

gli speciali di education 2.0



l'editoriale

Dal terremoto in Abruzzo ripensando gli spazi della scuola
di *Luigi Berlinguer* p. 2

l'approfondimento: gli spazi della scuola

- **L'architettura educativa** di *Giorgio Ponti* p. 3
- **I "se" della sicurezza** di *Carlo Nati* p. 4
- **Un miliardo per l'edilizia scolastica antisismica?**
di *Osvaldo Roman* p. 6
- **Il progetto pedagogico "Fuori dal guscio"**
di *Daniela Pampaloni* p. 7
- **Il valzer delle "aule"** di *Anna Maria de Luca* p. 9

dalla COMMUNITY

- **La favola del rigore e della severità** di *Stefano Stefanel* p. 10
- **Strategie reali a partire dalla realtà** di *Cristina Maraldi* p. 11
- **La storia della scienza ci aiuta a insegnare le scienze**
di *Antonio Testoni* p. 13
- **Il dovere di ricordare** di *Laura Tussi* p. 13



Dal terremoto in Abruzzo ripensando gli spazi della scuola di Luigi Berlinguer

Il modo di imparare, studiare e crescere nella scuola e nell'università sta cambiando in tutto il mondo. È tempo di ricostruire gli spazi dell'educazione.

Come sarà un giorno di scuola nel 2020? Certamente diverso da oggi e da ieri, sicuramente non sarà rappresentabile con una foto ingiallita, una di quelle a cui siamo abituati, che descrivono un'aula, corridoi, file di banchi: un quadro Ottocentesco. Nei Paesi evoluti gli spazi sono flessibili: una lezione di storia non si tiene nello stesso luogo dove si può svolgere un esperimento di fisica, gli studenti non stanno in classe in 25 a imparare tutti insieme materie così diverse, che sia una lezione di musica o una conversazione in inglese. E che dire delle tecnologie che ci consentono oggi di imparare meglio e diversamente?

La nostra rivista Education 2.0 parte dall'affrontare i temi degli spazi e dei tempi dell'apprendimento. Vogliamo proporvi, tra gli altri, questi temi e vi chiediamo di dirci le vostre esigenze e di raccontarci le vostre esperienze. La televisione parla della situazione disastrosa della scuola e dell'università ed è vero, ci sono casi scandalosi – e li dobbiamo denunciare tutti –, ma ci sono intere regioni, province e comuni dove sono state costruite tante nuove scuole e tante università hanno rinnovato i loro locali. E ci sono leggi e risorse pronte già da anni ma in attesa di essere utilizzate. Ma sono ancora troppo pochi gli esempi di un'architettura educativa adatta a questo nuovo mondo.

Nessuno più, né tra gli studenti, né tra il personale scolastico, deve morire sotto una volta crollata nella scuola per un terremoto o per un incidente, come è accaduto per ultimo in Abruzzo o in Piemonte. E in questo drammatico caso ora la ricostruzione non può seguire vecchi modelli architettonici.

Studiare oggi significa essere dentro una comunità educante di scambio continuo fra l'insegnare e l'apprendere, significa sforzo individuale ma anche rapporto e interazione collettiva. La nuova architettura educativa deve raccogliere queste esigenze e progettare rispettando scansioni di spazi e di tempi richiesti dai nuovi modi di imparare, studiare e crescere. In sicurezza.

L'architettura educativa

di Giorgio Ponti

L'architettura educativa, per gli inglesi "educational facilities", rappresenta un'esperienza di progettazione e realizzazione di spazi fisici per le attività educative, dal nido all'università, in cui il ruolo "educativo" dell'architettura è al centro dell'attenzione.

Se si riprende il concetto dei pedagogisti emiliani sullo spazio come terzo educatore, l'architettura può diventare "strumento" capace di produrre effetti educativi profondi e permanenti. Inoltre, le architetture per gli spazi di apprendimento hanno accolto l'urgenza dello sviluppo compatibile-ecosostenibile attraverso impianti e semplici accorgimenti per il risparmio energetico, bio-architetture, fonti energetiche alternative, orientamento degli edifici, accorgimenti per l'impatto ambientale. E ancora, spazi flessibili e plurifunzionali capaci di stimolare la creatività favorendo forme di apprendimento diversificate. Il CISEM ha elaborato già dal 2000 un metaprogetto di "Scuola Intelligente" (ISB, Intelligent School Building) che contiene tra i suoi "principles" anche quello dell'architettura educativa. (è stato oggetto di studi e presentazioni anche da parte del PEB/OECD – OCSE). A partire da questo sono stati recentemente elaborati anche alcuni progetti architettonici in corso di costruzione:

- la scuola primaria (elementare e media) per il Comune di Solaro (MI);
- l'Istituto di Istruzione Professionale Falcone, per 1.200 studenti, a Gallarate (VA);
- il Master Plandella Nuova UACJ (Universidad Autonoma de Ciudad Juarez), per 40.000 studenti, Chihuahua, Mexico (progetto pilota del PEB/OCSE). La Regione Campania, invece, sta partendo con un gigantesco progetto per circa 600 milioni di euro sull'elevazione della qualità degli edifici scolastici: l'EQF (Educational Quality Facilities), basato sui principi della Scuola Intelligente del CISEM.

