

Sì, allora cambiamo la scuola (davvero)

C'è una scuola che non ha mai smesso di cambiare.

C'è una scuola che ha cercato di mantenere attuale il patrimonio lasciatoci dai grandi maestri del passato.

C'è una scuola che ha affrontato con grinta e competenza le crescenti difficoltà della quotidianità educativa aggravate da politiche sbagliate che hanno reso le risorse sempre più scarse.

Questa scuola pensa che, per cambiare davvero, sia necessario mettere in moto un processo d'innovazione profonda in cui tutti i soggetti della vita scolastica siano posti nelle condizioni di essere protagonisti, assumendosi le proprie responsabilità.

Serve costruire un'idea condivisa di futuro che leghi il cambiamento della scuola con la rinascita del Paese, serve la volontà politica di investire sull'istruzione, serve un dirimente miglioramento della qualità quotidiana del fare scuola per fronteggiare le nuove sfide educative.

Viviamo in una fase storica in cui conquiste e diritti che sembravano acquisiti per sempre, per noi e per le generazioni future, si assottigliano e rischiano di avviarsi a scomparire. Affidiamo alla scuola il compito di credere e investire sul futuro, senza per questo rinnegare il suo passato migliore.

Cambiamo la scuola perché non diventi anch'essa un ricordo, come nell'inquietante racconto di Asimov in cui la bambina davanti ad un grosso schermo nero scoprendo la scuola del passato dice: "Chissà come si divertivano!". Quando i maestri erano persone...

Il senso e la direzione

Partire da ciò che conta

Importante è partire con il piede giusto e andare nella giusta direzione.

Innovare non è un'azione neutra; il suo valore è determinato, oltre che dall'efficacia, dall'obiettivo che si propone di raggiungere.

Con la scuola le bambine e i bambini costruiscono il primo patto da cittadini.

Qual è la proposta che facciamo loro fin dalla nascita e che poi rinnoviamo a tre, a sei, a undici, a quattordici anni? Quel patto non è fatto solo di parole.

Il patto prenderà la forma delle aule e dei laboratori, delle palestre e dei cortili, dei libri e delle tastiere, della qualità con cui verrà organizzato il tempo disteso, che allievi e maestri dedicheranno alla fatica e al piacere di insegnare e apprendere insieme.

Insegnanti, dirigenti, genitori, amministratori, educatori dovranno accrescere la condivisione del progetto educativo attraverso il riconoscimento, il rispetto, la valorizzazione reciproca, ognuno con un proprio ruolo e tutti partecipi di un comune cammino: l'umanizzazione della vita attraverso la cultura con cui si qualifica il diventare soggetti e cittadini attivi.

Questo progetto educativo considera i vissuti e le esperienze dirette degli alunni come punto di partenza per l'ideazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Il progetto educativo si realizza come assunzione di responsabilità individuale di tipo collaborativo di un gruppo di adulti che si prende cura degli allievi, per consentire loro di apprezzare e perseguire la fiducia in se stessi, attraverso il sapere e l'agire consapevole. Insegnanti e allievi sono alimentati da un impegno complementare: i primi hanno il dovere professionale di creare le condizioni più adeguate perché gli altri possano esercitare il diritto e manifestare la disponibilità ad apprendere.

La scuola in cui crediamo

Cambiare la scuola è indispensabile affinché diventi la scuola dell'emancipazione dalla generazione che ci precede e dalla collocazione sociale da cui si parte.

La scuola del rigore per il riscatto delle singole persone in un progetto di riscatto sociale.

La scuola in cui il merito richiami l'assunzione di responsabilità e non l'acquisizione di privilegi o di premi.

La scuola non come ostacolo da superare, ma come strumento per superare gli ostacoli.

La scuola dove si va per imparare a fare domande intelligenti e non per ripetere risposte preconfezionate.

La scuola che ha lo stesso significato per tutti le ragazze e i ragazzi tra 0/3 e i 16 anni, in cui lo scopo che motiva all'apprendimento è il piacere dell'apprendere in sé, adeguato ai bisogni formativi e di vita propri di ciascuna età e non dosato invece sul futuro lavorativo.

La scuola dove si va per imparare, per sviluppare attraverso la cultura le proprie potenzialità e risorse e non per essere selezionati sulla base di prestazioni.

La scuola in cui non ci sono graduatorie, né competizioni che valgono per le attività sportive agonistiche ma sono di intralcio al vero apprendimento.

La scuola dove il desiderio di sapere è un obiettivo ricercato e sperimentato insieme, dove si salvaguarda la capacità di meravigliarsi e non si rifiuta l'importanza della sfida, che è il potere di lasciare le certezze presenti per crescere ed andare attrezzati culturalmente incontro a situazioni nuove.

Il cambiamento necessario per ottenere questi risultati è un processo da avviare, non una operazione da annunciare e poi da riversare sulla scuola.

La scuola può essere cambiata solo da coloro che la abitano e vivono ogni giorno e che oggi si sentono di chiedere alla politica di assolvere al suo vero compito: garantire le condizioni e le risorse perché questo difficile processo si avvii e realizzi.

Per cambiare davvero

Per cambiare davvero è necessario riconoscere e valorizzare le risorse umane presenti nella scuola, vera carta vincente di una politica di cambiamento, in grado di moltiplicare la produttività delle altre risorse. L'innovazione si costruisce attraverso il contributo e la collaborazione di molti soggetti: quelli interni al processo d'insegnamento-apprendimento, i protagonisti degli altri momenti educativi, i responsabili delle politiche scolastiche a livello locale e nazionale.

Il cambiamento deve essere finalizzato a costruire un ambiente formativo alto e qualificato, dove insegnanti ed allievi si possano incontrare, ascoltare, riconoscere, modificare reciprocamente e dove sia possibile accompagnare uno per uno i ragazzi nella realizzazione del proprio armonico sviluppo, nell'individuazione del proprio modo di stare al mondo.

Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è la qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano nel fare scuola quotidiano.

L'organizzazione degli spazi e le strumentazioni necessarie, come vecchie e nuove tecnologie, dalla carta e penna al tablet, sono all'esclusivo servizio dei processi di apprendimento/insegnamento. Nessuna di queste ultime ha in sé potenzialità risolutive o peggio taumaturgiche, nessuna di esse può sottostare, nella progettazione educativa, a vincoli commerciali o di parte. Vanno utilizzate per rinforzare i processi cognitivi, favorire gli scambi, alimentare modi nuovi e più stimolanti di apprendere e di comunicare, per favorire il dialogo, la cooperazione, il superamento degli stereotipi.

Nella vita di ogni individuo, il tempo della scuola non può essere costretto in logiche asservite alle condizioni contingenti e agli interessi del mondo esterno: il tempo della scuola coltiva e coniuga inevitabilmente una componente di utopia orientata verso la costruzione di un futuro diverso con la comprensione e l'interpretazione critica del passato e la concreta consapevolezza del presente e delle condizioni in cui si agisce.

La scuola verso cui orientare il cambiamento

Per definire le proposte di innovazione è importante argomentare sul modello di scuola che si vuole sostenere.

Come più volte è capitato, ci troviamo davanti a due prospettive di scuola.

Una è quella che pensa di costruire una scuola che ad un certo punto del percorso attivi due binari paralleli, uno per coloro che sono votati alla "cultura alla seconda potenza (metagiudizio, metacognizione, con risvolti su tutti gli aspetti della personalità)" e un altro in cui la cultura sia dosata sulle pratiche professionali da raggiungere e rivolto a coloro che non sono "adatti" allo studio teorico e hanno la "vocazione" al lavoro manuale.

L'altra pensa di dare all'intero percorso di istruzione, dai 3 ai 16 (19) anni e poi per tutta la vita, lo stesso significato, ragionando attorno ad un rinnovato principio educativo che abbia proprio come elemento ispiratore l'inclusione, la formazione culturale indispensabile per affrontare la vita adulta da cittadini (per tutti e per ciascuno).

In sostanza muoversi all'interno della filosofia di separare al più presto i ragazzi, basandosi sull'emergere delle diverse "vocazioni" verso lo studio, oppure ritenere che sostenere un percorso unitario fino al raggiungimento dei fondamentali strumenti culturali sia da ritenere per tutti la soluzione adeguata per poter maturare scelte consapevoli di vita rendendole sempre più indipendenti dalle condizioni socio-culturali di partenza.

L'Italia, dall'inizio degli anni sessanta, ha scelto la seconda strada con due tappe, la prima nel 1962/63 con l'obbligo di 8 anni nella scuola media unica e la seconda nel 2006/07 con l'innalzamento a 10 anni nel biennio del secondo ciclo. È la strada più difficile, quasi una scommessa, eppure è l'unica che corrisponda sul serio a rendere la scuola uno strumento di sviluppo nel rispetto degli impegni verso l'art. 3 della Costituzione nella sua compiutezza.

Negli anni passati si sono coltivate illusioni e ingenuità, ricercate scorciatoie, prodotti errori, accumulate inadempienze, ma la nostra scuola pubblica ha raggiunto importanti risultati e c'è ancora tanto lavoro da fare.

Questo processo si è interrotto già nel 2001. L'innalzamento a 10 anni di istruzione per tutti (Legge n. 296 del 27 dicembre 2006) non è diventato sostanziale.

Come riuscire a farlo ripartire? Come fare affinché una scuola selettiva, canalizzata, che separa appena possibile, capace di funzionare solo se isola le differenze non venga spacciata come l'innovazione per il futuro?

Come sostenere il bisogno di far ripartire la ricerca, il confronto serrato non ideologico, l'approfondimento sul complesso intreccio tra lo sviluppo della scuola e il futuro della società?

La struttura del nostro sistema di istruzione

La nostra scuola è fatta di cicli e da nervature interne che si intrecciano per cercare di mantenere lo sviluppo curricolare verticale e progressivo nel rispetto delle fasce di età (nella logica della "zona di sviluppo prossimale" vygotskiana).

La struttura del nostro sistema si basa sulla scuola dell'infanzia cui seguono due cicli di 8 e 5 anni. Il primo ciclo e il primo biennio del secondo sono un obbligo che La Repubblica si è impegnata a rispettare. La scuola dell'infanzia è collegata al primo ciclo attraverso il modello dell'Istituto comprensivo assunto come riferimento dalle Indicazioni nazionali. È previsto l'esame di stato alla fine del primo ciclo, la certificazione delle competenze culturali alla fine del biennio (e quindi dell'obbligo di istruzione) e l'esame di stato alla conclusione del secondo ciclo.

La struttura del nostro sistema scolastico 3-19 è il risultato di modifiche mai fatte insieme ed è piena di contraddizioni interne e nei passaggi; non c'è un progetto unitario che tenga insieme lo sviluppo del curricolo verticale e progressivo.

La progressiva estensione dell'obbligo nella scuola elementare (alla fine dell'800) nella scuola media unica (1962) al primo biennio delle superiori (2006 ma poco dopo accettato anche nella formazione professionale nel 2008) è stata realizzata in modo molto diverso: nel primo caso si è presto inserita nell'unico intervento complessivo di riforma (Gentile 1923), nel secondo caso ha impiegato 17 anni per assumere una forma di piani di studio pensata appositamente per l'età e per tutti ma si è immediatamente trovata schiacciata da una secondaria superiore frammentata e rigida. L'innalzamento dell'obbligo a 16 anni è stata una presa in giro; pur essendo riferita "all'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore" due anni dopo è stata ridotta a obbligo formativo non responsabilizzando le scuole a modificare il proprio dispositivo didattico per diventare realmente un segmento di scuola per tutti e ciascuno.

