. In questa maniera si immergono nel loro punto di vista.
- Il secondo training formativo "Academy" è volto allo sviluppo delle nozioni di base necessarie per la formazione, la direzione, e l'avvio dell'orchestra. È della durata di 3 giorni e coinvolge gli insegnanti che hanno attivato il progetto.

ATTIVITÀ DIVULGATIVE

Il progetto viene promosso attraverso delle attività svolte sul territorio rivolte agli insegnanti e a genitori e bambini.

YAMAHA

Con una storia di oltre 125 anni, Yamaha leader mondiale nella produzione di strumenti musicali, è l'unica azienda al mondo a produrre tutti gli strumenti per Bande ed Orchestre.

Dal 1954 questo network, con un metodo formativo proprio, conta all'attivo oltre 1.000.000 di allievi in tutto il mondo.



RIFERIMENTI

Riccardo Anglani - Responsabile Progetti Scuole e Bande Giovanili

Tel. 0293577280 - Cell. 3351799021 - Riccardo_anglani@gmx.yamaha.com

Yamaha Music Europe GmbH - Branch Italy, viale Italia 88, 20020 Lainate (MI).

Facebook : www.facebook.com/orchestrando - Internet: <http://it.yamaha.com/Orchestrando>

►► conservatori di musica.

I 21 attuali istituti superiori di studi musicali, ex istituti musicali pareggiati, sono a rischio chiusura, peraltro a breve se si paventa il termine dell'anno accademico ossia il 31 ottobre, causa mancanza di fondi. A capo di questa situazione, che coinvolge circa 700 docenti e 8000 studenti, la legge n. 508 che nel 1999 ha riunito nello stesso comparto i conservatori e gli istituti musicali pareggiati all'interno dell'AFAM, l'Alta Formazione Artistica e Musicale. L'unione infatti è stata meramente giuridica infatti se spetta allo Stato finanziare i conservatori è compito di comuni e province la copertura economica degli istituti musicali. Mancano alcuni regolamenti attuativi e ad oggi gli enti locali hanno subito tagli tali da non permettere di approvare i bilanci degli istituti. Anche i presidenti di alcuni istituti musicali dunque hanno firmato un appello al governo al fine di salvaguardare il futuro di queste istituzioni.

A loro volta i conservatori avanzano un'ulteriore rivendicazione a proposito del comma 107 della Legge di Stabilità (n. 228 del 24/12/2012) che blocca l'equipollenza per i diplomi del vecchio ordinamento rilasciati nel 2013. Come si legge nel documento, sottoscritto da FLC CGIL, CISL Federazione Università e UIL Ricerca Università AFAM, per chi si diploma con il vecchio ordinamento dal 1° gennaio 2013 il titolo di studio non è equipollente né ai diplomi accademici AFAM né a quelli universitari. All'interno dei conservatori è oltremodo in atto una sorta di "guerra civile" degli studenti privatisti che si vedono esclusi dalla possibilità di sostenere gli esami. Un documento del cosiddetto *Coordinamento degli Studenti Privatisti*

Little Penguins Orchestra di bambini dell'Associazione AGAMUS di Grugliasco

Costituita nel 2009 conta oggi una trentina di piccoli strumentisti tra violini, violoncelli, ukulele e percussioni. Caratteristica di questo giovane complesso musicale è di essere abbinato al coro dei genitori. Presenta un programma di musiche e canti elaborati a misura delle crescenti abilità esecutive dal M° Adolfo Conrado ideatore del "Progetto Muxika" che inizia i bambini alla musica a partire dai cinque anni. I bambini iniziano nella scuola materna a suonare i "tuboing" originali tubi colorati, con ogni tuboing si può determinare una nota, si possono così realizzare dei bordoni e degli ostinati ritmici. Con questo piccolo attrezzo è possibile mimare molteplici situazioni di gioco. I bimbi giocando con i piccoli tubi, prendono confidenza con il "tener il tempo" e con la memorizzazione delle semplici strutture ritmiche. Una vera e propria iniziazione al suonare uno strumento musicale. Per ulteriori notizie sul "Progetto Muxika" vedere il sito www.agamus.it