Il metaprogetto originario, inoltre, sta subendo delle sostanziali integrazioni e modificazioni che saranno alla base delle prossime esperienze (IEF – Intelligent Educational Facilities), nel continuo tentativo di passare dalla semplice Edilizia Scolastica a delle vere Architetture Educative.



foto di Laura Macri



I "se" della sicurezza di Carlo Nati

La recente intesa Istituzionale volta a prevenire e a fronteggiare eventuali situazioni di rischio connesse alla vulnerabilità di elementi non strutturali negli edifici rappresenta un ulteriore atto di responsabilità nei confronti di tutti i soggetti che si trovano a operare all'interno delle istituzioni educative. Ma dalla lettura del documento emergono alcune problematiche.

Il 10 febbraio è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale l'Intesa Istituzionale relativa agli indirizzi per "prevenire e fronteggiare le eventuali situazioni di rischio connesse alla vulnerabilità di elementi anche non strutturali negli edifici scolastici". Dalla lettura del documento emergono alcune problematiche:

1. alcuni edifici scolastici sono a rischio statico per problemi strutturali e una parte di essi lo sono in misura maggiore, perché localizzati all'interno di aree dove il rischio sismico è più elevato. Spesso le strutture non sono state progettate per resistere alle sollecitazioni orizzontali provocate dai terremoti;
2. alcuni edifici scolastici presentano una significativa vulnerabilità di carattere non strutturale che può comportare, in potenza, conseguenti situazioni di pericolo.

Appare evidente che, al di là dell'entità dei finanziamenti previsti per queste due categorie di interventi, un ruolo cruciale sarà svolto dalla capacità di raccogliere informazioni tecniche su tutti gli edifici scolastici presenti sul territorio nazionale.

A questo proposito, già nel lontano 1996, era stata pianificata l'istituzione dell'Anagrafe Nazionale dell'Edilizia Scolastica. Proprio tra le prime battute del documento di intesa, reso pubblico nello scorso mese di gennaio, viene sottolineata l'esigenza di portare a conclusione il censimento tecnico-strutturale delle scuole italiane previsto dall'articolo 7 della Legge n° 23.

Da un lato, l'intesa istituzionale prevede di completare (finalmente) un sistema informativo nazionale relativo agli edifici, dall'altro, per raffinare ulteriormente le notizie sulle strutture,

vengono istituite “squadre tecniche” incaricate di eseguire sopralluoghi nelle istituzioni scolastiche statali del rispettivo territorio, per individuare situazioni di rischio connesse alla vulnerabilità di impianti ed elementi di carattere non strutturale.

La logica dell'intervento previsto è la seguente: solo se avremo raccolto le informazioni necessarie, potremo pianificare gli interventi, sia dal punto di vista economico, che temporale. E gli interventi saranno di due tipi. Potremmo definire “ordinari”, gli interventi edilizi tesi a rimuovere situazioni di pericolo derivanti da vulnerabilità degli impianti o vizi di elementi non strutturali. La categoria degli interventi “straordinari” comprenderebbe, invece, le opere di progetto che avranno l'obiettivo di adeguare, alla normativa strutturale ed antisismica vigente, gli edifici che non garantiscono un'adeguata resistenza congiunta ai carichi verticali e a quelli orizzontali prodotti da un sisma.

La presenza delle squadre di intervento locale garantirà il monitoraggio capillare delle problematiche “ordinarie” alla cui soluzione si dovrà dar seguito in un lasso di tempo molto breve. Le informazioni sugli interventi periodici saranno riportate all'interno del sistema informativo nazionale, mentre per quanto concerne le opere di adeguamento delle strutture, si dovrà fare riferimento a finanziamenti mirati. In definitiva, l'Amministrazione avrà una reale conoscenza della situazione degli edifici scolastici presenti sul proprio territorio e, quindi, potrà pianificare razionalmente gli interventi strutturali ritenuti più urgenti.

Mi sembra un'impostazione assolutamente condivisibile, ma... la differenza che passa, in termini di efficacia, tra un provvedimento legislativo ottimo e uno pessimo, non sta nei suoi propositi, ma nel periodo di tempo che passa dalla data della sua pubblicazione a quello della sua attuazione operativa. La domanda che si pone qualunque lettore oggettivo è la seguente: come è possibile che dopo 13 anni non sia stata completata l'Anagrafe Nazionale degli edifici scolastici?

Appare evidente che il nocciolo della questione sia da individuare proprio nella conoscenza tecnico-strutturale delle strutture scolastiche. Ciò sta a significare che gli Enti coinvolti in queste operazioni di controllo, principalmente Comuni e Province, dovrebbero aver già iniziato a verificare le strutture scolastiche, per controllarne le caratteristiche statiche alla luce di una normativa tecnica che nel corso degli ultimi anni ha notevolmente modificato i parametri di rischio. Molte scuole sono ospitate in edifici datati, a volte addirittura antichi e caratterizzati da strutture in muratura portante.

Periodicamente, sui giornali si discute a proposito dell'istituzione di un “fascicolo del fabbricato”, bene, benissimo, ma se cominciassimo a dare il buon esempio e si partisse dagli edifici pubblici?