Nonostante quest'analisi, è una struttura che, in questa fase, proponiamo di non stravolgere.

Servono invece interventi interni ai singoli livelli di scuola, con una visione finalmente di insieme, mirati a costruire le condizioni per la profonda innovazione metodologico-didattica necessaria, obiettivo e criterio di ogni azione di cambiamento.

La scuola in cui viviamo e lavoriamo ora non è sempre in grado di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. Per cambiarla, non bastano miglioramenti di superficie, è necessario un rinnovamento profondo e persistente.

La complessità del compito e la scarsità di risorse lo rendono un percorso impegnativo, che va affrontato con un progetto condiviso da tutti i soggetti evitando azioni demagogiche e improvvisate; ma il cambiamento è anche urgente e vanno sfruttate tutte le occasioni individuando le priorità che maggiormente sono efficaci nel promuoverlo.

Proponiamo tre ambiti di priorità, molto intrecciate tra loro, assumendo la qualità del fare scuola come criterio di coerenza.

Il Cidi Torino si impegna ad approfondire la riflessione e il dibattito pubblico per sostenere le iniziative cambiamento.

Questi ragionamenti diventano il riferimento per costruire luoghi di argomentazione, di confronto e di approfondimento, non di generica consultazione, da porre come base vera del cambiamento.

Con l'impegno di:

- ◆ *Far crescere come obiettivo del cambiamento l'idea di scuola capace di capire la realtà in cui opera e non di subirla supinamente, partecipando invece, con un proprio compito, alla costruzione di un nuovo mondo più vivibile e più umano.*
- ◆ *Contribuire affinché il mondo della scuola e quello della politica riescano ad avviare un'azione in cui la costruzione di un progetto riformatore non risulti separato dal fare scuola quotidiano.*

Tre ambiti di priorità e di proposte

1. Il fare scuola

Le azioni di cambiamento da mettere in atto devono essere orientate al miglioramento dell'apprendimento di tutti e di ciascuno. Bisogna ricostruire le condizioni adatte a rendere possibile l'innovazione del fare scuola quotidiano. È la priorità delle priorità. Negli ultimi anni sono peggiorate le condizioni del lavoro didattico quotidiano mentre rimangono alti i tassi di dispersione: si rendono necessari interventi innovativi mirati ma coerenti con un progetto educativo complessivo che sappia agire in modo complementare e convergente sui due terreni prioritari del fare scuola.

L'ambiente di apprendimento: relazione educativa, tempi, spazi, risorse

La vera priorità della scuola è ridefinire, consolidare e talvolta ricostruire le condizioni per una relazione educativa motivante ed efficace a tutte le età del percorso curricolare di una scuola effettivamente democratica e inclusiva, nella concretezza dei tempi, degli spazi, delle modalità in cui si realizza.

Il percorso curricolare 0/3 - 16/19: condizioni culturali e risorse

È indispensabile rilanciare e sviluppare le condizioni culturali e ripristinare le risorse per la costruzione di un curricolo verticale e progressivo 0-19 (con specificità 6-16: il tempo dell'obbligo scolastico). Per questo è necessario rilanciare azioni specifiche di politica scolastica per il miglioramento del fare scuola: organico di scuola stabile e funzionale al progetto di Istituto, numero di studenti per classe e numero di classi per insegnanti coerentemente con la qualità del fare scuola, riduzione della frammentarietà dei piani di studio, autonomia scolastica, valutazione di sistema, ambienti di apprendimento, valutazione degli studenti, innalzamento dell'obbligo, difficoltà di apprendimento, dimensione interculturale della scuola.

2. Le competenze e le responsabilità dei soggetti adulti

Gli adulti che a titolo diverso e nella specificità dei rispettivi ruoli concorrono alla positiva realizzazione del progetto educativo hanno responsabilità delicate nei confronti delle nuove generazioni e dell'intera collettività. La loro cooperazione è indispensabile al buon funzionamento del sistema scolastico del Paese.

Il mestiere dell'insegnare

Il miglioramento della scuola si realizza in primo luogo con la valorizzazione e la crescita della professionalità degli insegnanti. L'insegnamento è una professione riflessiva e collegiale e non si può sviluppare con la competizione: si basa sulla competenza e la responsabilità individuale in un ambito di cooperazione. Fondamentale è la qualità della formazione iniziale e di quella in servizio centrata sulla ricerca didattica e educativa.

La funzione del dirigente scolastico

Il dirigente scolastico è il "garante del progetto di Istituto"; non è un manager perché la scuola non è un'impresa commerciale. Nel dirigere e governare il complesso sistema-scuola promuove e sostiene la capacità del collegio dei docenti nella costruzione e messa in pratica del progetto culturale, didattico e educativo della scuola.

Il patto scuola-genitori

È necessario ricostruire il rapporto tra gli insegnanti e i genitori centrato sulla mutua valorizzazione. Il patto di corresponsabilità educativa dovrebbe rappresentare il termine di un percorso di condivisione, non solo delle regole di convivenza, ma anche degli obiettivi e delle finalità dello stare a scuola.

La città educativa

Il territorio è risorsa per la scuola e la scuola è risorsa preziosa per il territorio. Scuola e territorio sono luoghi di apprendimento, di costruzione di una società inclusiva, di vita per i ragazzi, le famiglie, gli operatori dei servizi. È fondamentale rilanciare iniziative condivise tra tutti i soggetti per la costruzione di "Patti formativi territoriali".

3. La scuola e il tempo dopo la scuola

La scuola è un tempo della vita, l'esperienza pubblica più importante nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza. La scuola cura lo sviluppo della maturità umana e culturale attraverso lo studio riflessivo, l'esperienzialità, l'assunzione di responsabilità personali e collettive, la pratica di azioni con valenza sociale.