Little Penguins e il Coro dei genitori diretti dal M° Adolfo Conrado alla Biblioteca A. Della Corte di Torino

dei Conservatori di Musica pone in rilievo infatti che con D.M. del 4/6/2012 è consentita ai candidati privatisti ed anche nella sessione straordinaria invernale, l'ammissione agli esami finali di diploma. "Purtroppo, però, a tali premesse segue inspiegabilmente una soluzione che non può che definirsi parziale e incompleta, in quanto l'art. 1 prevede la riapertura ai candidati privatisti dei soli esami di diploma e solo per il 2012/2013." Scrivono gli studenti: "Questa posizione continua di fatto ad avallare l'insostenibile discriminazione tra studenti interni ed esterni, visto che l'esaurimento dei corsi del "vecchio ordinamento" è previsto non per il 2013 ma all'incirca per il 2020, e gli interni potranno ancora quest'anno conseguire tutti gli esami del V.O., comprese le licenze di solfeggio."

E la guerra non sembra destinata a finire qui. ■

TUBOING



Sono dei tubi sonori; quando percuotono una parte del corpo o un oggetto, una scarpa, ecc.. producono dei suoni. Sono un sussidio didattico molto gradito dai bambini, stimolano la fantasia e la creatività: ora il tuboing è l'archetto, un cavalluccio, la tromba, ecc. Con il tuboing il bimbo fa i primi passi nel far musica insieme e utilizza uno strumento sonoro propedeutico per l'apprendimento di strumenti musicali, vedere il Progetto Muxika in www.agamus.it. Sul sito oltre a video e info operativi potete ordinare: le diverse confezioni da 8 tuboing "diatonica", da 12 "materna", da 17 "cromatica", da 29 "due ottave cromatiche", ecc. I manuali con i CD dei canti come: "Tuboing e violini": per bimbi dai 3-4 anni "Suonare l'ukulele a 5 anni" giochi e canti per tutti "Primopiano" come avviare alle tastiere bimbi di 3-4 anni "Bordoni e ostinati" tecniche di base su strutture accordali "Il paese di Muxika" per voci bianche, allievi di scuole di musica. Ogni manuale propone divertenti illustrazioni da colorare.

PER INFORMAZIONI

Telefax 011702448 – E-mail: radoc@tin.it – Sito: www.tuboing.it

Progettare e produrre una ricerca empirica in educazione: tradizione o innovazione?

Nel 2001, venne pubblicata, negli Stati Uniti, la legge federale *No Child Left Behind Act*, dal chiaro intento di non lasciare indietro nessun ragazzo negli studi. Con la legge s'intendevano valorizzare le ricerche di natura scientifica che avessero dato le prove di efficacia nel campo dell'apprendimento. Nel dicembre del 2003 vide la luce, per opera dello stesso Dipartimento, una guida orientata a "identificare e mettere in atto pratiche educative che fossero corroborate da prove rigorose". La guida raccomandava di scegliere con cura, fra le

di Caterina Cangia

molte proposte presentate, quelle che meritavano considerazione, portando la seguente motivazione: la solidità delle basi di una ricerca è la sua seria sperimentazione. Purtroppo però, la Guida invitava a considerare "serie" solo le indagini fondate su campioni scelti casualmente, in altre parole, solo ricerche di tipo quantitativo basate su campioni statistici costruiti secondo canoni consolidati. Molte sono state le reazioni dei ricercatori statunitensi che si sono schierati a favore di ricerche riferite alla

costruzione di ambienti di apprendimento supportati tecnologicamente, la cui qualità formativa veniva verificata valorizzando la metodologia ormai comunemente identificata come "Ricerca basata su progetti".

Nel presente contributo, dopo aver richiamato la ricerca empirica tradizionale, accenniamo alla "Ricerca basata su progetti", che verrà approfondita nel prossimo numero della Rivista. Pronti per schierarci? Per la tradizione, con la ricerca quantitativa, o per l'innovazione, con la ricerca basata su progetti?