Per concludere, alla luce del ragionamento proposto, le “ottime intenzioni” condurranno a effetti positivi se, e solo se, la variabile tempo verrà tenuta strettamente sotto controllo, ovvero:

- se verrà portata, immediatamente, a compimento la campagna di digitalizzazione e di condivisione delle informazioni sui fabbricati destinati ad uso scolastico;
- se i termini previsti dall'Intesa Istituzionale verranno rispettati: sono già trascorsi i 40 giorni entro i quali avrebbero dovuto essere costituite le squadre di intervento locale.
- se le informazioni primarie verranno integrate da quelle relative ai rischi non strutturali, raccolte dalle squadre di intervento locale;

- se l'ordinaria manutenzione verrà effettuata tempestivamente, in modo che il piccolo problema non possa amplificarsi e trasformarsi in un problema di ordine superiore;
- se i responsabili di Istituto (del servizio di protezione e prevenzione) verranno formati adeguatamente ed altrettanto adeguatamente ricompensati a livello economico;
- se verranno incluse, nel piano generale, anche le strutture scolastiche condotte in locazione e di proprietà privata. (In effetti, dalla comparazione delle norme non appare del tutto evidente se l'inidoneità statica del fabbricato possa condurre, o meno, alla risoluzione immediata del contratto di affitto).



Un miliardo per l'edilizia scolastica antisismica?

di Osvaldo Roman

Facciamo chiarezza sul piano triennale per la sicurezza (2007-2009) e sull'annuncio del miliardo di euro, destinato dal CIPE all'edilizia scolastica antisismica, prelevato dai Fondi Aree Sottoutilizzate (FAS) già destinati alle scuole del Sud, senza fornire all'opi-

nione pubblica le motivazioni e informazioni sugli effetti di tale scelta.

Rispetto alla decisione del CIPE del 6 marzo 2009 di impegnare un miliardo nel triennio per l'edilizia scolastica antisismica si deve innanzitutto rilevare che non si tratta di fondi certi quanto ai tempi previsti per il loro utilizzo. L'argomento dell'utilizzazione, o meglio riutilizzazione, dei fondi FAS stanziati per il settennio 2007-13 è complesso e merita un'apposita presentazione. A parte tale ordine di problemi, se non si ripeteranno le lungaggini del passato verificatesi con il Piano di utilizzo dei finanziamenti per l'edilizia scolastica antisismica. Avviato nel 2002 è ancora in pieno svolgimento con il decreto di riutilizzo di 14 milioni uscito sulla Gazzetta Ufficiale n.5 del gennaio scorso. Il miliardo preannunciato potrebbe comunque consentire future realizzazioni. Si tratta di comprendere oggi che forse in tempi di realizzazione di tali interventi probabilmente non sono compatibili con le esigenze dell'attuale fase economica del Paese.

La delibera (06/03/09) del CIPE, di modifica della n°166 del 2007, che ha riorganizzato i fondi FAS non è oggi ancora nota. Nei mesi scorsi si indicava come certa una riduzione di 750 dei 1500 milioni che costituiscono i fondi FAS di competenza del Ministero dell'Istruzione (MIUR) a cui probabilmente si è, in questa occasione, aggiunta un'ulteriore riduzione. Il miliardo nel triennio, non è stato quindi "sbloccato" come hanno riferito molti giornali disinformati ma è stato più semplicemente "sottratto" a risorse già destinate alle scuole del Sud anche per la costruzione di palestre, auditorium e piscine. Si tratta di opere che, probabilmente, resteranno incompiute, facendo la fine di molte opere pubbliche del nostro Mezzogiorno. Il miliardo nel triennio, dovrebbe essere reimpiegato, secondo le intese sottoscritte in Conferenza Unificata il 12 febbraio 2009, sempre per le scuole del Mezzogiorno e quindi sarebbe ancora da risolvere la dimensione nazionale del piano, dato che la sismicità, come è noto, non è un problema che riguarda solo le aree sottoutilizzate. Ciò non è stato finora chiarito da parte del Governo. Forse è questo il motivo per cui tale stanziamento non è stato esplicitamente collocato entro le risorse (5% dei fondi per le infrastrutture) di cui tratta il primo comma dell'art. 7-bis della legge 169/08.

Inoltre è molto probabile, lo potremo verificare con la pubblicazione della delibera, che i circa 6 miliardi di fondi FAS per la ricerca e l'innovazione (a gestione MIUR) siano stati largamente ridotti dall'operazione decisa il 6 marzo scorso.

L'edilizia scolastica rappresenta un'emergenza tragica tra le emergenze di cui soffre la nostra scuola e non dovrebbe essere consentito a nessuno di giocare con la non applicazione delle leggi o con annunci a scopo pubblicitario che attribuiscono a questo governo o a quello precedente, responsabilità o meriti che a loro non appartengono.

Occorre in questo campo massimo rigore e trasparenza. E allora, ad esempio, non è ammissibile che non si riconosca, neppure in sede di risposta a specifiche interrogazioni parlamentari, che con la legge finanziaria 2009, si è verificato un taglio di 22,8 milioni di euro, su quello stanziamento di 100 milioni di parte statale che costituisce un terzo delle risorse per 2009 del Piano per messa in sicurezza deliberato con la finanziaria 2007. Si tratta di un ripristino preliminare ad ogni altro annuncio in materia. Così come non è ammissibile che dopo la tragedia di Rivoli il sottosegretario Bertolaso si sia presentato alle Camere denunciando il fatto che ogni anno tutti i governi avrebbero prorogato la scadenza fissata per la messa a norma degli edifici scolastici. Ma la legge finanziaria 2007, prevedendo un piano triennale di circa 900 milioni di euro per la sicurezza, non ha rinnovato una proroga generalizzata limitandola invece, fino al 31 dicembre 2009, e riservandola solo a quelle costruzioni che fossero comprese nel piano. La circostanza è grave perché fra i compiti di Bertolaso, tra l'altro, c'è quello di occuparsi delle illegalità in atto e quello di sollecitare le misure per una rapida attuazione degli impegni presi per evitare che tornino nella illegalità situazioni solo provvisoriamente sanate.