La scuola e la partecipazione alla vita pubblica. La scuola, tempo della formazione culturale e laboratorio di vita democratica, prepara alla cittadinanza attiva.

La scuola e il lavoro. Scuola e lavoro rappresentano due esperienze centrali della nostra vita. La scuola è consapevole che consegnando i propri studenti al mondo adulto li consegna anche al lavoro e sa che è fondamentale che il lavoro arrivi quando si è in grado di viverlo con padronanza. Per questo la scuola dell'obbligo rappresenta un'esperienza insostituibile almeno fino a 16 anni.

La scuola e la qualità della vita. Un adulto sereno nasce dalla gioia con cui riesce a compiere le prime esperienze di apprendimento e collaborazione con altri. L'esperienza scolastica deve diventare un tempo pieno di vita con al centro la soddisfazione di conquistare le chiavi del sapere e il piacere di stare con gli altri.

La scuola e l'apprendimento per tutto il tempo della vita. L'esercizio della cittadinanza attiva e del diritto-dovere al lavoro impongono oggi un aggiornamento costante della strumentazione alfabetica e culturale: la scuola deve accompagnare in modo flessibile e vario la vita delle persone.

1. Il fare scuola

Le azioni di cambiamento da mettere in atto devono essere orientate al miglioramento dell'apprendimento di tutti e di ciascuno. Bisogna ricostruire le condizioni adatte a rendere possibile l'innovazione del fare scuola quotidiano.

È la priorità delle priorità. Negli ultimi anni sono peggiorate le condizioni del lavoro didattico quotidiano mentre rimangono alti i tassi di dispersione: si rendono necessari interventi innovativi mirati ma coerenti con un progetto educativo complessivo che sappia agire in modo complementare e convergente sui due terreni prioritari del fare scuola.

L'ambiente di apprendimento: relazione educativa, tempi, spazi, risorse

La vera priorità della scuola è ridefinire, consolidare e talvolta ricostruire le condizioni per una relazione educativa motivante ed efficace a tutte le età del percorso curricolare di una scuola effettivamente democratica e inclusiva, nella concretezza dei tempi, degli spazi, delle modalità in cui si realizza.

Il percorso curricolare 0/3 - 19: condizioni culturali e risorse

È indispensabile rilanciare e sviluppare le condizioni culturali e ripristinare le risorse per la costruzione di un curricolo verticale e progressivo 0-19 (con specificità 6-16: il tempo dell'obbligo scolastico). Per questo è necessario rilanciare azioni specifiche di politica scolastica per il miglioramento del fare scuola: organico di scuola stabile e funzionale al progetto di Istituto, numero di studenti per classe e numero di classi per insegnanti coerentemente con la qualità del fare scuola, riduzione della frammentarietà dei piani di studio, autonomia scolastica, valutazione di sistema, ambienti di apprendimento, valutazione degli studenti, innalzamento dell'obbligo, difficoltà di apprendimento, dimensione interculturale della scuola.

L'ambiente di apprendimento: relazione educativa, tempi, spazi, risorse

La vera priorità della scuola è ridefinire, consolidare e talvolta ricostruire le condizioni per una relazione educativa motivante ed efficace a tutte le età del percorso curricolare di una scuola effettivamente democratica e inclusiva, nella concretezza dei tempi, degli spazi, delle modalità in cui si realizza.

La scuola deve realizzare un ambiente di apprendimento fondato sulla coesistenza di una pluralità di culture di appartenenza, di bisogni formativi, di destini futuri. La scuola è luogo che non crea differenze, educa alla cittadinanza attiva, si fonda su un concetto di eguaglianza come salvaguardia e rispetto delle diversità. La scuola democratica è inclusiva perché – in funzione del mandato ricevuto dall'art. 3 della Costituzione – non alimenta o legittima barriere ma contribuisce ad abatterle. La scuola, in particolare nel lungo itinerario dell'obbligo, non è finalizzata alla costruzione di una prospettiva di vita o di carriera, ma è progetto di vita che si concretizza ogni giorno, nella quotidianità faticosa ma gratificante dell'insegnare e dell'apprendere.

**La dimensione
inclusiva e
interculturale della
scuola**

Il progetto educativo della scuola considera i vissuti e le esperienze dirette degli alunni come punto di partenza per la strutturazione di percorsi di apprendimento e si esplica come assunzione di responsabilità collegiale di un gruppo di adulti che si prende cura educativa di una moltitudine di giovani per consentire loro di apprezzare e perseguire la fiducia in se stessi, attraverso il sapere significativo e l'agire consapevole. Insegnanti e allievi sono alimentati da un impegno complementare e convergente: gli uni hanno il dovere professionale di creare le condizioni più adeguate perché gli altri possano esercitare il diritto e la disponibilità ad apprendere. Nella progettazione, nell'esercizio e nell'autovalutazione del progetto di Istituto assumono un ruolo fondante la collegialità della responsabilità educativa, la condivisione delle esperienze, il ruolo attivo e propositivo dei dipartimenti d'ambito e disciplinari, l'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Il progetto educativo

La didattica è centrata sulla costruzione cooperativa dei saperi e sul rinforzo contestuale delle competenze. Si esplica attraverso un approccio plurale ed eclettico alle metodologie didattiche che garantisca flessibilità ed efficacia all'azione educativa e che sia rispondente alle diverse identità e stili d'apprendimento. In particolare promuove forme di apprendimento cooperativo

**Pluralità delle
metodologie didattiche**

che abituino alla costruzione non antagonista e competitiva del sé in collaborazione con gli altri. Attraverso la partecipazione attiva di ognuno, la classe diventa gruppo d'apprendimento in cui la conoscenza e i saperi si costruiscono insieme attraverso la ristrutturazione di schemi individuali, il confronto, la rielaborazione.