»»





»» L'esperimento. Cos'è e quali sono i suoi vantaggi

Il termine esperimento deriva dal latino *ex*, “da”, e *perire*, “tentare”, “passare attraverso”, da cui l'esperimento visto come la realizzazione di un'operazione empirica che ha l'obiettivo di individuare, accertare o precisare qualche aspetto specifico di un fenomeno osservabile che potrebbe riguardare qualunque area di conoscenza o disciplina o materia. Trovandoci noi a discorrere di scuola, ci interessa sia la didattica di una specifica disciplina o una particolare pratica didattica all'interno di una disciplina o un fatto legato all'educazione. Chiediamoci a monte, però, cosa motiva un esperimento, cosa ci spinge a intraprendere un'attività, peraltro impegnativa, orientata a migliorare la nostra pratica d'insegnamento. Potremmo essere motivati dall'intenzione di studiare, validare o confutare un'ipotesi nell'ambito di una teoria all'interno della quale il fenomeno che ci incuriosisce può trovare spiegazione, oppure essere motivati dall'opportunità di migliorare su base empirica una soluzione tecnica di un problema pratico.

Parlare di esperimento significa ritornare al passato. Nientemeno che a Galileo Galilei, che ha gettato le basi del metodo scientifico chiamato appunto “metodo sperimentale”. Si procede partendo dalla raccolta di informazioni su un dato fenomeno; lo si osserva

con molta attenzione; si scelgono dei parametri quantitativi o grandezze fisiche o si scelgono delle caratteristiche strutturali che si vogliono meglio precisare; si opera una revisione o formulazione di una teoria o di un modello che spieghi il fenomeno, sulla base delle ipotesi, in maniera più precisa e/o più ampia; infine si mettono in atto esperimenti che validano o confutano la teoria. A elencarli sono passi semplici, ma a metterli in pratica sono passi richiedono precisione, impegno e dedizione. Attenzione che nell'ambito di una disciplina consolidata, un solo esperimento che sia discordante con la teoria accettata la potrebbe invalidare. In altre parole, la potrebbe far crollare.

Come si pianifica un esperimento?

L'educazione e la didattica sono compiti troppo importanti per essere svolti superficialmente, ecco perché mettere in piedi un esperimento richiede che si abbia ben chiaro l'obiettivo da perseguire e che venga specificata l'ipotesi che s'intende verificare. La conseguenza logica porta poi a individuare le conseguenze dell'ipotesi formulata, cosa che si traduce concretamente nella scelta delle variabili da misurare. Operazione delicatissima, questa, che è legata alla modalità di raccolta dei dati. Infatti ci si interroga con molta serietà sul numero di misurazioni da effettuare, sul numero di soggetti da coinvolgere, sul come

assegnare i trattamenti ai soggetti e così via.

Questi ultimi passaggi coinvolgono in modo diretto la statistica, in quanto le scelte da effettuare sono orientate a contenere l'effetto della variabilità sperimentale e quindi a ridurre le probabilità di prendere decisioni errate.

Nel 1935, con il suo libro *The Design of Experiments* Fisher, statistico britannico, ha introdotto la regola che gli esperimenti devono essere programmati o progettati (*designed*) prima di essere effettuati affinché i test statistici possano avere una loro validità. Guardando agli esperimenti propriamente detti, o “veri esperimenti”, ci si rende conto che il concetto cruciale che li domina è il concetto di “controllo”. Infatti, solo quando un numero sufficiente di fattori che possono minare la validità dell'esperimento è sotto controllo, si può parlare di vero esperimento. Chi svolge il ruolo di “controllore”? Senza dubbio lo sperimentatore che controlla sia l'assegnazione dei soggetti alle “condizioni” sia la presentazione delle condizioni ai soggetti. Quando questi requisiti che definiscono il vero esperimento non sono soddisfatti, si parla di quasi-esperimento o di esperimento che assomiglia, certo a un esperimento, ma che è **mancante di** almeno di una delle caratteristiche che definiscono quest'ultimo. Va da sé che, a parità di altri fattori, un vero esperimento è preferibile a un quasi-esperimento e che un quasi-esperimento è preferibile a un metodo non sperimentale. Il vero esperimento sta al gradino più alto mentre il quasi-esperimento sta subito sotto e il metodo sperimentale sta all'ultimo gradino.

Proviamo a chiederci ora, con accesa curiosità: quali sono le differenze tra i veri esperimenti e i quasi-esperimenti? La risposta è facile: nei veri esperimenti si ha

il controllo totale su “chi”, “cosa”, “quando”, “dove” e “come”. Il controllo sul “cosa”, “quando”, “dove” e “come” consente di manipolare le variabili.