Allo stesso modo non è encomiabile che il Ministro, a commento della decisione del CIPE, abbia citato i 300 milioni del Piano per la sicurezza del 2008 e quelli per il 2009 come iniziative del suo governo. Ovviamente citazioni e spot hanno fatto cattiva informazione su moltissimi giornali specializzati o meno e non aiutano l'impegno comune della società italiana in questo decisivo settore. Di fronte a situazioni così drammaticamente carenti ci vuole serietà e responsabilità da parte di tutti.

Gli impegni derivanti dall'attuazione dell'articolo 7-bis della legge 169/08 e l'Intesa raggiunta in sede di Conferenza unificata per le rilevazioni sulla sicurezza sono materia di una attenta vigilanza, soprattutto dopo le disastrose vicende del terremoto in Abruzzo che hanno colpito pesantemente le strutture scolastiche.

Il progetto pedagogico "Fuori dal guscio" di Daniela Pampaloni

Fuori dal Guscio significa fuori dalle mura ristrette di ogni scuola, per contaminare ed essere contaminati, per confrontarsi, per dialogare, per stabilire relazioni con i genitori, con le associazioni, con le altre istituzioni, con le parrocchie, con i cittadini.

"Fuori dal Guscio" è il nome del progetto che dal 1998 è attivo nelle 13 scuole dell'Istituto Comprensivo "G. Mariti" di Fauglia, distribuite su cinque comuni dislocati sulle colline fra Pisa e Livorno.

Il progetto "Fuori dal guscio" si basa su sei Architravi Pedagogiche che mettono insieme il pensare e il fare scuola; i pensieri con le azioni concrete quotidiane di adulti e bambini, ovvero 1) la progettazione degli adulti, 2) la progettazione dei bambini, 3) la vivibilità dell'ambiente



scuola, 4) la flessibilità dei tempi di apprendimento, 5) le relazioni co-operative fra adulti, fra adulti e bambini e fra bambini, 6) l'assunzione di responsabilità da parte degli adulti e dei bambini.

Dai pensieri alle azioni: la cattedra è stata eliminata. Per facilitare il lavoro di gruppo e cooperativo i banchi singoli sono stati sostituiti da tavoli ai quali siedono sei o sette bambini. L'insegnante gira tra i tavoli utilizzando una sedia con le ruote aiutando, coordinando, incoraggiando. Ogni tavolo è un gruppo di lavoro. All'inizio dell'anno i genitori portano il materiale richiesto dai docenti che viene collocato in vassoi comuni "le isole" poste su ogni tavolo. Ogni classe ha le sue "isole" e ogni "isola ha un responsabile che cambia a seconda delle regole della classe.

I bambini dicono "il tavolo va ripulito tutti i giorni e le sedie devono essere risistemate. Non si fa rumore perché le sedie hanno le "zampe" con le palline gialle. Libri e quaderni stanno nelle "buche" (mobiletti aperti con buche quanti sono i bambini della classe) e non si portano a casa... per questo la cartella è piccola e leggera...).

Affinché i bambini amino il luogo nel quale trascorrono molte ore della giornata, oltre alla funzionalità si è pensato all'estetica; per questo sono stati utilizzati colori vivaci e inserite diverse piante vere frutto di laboratori di giardinaggio. L'agorà è una pedana di legno alta 20/25 centimetri che si trova in ogni aula della scuola primaria per permettere di accogliere, seduti, tutti i ragazzi della classe. Come nella polis greca l'agorà è lo spazio vissuto da tutti e vi si svolgono attività diverse: conversazioni collettive guidate, cori, letture silenziose o ad alta voce ed in gruppo, spettacoli. Nelle classi quarte e quinte sono presenti divanetti e poltroncine: i salotti per la lettura, la conversazione e i giochi didattici. Nell'aula ci sono i misuratori del tempo che consentono ai bambini di controllare la durata del lavoro da svolgere. I "misuratori" aumentano l'autonomia e l'indipendenza. Il calendario è strumento fondamentale per la gestione delle attività settimanali e quotidiane: viene concordato con gli alunni, esposto su un pannello in modo che sia visibile.

Durante la settimana ciascun bambino deve portare avanti attività personali che può svolgere sfruttando tutti gli spazi di tempo a disposizione. Nello stesso momento si possono fare più attività anche relative ad ambiti disciplinari diversi. Per facilitare l'apprendimento della lettura, della scrittura e della matematica abbiamo creato nuovi strumenti didattici come i quaderni in uso nelle classi prime e seconde, prodotti dalla scuola con l'aiuto di un esperto.

La classe prende vita come gruppo sin dai primi giorni di scuola: si eleggono i rappresentanti di classe, se ne definiscono i ruoli e le competenze, si rinnovano le cariche secondo modalità condivise; i genitori relazionano, avanzano proposte, fanno presenti problemi e necessità, mentre le insegnanti dicono ammettono che in un'aula dove i bambini lavorano spesso per gruppi hanno dovuto imparare ad abbassare il tono della voce, per creare un clima più sereno.