La progettazione curricolare si alimenta di due principi complementari e fondanti: a) la coerenza verticale della progressione e della gradualità dell'itinerario formativo; b) la coerenza orizzontale dei singoli segmenti che lo compongono. La scomposizione e ricomposizione in segmenti progressivi, dotati di forte continuità e di significative rotture, segue il processo evolutivo dell'allievo e lo accompagna nella sua crescita personale. Ciascun segmento (0-3; 3-6; 6-11; 11-14; 14-16; 16-19) è dotato di autonomia e di specificità ma concorre in modo graduale e coerente a uno sviluppo unitario e armonico del soggetto che apprende.

Nel rispetto delle Indicazioni elaborate dal centro, il curricolo di scuola deve essere coerente con i contesti specifici in cui si realizza l'azione didattica. La valutazione, per assumere preminente valenza formativa, è chiamata a tener conto di tutte le risultanze di processo che emergono dal lavoro d'aula. Trascurare la preminente funzione formativa (e quindi inclusiva) della valutazione significherebbe appiattire esclusivamente l'impresa educativa e didattica su una logica standardizzata di risultato che mortificherebbe l'autostima e la motivazione allo studio degli studenti, con evidenti riverberi sulla frequenza scolastica.

**Progettazione
curricolare;
progressività e
trasversalità**

**Progettazione
curricolare e
valutazione formativa**

La scelta metodologica unificante di una scuola per tutti che incrementi le competenze culturali di ciascuno sta nel superamento della sola dimensione trasmissiva verso forme polivalenti di didattica laboratoriale, che non è data da un luogo o da una particolare disposizione dello spazio e delle strumentazioni, ma da un abito mentale: il protagonismo attivo dei soggetti in apprendimento, chiamati a interrogarsi e interrogare gli oggetti di conoscenza, a porsi e risolvere problemi, ad esercitare spirito critico e capacità di giudizio, a progettare, realizzare e valutare prodotti visibili del proprio agire cognitivo conoscitivo. La didattica laboratoriale, quindi, è intesa come struttura fondante nel processo di costruzione cooperativa dei saperi e pertanto postula la progettazione di itinerari didattici che prevedano esperienze dirette ed attività operative, da cui muovere per incentivare momenti di osservazione, rielaborazione, riflessione individuale e in gruppo, per attivare processi induttivi di astrazione e concettualizzazione.

**Competenze culturali e
didattica laboratoriale**

Nella scelta dei contenuti l'importante non è solo il che cosa si fa a scuola, ma il come lo si fa e il "come" dipende dall'idea che si ha di scuola, ovvero dal rapporto fra l'educazione e la vita individuale e collettiva di tutti e di ciascuno. In un tempo in cui conoscenze e competenze sono soggette ad una continua trasformazione, è importante che la scuola garantisca a ciascuno il proprio armonico sviluppo, secondo le proprie potenzialità da promuovere e rinforzare, cosicché sia capace di affrontare le sfide della vita futura in modo consapevole. In questa prospettiva è importante che nella scelta dei contenuti si tenga conto sia della loro rispondenza agli schemi logici e cognitivi delle varie fasce d'età che della loro significatività all'interno delle discipline. La scuola deve proporre contenuti e modalità di apprendere significativi e motivanti, secondo il triplo vincolo del rispetto dei tempi e delle modalità del soggetto che apprende, della rielaborazione condivisa di un patrimonio culturale e interpretativo e della proiezione verso un futuro in gran parte ignoto e non prevedibile. Ogni eventuale difficoltà di apprendimento va ricondotta, in particolare nella scuola dell'obbligo, alla possibilità di un recupero in un'ottica d'inclusione e cooperazione.

**Soggettività e
difficoltà di
apprendimento**

Costruire un ambiente funzionale all'apprendimento significa "creare ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione – studio individuale – interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi." (Sintesi della Commissione dei saggi, 1997)

**Ambiente di
apprendimento**

A scuola si va per imparare e per sviluppare attraverso la cultura le proprie potenzialità e risorse e non per essere selezionati sulla base di prestazioni: pensiamo ad una scuola in cui non ci sono graduatorie, né competizioni che, seppur valide per le attività sportive agonistiche, risultano di intralcio al vero apprendimento.

**Dalla valutazione degli
allievi alla valutazione
di sistema**

La valutazione, in campo educativo, va intesa nella sua funzione formativa, non serve a stilare classifiche, a premiare o punire; serve a raccogliere dati e informazioni su ciò che si è fatto,

sul come lo si è fatto, a riflettere sui risultati raggiunti e a ripartire da essi per poter far meglio; va centrata sui percorsi e i processi più che sugli esiti delle prestazioni. Ciò vale per l'intera comunità scolastica: allievi, insegnanti, dirigenti scolastici, singole scuole.

A questo scopo vanno ricondotti la progettazione e l'uso dei tempi e degli spazi, che costituiscono variabili pedagogiche fondamentali e richiedono profonde ristrutturazioni per essere davvero funzionali ai processi di apprendimento/insegnamento così come oggi si vanno configurando.

Tempi e spazi

Tempi più distesi e meno frazionati e ossessivi, spazi flessibili e a misura delle modalità di crescita dell'allievo, organizzazione dell'attività didattica a partire dai vissuti e dalle esperienze dirette degli alunni, che consenta di realizzare la dimensione laboratoriale in funzione di un incontro efficace con i saperi e le pratiche. Spazi e tempi, mediatori del progetto educativo, determinano possibilità e occasioni diverse e la costruzione di un contesto condiviso potenzia le risorse dell'azione educativa, influenzando positivamente sul quotidiano essere a scuola e sui processi in atto.