Nei quasi-esperimenti, invece, manca il controllo. Guardando ora più da vicino ci rendiamo immediatamente conto che nei veri esperimenti l'assegnazione dei soggetti ai gruppi “sperimentale” e “di controllo” è casuale. La casualità è fondamentale ed è proprio questa che manca nei quasi-esperimenti. Siamo d'accordo che è impossibile impostare un disegno sperimentale dove c'è un solo gruppo e una sola prova. Ma non è troppo macchinosa tutta questa costruzione? Quanto si avvicina e quanto si allontana dalla vera situazione della classe?

Perché non cimentarsi con la ricerca basata su progetti?

Guardiamo quale grande differenza corre tra i classici esperimenti e la ricerca basata su progetti. Pellerey (2005) ci offre un'ottima sintesi di questa modalità di fare ricerca a scuola. Parte da due citatissimi contributi di A. Brown e A. Collins del 1992, che hanno fatto da punto di riferimento per lo sviluppo di progetti di ricerca educativa che valorizzavano la metodologia di indagine. In inglese, questa metodologia viene chiamata *Design-Based Research* ovvero Ricerca basata su progetti. Se ne è parlato molto e varie riviste specializzate nel settore ne hanno fatto un'analisi approfondita. In un certo senso, tale modalità di fare ricerca sta nell'equilibrio della via di mezzo perché tiene conto dei limiti delle metodologie rigidamente sperimentali e di quelle di natura etnografica e perché propone un modello più vicino alla complessa dinamicità delle situazioni educative reali. In altre parole, quelle delle nostre scuole

e classi.

In tutti e due i casi – della ricerca tradizionale e della ricerca basata su progetti – il grande obiettivo del “fare ricerca” nel campo dell'istruzione è duplice. Da una parte, ci si prefigge di capire come gli alunni apprendono e, dall'altra, ci si prefigge progettare percorsi che garantiscano nel modo migliore il loro effettivo apprendimento. Negli ultimi due decenni si è chiarito che la miglior ricerca vede collaborare insieme insegnanti e ricercatori per affinare teorie sull'apprendimento progettando, studiando, e mettendo a punto innovazioni in ambienti realistici come sono la scuola e la classe.

La Ricerca basata su progetti mette d'accordo le esigenze teoriche e pratiche dell'impegno educativo mediante la prefigurazione di interventi che incarnano assunti teorici derivanti da studi precedenti e, al tempo stesso, la precisa verifica della loro validità nel contesto concreto della pratica d'insegnamento.

La metodologia chiamata *Design-Based Research* si presenta con cinque chiare caratteristiche:

1. gli obiettivi di progettare ambienti di apprendimento e di sviluppare teorie dell'apprendimento sono strettamente interconnessi;
 2. lo sviluppo del progetto sul piano pratico e su quello della ricerca legata al controllo delle sue qualità avviene attraverso cicli di progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione;
 3. la ricerca progettuale deve portare a teorie condivisibili da mediare agli insegnanti;
 4. la ricerca deve render conto di come il progetto funziona nel reale contesto della scuola;
 5. lo sviluppo dei rapporti di ricerca si deve basare su metodi che collegano i processi di attuazione con risultati pertinenti.
- Cinque caratteristiche che

brillano come una corona. Chi fa ricerca in questo senso si chiede continuamente: come è possibile generalizzare quanto si è imparato da un'azione didattica particolarmente valida ed efficace? Sì, ci sono notevoli differenze tra i cosiddetti “esperimenti”, presentati nella prima parte dell'articolo e i metodi legati all'approccio appena descritto. Al centro della differenza c'è il grande interesse degli insegnanti per i metodi di ricerca “basati su progetti” che entrano nel vivo del complesso e disordinato mondo reale della pratica, nel quale il contesto gioca un ruolo centrale e non può essere trascurato come una variabile estranea (Pellerey, 2005, 725). In secondo luogo, grande forza ha la revisione flessibile del progetto e il tenere in conto le numerose variabili dipendenti. Nella metodologia del Progetto, i partecipanti non sono freddi “soggetti” assegnati a dei trattamenti, ma sono dei co-partecipanti alla stessa progettazione. Infine, dato che il focus dell'attenzione sono situazioni caratteristiche della classe, la ricerca per progetti si prefigge di sviluppare una teoria che aderisca al progetto in pratica e non solo a verificare delle ipotesi. Qui notiamo tutta la vitalità e il senso e la concretezza della *Design-Based Research* che merita di essere approfondita. Ma non possiamo ancora decidere perché aspettiamo l'approfondimento della riflessione. ■