Il valzer delle "aule"

di Anna Maria de Luca

L'anno successivo ci fu il walzer delle "aule" e per far largo ai nuovi studenti passammo dalla cucina alla camera da letto. Due balconi invece che quattro. Due file di banchi doppi divisi da uno spazio stretto. Stipati, in più di venti.

Quattro piani, otto balconi, un vecchio portoncino di legno. Per entrare con gli zaini carichi di libri, almeno uno diverso per ogni ora di lezione, bisognava aprire entrambe le ante. Operazione di cui si faceva carico ogni mattina uno dei bidelli, quasi un cerimoniale. Con calma, la sigaretta in bocca e una manualità distratta ed automatica, apriva la serratura arrugginita, che fili, spaghi e cornicine varie aiutavano a chiudersi. Quella porta che si apriva voltava una pagina della mia vita: era il mio primo giorno al liceo classico. Ansie, paure, emozioni. Immaginavo una scuola rigida, dove per conquistare i voti delle medie avrei dovuto lavorare il triplo. Immaginavo una sfilata di professori tutti da studiare e di compagni nuovi da scoprire. Immaginavo un'aula fatta da quattro pareti, una quantità imprecisata di banchi, una lavagna, una cattedra. Immaginavo una palestra e di informatica. Immaginavo male. Entrai. Una scala condominiale, stretta. Impossibile salirla in due, con gli zaini. Gradini vecchi e corrimano dondolante.

Prima rampa. Alla sinistra e alla destra del pianerottolo due porte di appartamenti (divelte per facilitare il passaggio). Indicazione IA, a destra. Corridoio, stretto e buio. Prima porta: la mia aula. In fondo a sinistra, una striscia di piastrelle con tanto di rubinetti: ex cucina. I banchi occupavano sì e no metà di quello spazio immenso perché era stato abbattuto il muro della sala da pranzo. Senza riscaldamenti, con quattro porte balconi dalla chiusura discutibile. Due mesi dopo: tutti seduti con il cappotto addosso e i guanti tagliati per scrivere. Il pezzo forte era la palestra: un garage progettato per due auto, con tanto di saracinesca, cemento e vetri. La professoressa fece qualche tentativo ma noi eravamo troppi: un gruppo correva, l'altro guardava. L'educazione fisica divenne sempre più un optional e finimmo col passeggiare sul lungomare. Certo, qualcuno scappava anche sulla spiaggia. Ma era l'unica cosa vera che avevamo.

L'anno successivo ci fu il walzer delle "aule" e, per far largo ai nuovi studenti, passammo dalla cucina alla camera da letto. Due balconi invece che quattro. Due file di banchi doppi divisi da uno spazio stretto. Stipati, in più di venti. Per imparare a prendere le misure dei miei movimenti impiegai qualche tempo: lo schienale della sedia contro il banco della fila posteriore si traduceva in rigacce sui compiti, a domino. Altri movimenti erano invece destinati a rimanere momenti di equilibrismi e di vendette giocose. Arrivare alla cattedra senza far cadere astucci e libri, per esempio. O scrivere alla lavagna senza gessi. L'impresa più ardua era aprire i due balconi per far circolare aria in inverno. Nei mesi più caldi studiammo una strategia: un banco tra le ante aperte, un altro davanti al vetro, un terzo dietro. La porta, naturalmente, si trovava esattamente di fronte per far volare meglio fogli e raffreddori. La ricreazione si faceva su un terrazzino stretto e lungo quanto tutta l'aula. Da lì controllavamo i motorini parcheggiati sotto. Ogni tanto li ritrovavamo bianchi perché cadevano calcinacci dei cornicioni. Una volta cadde un pezzo di muratura del balcone. Rispondemmo con una manifestazione uguale a quelle dei nostri nonni, ex alunni, e di mio fratello, dieci anni dopo di me. Chiedevamo sicurezza e non una vecchia casa privata profumatamente pagata con soldi pubblici. Ci facevano eco opportunismi politici.

La scuola nuova è arrivata solo due anni fa, dopo mezzo secolo di disagi e comizi preelettorali. Con un piccolo particolare: hanno dimenticato di fare la palestra.





La favola del rigore e della severità di Stefano Stefanel

La dimensione culturale dell'azione valutativa delle scuole sembra essersi fermata all'“Eboli” del tentativo di recuperare autorevolezza attraverso la severità punitiva delle valutazioni. Ma non si può più credere alla favola del rigore e della severità.

Il documento emanato dal Miur nel marzo scorso dal titolo “Gli scrutini intermedi. A.S. 2008/09” (a cura della Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi) evidenzia in maniera oggettiva la tendenza in atto nella scuola secondaria italiana ad avventurarsi lungo il vecchio sentiero del “rigore” e della “severità”. I dati dello scorso anno sul tasso dei “debiti formativi” nelle scuole secondarie di 2° grado (si era parlato del 75% degli alunni con almeno un debito) viene confermato in pieno nel primo quadrimestre di quest'anno scolastico e viene rafforzato dall'analogo dato delle Scuole secondarie di 1° grado, “gettate” nella valutazione numerica “vent'anni dopo” dalla legge n° 169 del 30 ottobre 2008.