Le vecchie e nuove tecnologie, dalla carta e penna al tablet, sono all'esclusivo servizio dei processi di apprendimento/insegnamento. Nessuna di esse ha in sé potenzialità risolutive o peggio taumaturgiche, nessuna di loro può essere asservita, nella progettazione educativa, a logiche commerciali o di parte. Vanno utilizzate per rinforzare i processi cognitivi, favorire gli scambi, alimentare modi nuovi e più stimolanti di apprendere e di comunicare, per favorire il dialogo, la cooperazione, il superamento degli stereotipi. In quest'ottica si colloca anche l'utilizzo intelligente dei social network.

Strumentazione didattica

Il percorso curricolare 0/3-19: condizioni culturali e risorse

È indispensabile rilanciare e sviluppare le condizioni culturali e ripristinare le risorse per la costruzione di un curricolo verticale e progressivo 0/3-19 (con specificità 6-16: il tempo dell'obbligo scolastico).

Prima e seconda infanzia. (0-3; 3-6)

È ormai indispensabile armonizzare le politiche per la prima (0-3) e seconda infanzia (3-6) non creando separazioni tra scuola dell'infanzia e primo ciclo, anzi ponendo le basi per un progetto educativo caratterizzato da forte coerenza e raccordi fra i singoli segmenti che lo costituiscono.

Riconoscimento del valore educativo della fascia 0-3 (nido) e della scuola dell'infanzia (3-6)

Seconda infanzia (3-6).
Scuola dell'infanzia.
Si fa riferimento all'impianto curricolare della scuola dell'infanzia, dagli orientamenti del '91 alle indicazioni nazionali 2012,

È da valutare di buon livello. Deve essere consolidata da ordinamenti adeguati, dalla valorizzazione delle esperienze attuative più avanzate e sostenuta con un piano di investimenti e di estensione capillare a tutto il territorio nazionale. La scuola dell'infanzia va difesa proprio come "prima scuola", nella sua triennalità, nella distanza del suo impianto da ogni tentazione di "precocismo", nel suo caratterizzarsi come ambiente ricco di linguaggi e di forme di rappresentazione e di comunicazione, nella capacità di rispettare e valorizzare, a fini formativi, la qualità dell'esperienza e la soddisfazione di essere bambini.

Terza infanzia e preadolescenza (6-14).
Primo ciclo.
I riferimenti rimangono l'esperienza degli Istituti Comprensivi e l'elaborazione del curricolo progressivo previsto dalle Indicazioni nazionali 2012.

Si tratta di mettere in atto un curricolo progressivo che permetta, nel rispetto dei tempi di sviluppo e di apprendimento di tutti i bambini, di far acquisire al livello alto e persistente gli strumenti alfabetici nei diversi ambiti del sapere e loro consolidamento attraverso un adeguato avvio dell'approccio disciplinare alla conoscenza.

Progettazione curricolare; progressività e trasversalità

Proprio il passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline richiede un approccio curricolare verticale e progressivo che contenga la cesura del passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria. La rigida separazione tra primaria e secondaria di primo grado continuerà a rappresentare un fattore non marginale di dispersione scolastica. L'esperienza conoscitiva ad ampio spettro rappresenta lo specifico

dell'azione orientativa di questo livello scolare.
Puntare alla valorizzazione dei modelli didattici del *tempo pieno di qualità*.

Adolescenza (14-19).
Secondo ciclo.
Tutti i percorsi sono distinti in un primo biennio (obbligo) e in un triennio (il triennio è ulteriormente articolato in un biennio e in un anno conclusivo)

Nell'età della prima adolescenza (14-16), in cui si colloca il biennio che chiude l'obbligo di istruzione si ritrova il nodo storico, e non ancora risolto soprattutto nella pratica, vale a dire la definizione della natura delle scelte e quindi del ventaglio di percorsi formativi da proporre ai ragazzi al termine della scuola di base.

Puntare all'attuazione sostanziale dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione nei primi bienni da rinnovare della secondaria superiore (tempo della scuola unitaria individualizzata, indirizzata, obbligatoria)

Il biennio della scuola secondaria superiore rappresenta lo snodo non sostituibile per lo sviluppo di alcune funzioni centrali della scuola:

- orientamento attraverso la scelta (effettuata in entrata, consolidata nei due anni e confermata in uscita);
- conclusione della formazione di base (attraverso la dimensione disciplinare del curriculum);
- costruzione delle basi dei percorsi quinquennali e per i primi percorsi di formazione professionale.

Considerare sostanzialmente il biennio all'interno dell'obbligo all'istruzione è determinante affinché non si interrompa l'esperienza scolastica proprio nell'età in cui il consolidamento culturale non è ancora pienamente realizzato. Il differenziare precocemente i percorsi formativi metterebbe in discussione il ruolo della scuola come luogo di "decondizionamento sociale".

Una scuola che rinunciasse a corrispondere ai bisogni di formazione culturale alta per tutti e riscoprisse la vocazione alla selezione attraverso una separazione precoce dei ragazzi in percorsi con valenza formativa diversa, rappresenterebbe un passo indietro nello sviluppo della società in senso democratico e una risposta miope, arretrata e insufficiente anche alle richieste del mercato del lavoro, finendo proprio per ridurre la formazione di molti cittadini alle esigenze contingenti del mondo della produzione.

Nel tempo post-obbligo di istruzione (dopo i 16 anni) sono previsti percorsi formativi diversificati di sola scuola (trienni del secondo ciclo), percorsi che intrecciano scuola e FP, percorsi di istruzione e formazione professionale, percorsi di formazione all'interno dei contratti di apprendistato). All'interno di alcuni percorsi curricolari sono previsti stage formativi.

Innalzamento dell'obbligo

Il tempo del post-obbligo di istruzione

Età adulta.