Bibliografia citata

Pellerey M., *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, in *Orientamenti Pedagogici* Vol. 52, n. 5, settembre-ottobre 2005, pp. 721-737.



di Gaetano Cuozzo*

Il Comitato Italiano Paralimpico ha rinnovato il suo assetto per i prossimi quattro anni olimpici e ha riconfermato la costituzione di un'apposita commissione scuola: integrazione degli alunni disabili attraverso lo sport è la materia di cui si occuperà la commissione. Avendo la fortuna di una ospitalità così prestigiosa nella rivista TUTTOSCUOLA, mi piacerebbe che si sviluppasse un ampio dibattito su un tema così importante. Ricordo che l'Italia è stata tra i precursori nel mondo a legalizzare l'integrazione degli studenti disabili, pietra miliare è la "Relazione Falcucci del 1975" e la conseguente legge 577/77e che per oltre mezzo secolo ha continuato a produrre norme sempre coerenti con l'obiettivo dell'inclusione. Ho riletto con molto interesse il saggio edito dalla Erickson a cura dell'Associazione TreLLLe su "Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte" è una lettura che consiglio a tutti perché in quelle pagine si sviluppa tutto il percorso che, non solo nel nostro Paese, si è fatto per favorire il

processo di integrazione. Condivido soprattutto le conclusioni e i suggerimenti che gli autori della ricerca forniscono e in particolare quando affermano che "la disabilità va iscritta nella strategia di ricerca e di innovazione per avviare una politica globale

al fine di unificare i tre grandi campi accademici oggi presenti: scienze ingegneristiche, scienze biomediche e scienze umane e sociali".

Ricerca e innovazione è la strategia che viene suggerita e nel nostro campo, quello dello sport è la strada maestra che dobbiamo percorrere per favorire la partecipazione alle attività sportive di tutte le persone disabili in generale e in particolare i nostri ragazzi a partire dalla scuola.

Ricerca del sistema più efficace per superare una discriminazione strisciante e un ricorso spesso non giustificato all'esonero dalle ore di educazione fisica pratiche. È certamente spesso un problema di barriere architettoniche presenti nelle sedi scolastiche, di mancanza di personale esperto, di accondiscendenza degli stessi genitori, ma è anche vero che la barriera più insidiosa è il più delle volte ancora quella "culturale". E' anche vero che la crisi economica e la mancanza delle risorse non aiuta, ma è anche

ORGANIGRAMMA COMMISSIONE NAZIONALE SCUOLA CIP

Presidente	Luca Pancalli
	Melissa Milani
	Marinella Ambrosio
	Linda Casalini
	Sergio Scala
	Gaetano Cuozzo
	Marco Peciarolo
	Michelangelo Ionna
	Andrea Cecilianì
	Antonino Mancuso
	Renato Di Rocco
	Anna Maria Manara
Segretario	Enrico Biancotto

vero che le prime a essere colpite sono le fasce più deboli e su quelle si accanisce chi vuole fare cassa. Ricordate la condanna subita dal Ministro Gelmini a Milano, dove le risorse per il sostegno furono ridotte, senza giustificazione secondo il Tribunale, fino al 50%. Il giudice ha ritenuto che l'Amministrazione effettuando la contrazione delle ore di sostegno non aveva provveduto ad una "corrispondente identica contrazione della fruizione del diritto allo studio anche per tutti gli altri studenti normodotati" e quindi si era concretizzato un atto discriminatorio.

Superare le barriere è l'obiettivo che ci dobbiamo porre, intervenendo in tutti i campi, istituzionali, sportivi, sociali, assistenziali, affinché nessuna persona disabile, che voglia fare attività sportiva, venga discriminata.

Le innovazioni sono l'altro anello del sistema che ci deve vedere impegnati.