Credo sia interessante notare alcune cose:

- nelle scuole italiane vengono chiamati “rigore e serietà” ciò che gli organismi internazionali e il nostro ministero chiamano “dispersione scolastica”;
- l'enfasi valutativa numerica procede nel progressivo allontanamento del sistema scolastico italiano dalla ricerca attorno alla certificazione delle competenze;
- gli strumenti valutativi hanno “appassionato” le scuole italiane senza creare alcun collegamento tra l'aumento della potenziale dispersione scolastica e i necessari meccanismi di recupero da attivare ad anno scolastico in corso;
- l'aumento delle bocciature a fine anno toccherà soprattutto gli alunni stranieri e quelli disagiati, aumentando le difficoltà oggettive delle classi del prossimo anno scolastico.

La decisione governativa di ritornare ai voti numerici e di includere in questa modalità valutativa anche la valutazione delle competenze appare segnata da un'analisi non attenta del contesto internazionale in cui si colloca il sistema scolastico italiano. La risposta di tutta la scuola secondaria italiana è una volta di più però particolarmente pericolosa: il sistema era già in forte crisi davanti ai precedenti tassi di dispersione e quindi l'aumento di quei tassi costituisce già di per sé un allarme sottovalutato.

L'attuale situazione prefigura una divaricazione tra i due binomi valutazione/certificazione e apprendimenti/competenze, che in questo momento costituiscono ambiti non risolti della didattica italiana. Anche il forte impulso alla ricerca, pur intesa in forma soprattutto di resistenza al sistema, dato dal dibattito sul Portfolio contenuto nella Riforma Moratti e sulla necessità di trovare forme di valutazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze più legati all'efficacia del processo che alla sua efficienza sembrano storie di un tempo lontano.

La dimensione culturale dell'azione valutativa delle scuole sembra essersi fermata all'"Eboli" del tentativo di recuperare autorevolezza attraverso la severità punitiva delle valutazioni. Il binomio che riappare all'orizzonte è quello che ha fatto scattare la necessità dell'autonomia, della curricularità, della progettazione e cioè il binomio insegnamento/punizione, per cui se i docenti insegnano e gli studenti non imparano è normale punirli.

Vedo in giro poca consapevolezza sull'assenza di risorse per far fronte a un'accentuazione della dispersione scolastica, con una certa gioia non repressa a vantarsi dei dati della nostra imbarazzante dispersione.



Strategie reali a partire dalla realtà di Cristina Maraldi

Dal 2002 al 2005 sei città europee Berlino, Bologna, Copenaghen, Dublino, Glasgow e Malmo sono state coinvolte nel progetto Leonardo SocIncNet che prevedeva lo scambio di buone pratiche rivolte a combattere l'esclusione sociale giovanile tramite l'istruzione. Dal lavoro svolto sono emerse profonde esigenze di cambiamento nell'approccio alla realtà educativa. Esigenze che a distanza di quattro anni dalla fine del progetto sono sempre più attuali e che riguardano soprattutto l'emergere di nuovi linguaggi e nuove realtà sociali.

Dal 2002 al 2005 sei città europee Berlino, Bologna, Copenaghen, Dublino, Glasgow e Malmo sono state coinvolte nel progetto Leonardo SocIncNet che prevedeva lo scambio di buone pratiche rivolte a combattere l'esclusione sociale giovanile tramite l'istruzione. Le sei città non hanno tutte ovviamente le stesse priorità e gli stessi problemi da affrontare nell'ambito delle politiche sociali rivolte ai giovani. Nonostante ciò grazie al confronto permesso dal lavoro svolto insieme durante la costruzione del database e dai meeting transazionali sono state evidenziate alcune nuove tematiche ed esigenze che accomunano i diversi tipi di interventi attivati dalle varie istituzioni partner nelle loro specifiche realtà socioeconomiche. Dal lavoro svolto sono emerse profonde esigenze di cambiamento nell'approccio alla realtà educativa. Esigenze che a distanza di quattro anni dalla fine del progetto sono sempre più attuali e che riguardano soprattutto l'emergere di nuovi linguaggi e nuove realtà sociali.

Nuovi linguaggi. Innanzitutto appare evidente che, in gran parte dei progetti ideati e realizzati con lo scopo di combattere l'esclusione sociale tramite l'istruzione e la formazione, la ricerca di nuovi linguaggi e soprattutto di nuove logiche educative è un obiettivo ricercato anche se non sempre raggiunto da parte di tutte le sei realtà

europee. Ciò appare il frutto della presa d'atto delle discordanze spesso esistenti fra la logica delle strutture educative e quella dell'universo dei ragazzi che le frequentano, specialmente quando ci si trova di fronte a soggetti "a rischio", ma non solo. L'educazione convenzionale, infatti, continua a basarsi su alcuni punti fissi che non trovano più riscontro nella vita quotidiana dei giovani (e ancora una volta si può aggiungere: e non solo). La cosiddetta digitalizzazione ha provocato negli ultimi anni numerosi cambiamenti nella nostra vita di tutti i giorni, modificando non solo gli aspetti pratici della quotidianità, ma anche il nostro modo di pensare. A questo proposito basta riflettere sul fatto che ormai grazie al telefono cellulare nessuno di noi pensa più al telefono come a un mezzo che permette di comunicare da un luogo all'altro, come succedeva col telefono fisso, ma da una persona a un'altra indipendentemente da dove le due persone si trovano. Come sempre accade, questi cambiamenti hanno influito molto di più sulla popolazione e sulle culture giovanili metropolitane di quanto sia successo alle istituzioni che si occupano di loro. Nelle realtà metropolitane il gruppo fisso è ormai sostituito da un raggrupparsi molto più sciolto, blando e allargato favorito dall'uso sempre più diffuso e capillare delle nuove tecnologie comunicative come gli SMS; il luogo fisso si è trasformato in una infinita potenzialità di luoghi grazie al telefono mobile; l'apprendimento, il gioco, il lavoro, attività prima svolte sempre in mezzo agli altri ora sono molto più solitarie grazie all'uso del computer e di Internet. La struttura stessa dei mezzi utilizzati per queste attività può non essere lineare, ma complessa secondo la logica degli ipertesti e le attività possono non essere più sincronizzate, ma asincrone come la logica che si segue comunicando per e-mail.