È da perseguire un rilancio dei percorsi formativi in età adulta rispettosi delle modalità degli adulti di apprendere, di consolidare rinnovare la propria cultura personale e sociale.

La nascita dei CPIA rappresenta l'occasione per costruire un sistema pubblico di istruzione e formazione destinato alla popolazione adulta che corrisponda ai reali bisogni formativi e recuperi il sapere elaborato nelle esperienze realizzate dagli anni settanta in particolare nel nostro territorio.

L'educazione degli adulti

2. Le competenze e le responsabilità dei soggetti adulti

Gli adulti che a titolo diverso e nella specificità dei rispettivi ruoli concorrono alla positiva realizzazione del progetto educativo hanno responsabilità delicate nei confronti delle nuove generazioni e dell'intera collettività. La loro cooperazione è indispensabile al buon funzionamento del sistema scolastico del Paese.

Il mestiere dell'insegnare

Il miglioramento della scuola si realizza in primo luogo con la valorizzazione e la crescita della professionalità degli insegnanti. L'insegnamento è una professione riflessiva e collegiale e non si può sviluppare con la competizione: si basa sulla competenza e la responsabilità individuale in un ambito di cooperazione. Fondamentale è la qualità della formazione iniziale e di quella in servizio centrata sulla ricerca didattica e educativa.

La funzione del dirigente scolastico

Il dirigente scolastico è il "garante del progetto di Istituto"; non è un manager perché la scuola non è un'impresa commerciale. Nel dirigere e governare il complesso sistema-scuola promuove e sostiene la capacità del collegio dei docenti nella costruzione e messa in pratica del progetto culturale, didattico e educativo della scuola.

Il patto scuola-genitori

È necessario ricostruire il rapporto tra gli insegnanti e i genitori centrato sulla mutua valorizzazione. Il patto di corresponsabilità educativa dovrebbe rappresentare il termine di un percorso di condivisione, non solo delle regole di convivenza, ma anche degli obiettivi e delle finalità dello stare a scuola.

La città educativa

Il territorio è risorsa per la scuola e la scuola è risorsa preziosa per il territorio. Scuola e territorio sono luoghi di apprendimento, di costruzione di una società inclusiva, di vita per i ragazzi, le famiglie, gli operatori dei servizi. È fondamentale rilanciare iniziative condivise tra tutti i soggetti per la costruzione di "Patti formativi territoriali".

Il mestiere dell'insegnare

Il miglioramento della scuola si realizza in primo luogo con la valorizzazione e la crescita della professionalità degli insegnanti. L'insegnamento è una professione riflessiva e collegiale e non si può sviluppare con la competizione: si basa sulla competenza e responsabilità individuale in un ambito di cooperazione. Fondamentale è la qualità della formazione iniziale e di quella in servizio centrata sulla ricerca didattica e educativa.

È necessario superare la sterile contrapposizione tra un approccio che vorrebbe l'insegnamento come «libera professione» (nella vecchia concezione del "docente di storia e filosofia nei licei") e uno opposto che lo ridurrebbe a un'attività impiegatizia.

Si può pensare di superare questa antinomia operando verso un'idea di «professionalità in un progetto» in cui sia evidenziata la dimensione di vera professione più legata alla qualità della prestazione che all'orario di servizio, senza però perdere il carattere sociale, nella prospettiva di intellettuali e di professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso.

Il vero problema della professionalità degli insegnanti non è allora riducibile alla ricerca in astratto di una definizione bensì all'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che la possano far decollare e far corrispondere ai bisogni della crescita della scuola.

Si può continuare a fare riferimento alla definizione contenuta nello stato giuridico degli insegnanti (che risale alla legge delega n. 477 del 1973 e al relativo DPR 417 del 1974, poi inserito nel testo unico n. 297 del 1994): «La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

Certo bisogna tener presente le competenze che sono alla base del fare scuola e dei processi necessari per formarle e svilupparle, avendo però sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento.

**La professionalità
in un progetto
educativo
pubblico**

**Le competenze del
docente**

Queste competenze possono ricondurre prevalentemente a sei aree.

- Le *competenze disciplinari*, ovvero quel bagaglio culturale che ogni docente deve possedere relativamente alle materie di insegnamento. Tali conoscenze dovranno essere solide, ben strutturate, da aggiornare continuamente. Non c'è relazione o mediazione didattica che funzioni se il docente non possiede le competenze disciplinari necessarie per insegnare.

- Le *competenze epistemologico-didattico-disciplinari*, che corrispondono alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per fini educativi: saper padroneggiare il proprio sapere a seconda dell'età dei ragazzi, degli obiettivi stabiliti, dei ritmi di apprendimento di bambini e ragazzi, dei loro interessi.

- Le *competenze psico-pedagogiche*, necessarie per entrare in rapporto con gli allievi, per realizzare una positiva comunicazione didattica e una proficua relazione educativa; per riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, le dinamiche e i conflitti che nascono all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante; per riconoscere i problemi e saperli gestire.

- Le *competenze relative alle tecnologie didattiche*, importanti per organizzare l'apprendimento in aula e, specificamente per l'uso del computer e della rete, per insegnare ai ragazzi come selezionare il materiale scaricabile da internet, come avvalersene per un apprendimento sistematico e duraturo, oltre che per tutte le operazioni didattiche che con tali tecnologie si possono mettere in atto.

- Le *competenze organizzative e di relazioni tra pari*, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extrascuola. È decisiva, infatti, per una maggiore efficacia educativa, la capacità di lavorare insieme ai propri colleghi, anche di ordini di scuola precedenti e successivi, in funzione dell'attuazione del curriculum verticale.

- Le *competenze di ricerca e sperimentazione*, indispensabili a individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche ai fini del sostegno e del recupero, dell'approfondimento e del perfezionamento di conoscenze e abilità. Tali competenze andrebbero sviluppate anche in raccordo con l'università.