Bisogna innovare nelle strutture, nei materiali, nei regolamenti,

nei sistemi educativi e assistenziali, per dare pari dignità a tutti i cittadini così come recita l'art. 3 della nostra Costituzione e come viene raccomandato con forza dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Dell'uomo.

L'innovazione passa anche attraverso una diversa e più approfondita formazione professionale da parte degli operatori scolastici che li metta nelle condizioni di intervenire sull'alunno disabile non solo nella attività didattica tradizionale, ma anche valorizzando altre funzioni come quella emotiva, relazionale e soprattutto motoria. E' l'attività motoria che spesso consente di raggiungere notevoli livelli di autonomia. E con l'autonomia la possibilità di rendersi sempre più indipendente dai genitori o dagli operatori socio sanitari e integrarsi nella vita di relazioni sia scolastica che extrascolastica. L'attività motoria e sportiva, come sostiene autorevolmente Canevaro "rappresenta la via maestra per esprimersi, comunicare e comprendere. Questo

nella consapevolezza del fatto che l'uomo non manifesta il suo essere soltanto attraverso le forme del pensiero, ma sempre contemporaneamente, attraverso le modalità di muoversi, del vedere, del percepire, del fare. Il movimento risulta il primo normale effetto di un'esperienza intellettuale e emotiva".

Un percorso ancora lungo che deve vedere coinvolti più soggetti a fare sistema con le istituzioni scolastiche, gli enti locali, le forze sociali e di volontariato, gli operatori socio sanitari, le associazioni dei genitori ecc. per vincere insieme una scommessa culturale e di civiltà.

Il Presidente del Comitato Italiano Paralimpico Luca Pancalli e noi con lui abbiamo un sogno: nemmeno uno degli studenti disabili sia escluso dalle attività sportive a scuola, nelle società sportive e in tutte le circostanze in cui si pratica lo sport. Nemmeno uno!!!

**Membro della Commissione Scuola del Comitato Italiano Paralimpico ■*



RELAZIONE INDAGINE ATTIVITÀ SPORTIVA PRATICATA A SCUOLA E NEL TEMPO LIBERO DAGLI STUDENTI CON DISABILITÀ DELL'EMILIA ROMAGNA

Il Comitato Italiano Paralimpico della Regione Emilia Romagna, insieme alla Regione stessa, è da anni impegnato nel promuovere e favorire l'attività sportiva degli studenti disabili attraverso i "Progetti Scuola" attivati nelle diverse province.

Dall'esperienza ottenuta e dal contatto quotidiano con la realtà sportiva scolastica e non per disabili si è evidenziata la necessità di conoscere maggiormente la situazione reale sul territorio al fine di dare una risposta sempre più puntuale al bisogno espresso.

Per questo motivo il Comitato ha deciso di continuare

tale sforzo attraverso un'indagine sulla realtà percepita dagli studenti disabili e dalle loro famiglie; lo strumento individuato è stato un questionario conoscitivo che offriva una fotografia dell'esistente il più vicino possibile alla realtà.

Il questionario ha voluto indagare la tipologia di possibilità, in ambito sportivo, che vengono offerte agli studenti disabili, sia in ambito scolastico che nel tempo libero, le difficoltà che vengono incontrate dagli studenti nel praticare attività sportiva e soprattutto, a seguito di ciò, in quale modo il Comitato può attivarsi per migliorare la situazione presente.



L'EUROPA TRISTE

Vi sono buoni motivi perché debba esserlo? Non è difficile rinvenirli: l'Europa non cresce, gioca in difesa nei confronti dei colossi continentali asiatici e sudamericani, mette sul selciato della povertà milioni di persone e fuori dal mercato del lavoro giovani e meno giovani; non tutela a sufficienza la libertà imprenditoriale e non riesce a garantire al meglio i diritti fondamentali della persona; si arrocca nella difesa ad oltranza della moneta e degli istituti bancari; confida quasi interamente nel potere miracolistico della Banca Centrale ed assiste negligenemente al crescente divario tra povertà e ricchezza.