Nuove categorie. Un altro problema comune che è stato rilevato è l'esigenza di stabilire in base a quali categorie si può definire se uno studente presenta dei comportamenti a rischio e in base a cosa si decidono e si ideano degli interventi appropriati. Molto spesso infatti l'abitudine da parte degli addetti ai lavori di dare definizioni poco chiare porta per forza di cose a interventi poco chiari e poco efficaci. È ormai evidente che per attivare delle strategie reali bisogna partire da definizioni reali attraverso l'esame di diversi parametri quali ad esempio i bisogni fisici del soggetto, la possibilità o meno della sua partecipazione a un curriculum educativo comune, il bisogno o meno di supporto specialistico e/o di terapie che coinvolgano la famiglia di origine.

Nuovi ruoli sociali. In questi anni i Paesi europei si trovano sempre più spesso ad affrontare e a cercare di risolvere i problemi collegati alle problematiche che sorgono all'interno delle comunità provenienti da alcuni paesi extracomunitari. Emblematica in questo senso la situazione femminile: le giovani donne straniere si trovano di frequente ad essere sottoposte a una doppia discriminazione: quella in quanto donne, da parte della famiglia di origine e quella da parte delle società occidentali in cui vivono, che le penalizza poiché le vede portatrici di messaggi retrogradi a causa della loro appartenenza etnica. La società europea, nella quale le donne, pur con inevitabili differenze fra Paese e Paese, hanno raggiunto nel secolo scorso un'avanzata e cosciente definizione dei loro ruoli e diritti, è seriamente consapevole delle nuove problematiche che i processi migratori portano ad affrontare, obbligando a un confronto e a una coabitazione con culture dove la figura femminile si trova spesso in condizioni molto diverse.

Nuovi corsi professionali. In molte realtà europee per aiutare i giovani che si trovano in situazioni socialmente svantaggiate sono stati attivati una miriade di corsi professionali preparatori al lavoro, promossi sia da soggetti pubblici che privati. A volte però questo sistema invece di aumentare le prospettive di impiego ha incoraggiato molti ragazzi a restare all'interno di un circuito chiuso passando da un corso all'altro. Da parte soprattutto di coloro che si occupano di interventi finalizzati all'insegnamento di abilità che permettano ai soggetti di inserirsi o reinserirsi nella vita sociale tramite il lavoro è stata sottolineata quindi la necessità di definire e ideare i propri obiettivi individuando chiaramente le competenze necessarie per ogni specifico lavoro e soprattutto favorendo l'incontro (ad esempio tramite stage non brevissimi) con la realtà lavorativa a cui i ragazzi desiderano accostarsi.

La storia della scienza ci aiuta a insegnare le scienze

di Antonio Testoni

Dal punto di vista didattico, ha senso considerare il processo storico che ha determinato la nascita e lo sviluppo di concetti scientifici fondamentali? Tale questione viene affrontata esaminando come il concetto di gas può essere introdotto e sviluppato nella scuola secondaria di secondo grado.

Fenomeni nei quali sono implicati i gas erano conosciuti fin dall'antichità, ma la comprensione di tali fenomeni è stata, fino al diciassettesimo secolo, particolarmente difficoltosa, in quanto i gas sfuggivano alla percezione diretta. Furono le intuizioni e le scoperte di Torricelli e di Boyle che gettarono una luce nuova su una fenomenologia fino ad allora dominata da credenze e concezioni millenarie. Mai era balenata l'idea che l'aria fosse materia. Questo fu possibile grazie all'invenzione di un particolare dispositivo, il bagno pneumatico, che permetteva di "vedere" l'aria e di osservarla in modo talmente accurato da poterne misurare alcune proprietà. Il bagno pneumatico diventerà per tutto il Settecento lo strumento fondamentale della chimica, l'equivalente del microscopio per la biologia o del cannocchiale per l'astronomia. A tal riguardo, decisivo fu il contributo di Hales (1727), il quale impiegò questo strumento per raccogliere le "arie" (il termine gas per indicare queste sostanze venne introdotto successivamente, inizialmente esse venivano chiamate "arie") che si producevano da molte sostanze a seguito di riscaldamento, di fermentazione o di reazione con acidi e basi. Hales non fu in grado di distinguere le varie "arie" che si ottenevano da queste trasformazioni, egli pensava che si trattasse sempre della stessa aria, cioè dell'aria atmosferica.