Ma, l'Europa è triste anche per altri motivi. Un grande pensatore europeo, Imre Kertész, scrivendo del secolo infelice, il secolo ventesimo segnato da eventi disastrosi e laceranti, ha accostato Olocausto e coscienza europea: "Olocausto e coscienza europea in qualche modo sono legati...esso è divenuto parte integrante del mito europeo...l'Olocausto non divide bensì unisce, perché sempre più appare l'universalità di quell'esperienza". Siamo sicuri che l'Europa sia riuscita nell'intento di formare ed estendere convenientemente, anche sulla base e nel ricordo di tragedie che l'hanno segnata, una coscienza unitaria? In molte parti del Continente europeo stanno esplodendo fenomeni

d'intolleranza, di nazionalismi esasperati. C'è molta rabbia in giro, i giovani stentano a sorridere e credono sempre meno in un futuro migliore di quello che è stato riservato ai loro padri, e non soltanto negli aspetti socio-economici. E non si presta attenzione ad un futuro ideale, ma ad un futuro possibile.

Non sono spenti i desideri, perché questi sono pur sempre bisogni, carenze e, dunque, rimangono in vita; ma, spesso, sono quelli meno nobili a sopravvivere: gli interessi, il materialismo, la ricchezza anche solo esteriore e resa visibile come indice di un discriminare, di una separazione da altri che devono rimanere indietro. Le guerre, gli eccidi, l'Olocausto del secolo infelice hanno voluto proprio questo? Hanno inteso indebolire la speranza, demolire l'utopia, spegnere il coraggio?

L'Europa descritta nei libri di testo in uso nelle scuole, nei manuali di educazione alla cittadinanza è spesso un'Europa sofferente, senza sorriso. E' l'Europa dei palazzi e delle istituzioni e non l'Europa della gente; è l'Europa della sopraffazione di alcuni Stati nei confronti di altri e non quella del sogno e dell'utopia; è l'Europa della insicurezza e del rigore e non quella degli slanci e della promozione. E' certamente l'Europa delle mezze verità e non della speranza. È compito dei docenti, degli

educatori, degli adulti in generale quello di ridare la speranza. Non si tratta di ridare felicità, quella piena difficilmente appagante, se non irraggiungibile e, in ogni caso, nemmeno auspicabile. Si deve tentare, invece, d'indicare una strada percorribile. "La cosa più importante nella vita, ha scritto Oliver W. Holmes, non è tanto dove stiamo ma in quale direzione stiamo andando". Molti giovani ci dicono che questa direzione non riusciamo ad indicarla; ed è per questo che essi sono senza sorriso, senza speranze ed aspettative.

Non stiamo utilizzando il grande patrimonio della cultura europea per disegnare un progetto o una visione dello sviluppo; stiamo, anzi, come suggerisce A. Glucksmann, iniettando nelle menti dei giovani il virus dell'ossessione del declino. Le parole che circolano sono lo spread, il deficit, il debito, la disoccupazione, la disuguaglianza; si crede sempre meno nell'innovazione, nel progetto, nel coraggio, nella giustizia, nella libertà. C'è un colpevole alla base di questo avvilitamento e di questa angoscia? Il dito va puntato verso chi non crede nella formazione e nell'istruzione, in quella dimensione della cultura che consente di superare la mediocrità e che apre le porte all'entusiasmo e all'ottimismo, perché consente di avventurarsi nelle grandi praterie della conoscenza.

RAPPORTO sulla QUALITÀ nella SCUOLA *in Lombardia*

TUTTOSCUOLA

RAPPORTO
sulla **QUALITÀ**
nella **SCUOLA**
in Lombardia

8 15
1 8
7 12 2
8 4 11 10
10 2 47 53

*Un'indagine indipendente in nome di coerenza
e di critica del sistema di istruzione*

Una base di dati imponente, di decine di migliaia di dati, elaborati con rigore scientifico, da cui si ricava una approfondita e inedita radiografia del sistema scolastico della più popolosa ed economicamente sviluppata Regione italiana.

GARANZIA DI RISERVATEZZA: Editoriale Tuttoscuola garantisce la massima riservatezza dei dati personali forniti e la possibilità di richiederne gratuitamente la rettifica o la cancellazione. Le informazioni custodite nel nostro archivio verranno utilizzate al solo scopo di inviare proposte commerciali, in conformità alla L. 196/2003 sulla tutela dei dati personali.