Le scoperte di Hales si rilevarono comunque fondamentali, in quanto costituirono l'atto di nascita del concetto di gas. Per la prima volta fu possibile confermare sperimentalmente che molte sostanze solide e liquide erano composte anche di aria o, detto in altri termini, che l'aria era chimicamente attiva (cioè l'aria partecipava a molte trasformazioni chimiche). Questa fu un'acquisizione scientifica fondamentale. Precedentemente, infatti, pur nella consapevolezza che l'aria fosse essenziale in molte trasformazioni, rimaneva incompresa la sua effettiva funzione, cioè quella di reagente. Nel 1755, il chimico scozzese Joseph Black dimostrò che le "arie" ottenute da Hales non erano aria atmosferica. In particolare Black studiò la decomposizione ad alta temperatura del carbonato di calcio (questa reazione veniva impiegata per produrre calce) e dimostrò che l'aria prodotta da questa trasformazione era una sostanza che aveva delle proprietà del tutto uniche: 1) non manteneva la combustione; 2) non permetteva la respirazione; 3) formava un precipitato con l'acqua di calce (soluzione acquosa satura di calce). Quest'aria venne chiamata da Black "aria fissa" (in seguito denominata anidride carbonica), proprio per rimarcare il fatto che l'aria contenuta (fissata) nel carbonato era diversa dall'aria atmosferica. L'ipotesi dell'aria fissa costituì non solo un miglioramento dell'intuizione di Hales, ma fu di grande importanza perché, per la prima volta, venne ipotizzata l'esistenza di un' "aria" diversa dall'aria atmosferica, cioè di un gas.

Il dovere di ricordare

di Laura Tussi

“Il dovere di ricordare. Riflessioni sulla Shoah” è il DVD ideato e narrato da Moni Ovadia e curato da Elisa Savi, con la partecipazione di numerose personalità del mondo della cultura e dello spettacolo, per affrontare il tema della Shoah nelle scuole e non solo, ricostruendo il clima culturale e sociale da cui si è sviluppato lo sterminio, alimentato da atteggiamenti collettivi, come il razzismo, che esistono e si rafforzano ancora nelle società attuali.

“Il dovere di ricordare. Riflessioni sulla Shoah” è il DVD ideato e narrato da Moni Ovadia per la giornata della memoria. Questa celebrazione, dedicata alla rievocazione critica dell'Olocausto, non si riduce a un rituale vuoto,



ma è il mezzo per reagire a tutte le forme di revisionismo e negazionismo. Oltre a essere un dovere verso il passato, la memoria della Shoah deve sorvegliare i rischi presenti nelle nostre società.

Il totalitarismo nazifascista ha imposto la volontà di annientamento degli oppositori politici, dei comunisti, degli zingari, degli asociali, degli omosessuali, dei malati di mente, degli ebrei, colpevoli solo di esistere in quanto tali, perché portatori di una diversità rispetto ai diabolici schemi omologanti, di annientamento delle differenze. Insegnare Auschwitz significa trasmettere consapevolezza alle giovani generazioni di quelle mostruosità che l'homo faber ha perpetrato, guidato da un potere diabolico, perché sappiamo che determinate situazioni possono ripetersi, forse non identiche, ma con esiti altrettanto devastanti, e per questo il sistema formativo, le comunità educanti, devono indurre i giovani a riflettere sul tema delle minoranze, sulla pericolosità delle estremizzazioni, mettendo a contatto tutte le generazioni con i testimoni e avviando un processo di trasmissione della memoria storica che abbia come base un insegnamento etico, civile e responsabile.

La scuola italiana si basa su un impianto organizzativo e didattico che risale ancora alla riforma Gentile. Alcune innovazioni cominciarono a profilarsi dagli anni Sessanta con l'emanazione di nuovi programmi scolastici, ma la situazione non è mutata sostanzialmente, neppure dopo la transizione verso la democrazia e le lotte di rivendicazione studentesche per una scuola diversa, che scoppiarono in Italia e in tutto il mondo.

La didattica della storia, al contrario di altre discipline, non ha goduto dell'attenzione e del favore del Ministero della Pubblica Istruzione nel corso del tempo. I giovani che negli anni Sessanta si sono ribellati alla scuola autoritaria, reagiscono con stupore alla chiusura didattica, trasmissiva e dialogica, di testimonianza, di alcuni docenti che pure avevano partecipato agli eventi della resistenza.

Da un'indagine riguardante i bisogni formativi degli insegnanti di storia, compiuta dal Provveditorato agli studi di Milano nel 1997, emergeva che la maggioranza degli insegnanti utilizzava come strumento fondamentale la lezione frontale e il libro di testo e, inoltre, gli avvenimenti della storia contemporanea venivano trattati in modo limitato, Olocausto compreso. Con la direttiva 681 del 4/11/1996 e il Decreto 682 dello stesso anno, questa situazione cambia radicalmente. Il Novecento diventa realmente oggetto di studio durante l'ultimo anno di scuola secondaria superiore, ponendo le basi per una nuova didattica della storia e innescando una serie di riflessioni da parte di storici, docenti e associazioni professionali, anche attraverso gli istituti storici della resistenza che hanno avuto un ruolo significativo nel promuovere tali cambiamenti. A questa pluralità di soggetti sono stati, infatti, attribuiti compiti di formazione e aggiornamento all'interno dei quali individuare alcuni tra i percorsi più significativi nell'ambito della storia del Novecento, e soprattutto, si chiede loro di sperimentare nuove strategie di comunicazione per veicolare contenuti che, ovviamente, si offrono a una molteplicità di interpretazioni e tematizzazioni.

Per approfondire:

- “Il dovere di ricordare. Riflessioni sulla Shoah” DVD ideato e narrato da Moni Ovadia e curato da Elisa Savi, Palumboeditore
- Chiappano A., Minazzi F., Il presente ha un cuore antico. Atti del Seminario residenziale per insegnanti, Quaderno 1, MIUR 2002