La figura professionale dell'insegnante, liberata da definizioni astratte e ideologiche, si coniuga con gli obiettivi e le funzioni della scuola: le scelte a questo livello sono determinanti e discriminanti per ragionare sul mestiere dell'insegnante. L'impegno per una scuola pubblica, laica e pluralista è certamente centrale e non è affidabile a dei "dover essere". Rimane invece importante ragionare sulla libertà di insegnamento, purché assuma la funzione di garanzia costituzionale della stessa libertà (al pluralismo, alla laicità) degli studenti: il diritto/dovere all'istruzione appartiene ai giovani cittadini in crescita e al patto costituzionale di convivenza sociale; gli insegnanti sono i garanti della piena realizzazione di tale diritto/dovere e la loro piena libertà culturale ne misura il livello di garanzia.

In un'accezione di questo tipo la dimensione "individuale" non entra in contrasto con quella "collegiale", ne diviene invece l'elemento di base indispensabile che proprio nella collegialità può esprimersi in modo compiuto.

Alla personale dimensione culturale, espressa attraverso una libertà d'insegnamento consapevole, si affianca la partecipazione alle scelte culturali delineate dal progetto nazionale e a quelle definite dal progetto dell'unità scolastica in cui si opera.

Si tratta allora di operare sulle condizioni e gli strumenti che consentono di sviluppare la dimensione collegiale della professionalità degli insegnanti valorizzando quella individuale, di costruire e attivare momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi, di far crescere il protagonismo degli studenti, di scegliere infine quale forma di gestione sociale della scuola sia in grado di superare la scarsa significatività degli attuali organi collegiali.

C'è da tenere presente che proprio la scuola dell'autonomia ha ampliato il terreno della funzione docente: l'art. 6 del Regolamento dell'autonomia, (Dpr 275/99) - che caratterizza le scuole come *centri di ricerca* in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e come *sedes di progettazione educativa* - riconosce ai docenti un ruolo centrale, strategico e autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative e gestionali.

La libertà di insegnamento come garanzia del diritto di apprendere

Dimensione individuale e collegialità nella scuola autonoma

È dunque necessario e urgente porre mano alla definizione e alla stabilizzazione di un percorso universitario dedicato all'insegnamento non solo per gli effetti che ne potranno derivare sull'insieme del sistema scolastico, ma perché il ritardo in questo settore rischierebbe di alimentare nuove forme di precariato con conseguenti sanatorie, concorsi riservati, disparità di trattamento per gli accessi nella scuola e l'abbassamento della qualità e dell'efficacia del sistema scolastico stesso. È stato sufficientemente descritto quanto la condizione di precarietà di chi insegna abbia influito negativamente sulla qualità del sistema di istruzione: la mancanza di continuità didattica, l'incertezza del futuro, la scarsa motivazione ad aggiornarsi e a collaborare con gli altri colleghi hanno rappresentato e rappresentano indubbi fattori di debolezza.

Il rapporto tra Università e Scuola è un aspetto determinante nel ripensamento della formazione iniziale. Nell'attuale situazione la scuola non possiede sedi di riferimento per sviluppare l'autonomia di ricerca prevista dall'art 6 del DPR 275/99. In tali condizioni il rapporto Scuola-Università si riduce al rapporto tra singoli insegnanti e l'Università e il ritorno per la scuola è contenuto nel potenziamento delle competenze del singolo insegnante e dalle eventuali e casuali disseminazioni di tali competenze.

D'altra parte un reale intreccio tra Scuola e Università può costruirsi solo se ciascuno dei due soggetti risulta, nei confronti della ricerca didattica, portatore di una propria e distinta identità con compiti e funzioni specifiche. Alcuni problemi rimangono ovviamente aperti: in cosa consiste la ricerca nella scuola? Come si colloca/relaziona con la ricerca in Università sul terreno delle didattiche disciplinari? Quali sono le sedi di ricerca nella scuola? Per costruire un proprio ambito efficace di ricerca, la scuola deve essere messa in condizione di poterlo definire e sostenere (quali spazi, tempi, competenze, relazioni di rete e con soggetti esterni) per evitare che si finisca di dar vita ambienti marginali e votati all'improvvisazione.

Negli anni passati l'esperienza dei corsi di laurea per gli insegnanti primari e delle scuole di specializzazione per gli insegnanti secondari ha certo sperimentato un livello alto del rapporto tra l'Università e singoli insegnanti (ai quali viene riconosciuto un ruolo "istituzionale") ma la scuola non è ancora riconosciuta come un soggetto autonomo per svolgere ricerca.

Si può aprire un ragionamento orientato alla prospettiva che veda l'Università responsabile/titolare della formazione iniziale e la scuola responsabile/titolare di quella in servizio (cura del sé professionale). È una prospettiva problematica che può rappresentare una vera svolta nella dimensione della reale collaborazione tra Scuola e Università, proprio perché si individuano le diverse responsabilità e competenze da sviluppare.

Si potrebbe dire schematicamente che l'Università, responsabile della formazione iniziale, ha bisogno della scuola e quindi ne cerca la collaborazione (laboratori, supervisori, tutor); nel contempo la scuola, che deve pensarsi e realizzarsi pienamente come sede di ricerca didattica, ha bisogno dell'Università e quindi ne cerca la collaborazione.

In tutte le indagini sull'argomento si rileva come la formazione in servizio per una professione come quella dell'insegnare debba rappresentare il cardine determinante per lo sviluppo, la crescita e il consolidamento delle competenze dei docenti per il miglioramento e per il miglioramento dei risultati di apprendimento. È probabile che l'enfasi e l'attesa riposte verso la formazione in servizio possano risultare eccessive, superiori alla loro reale valenza nel determinare il cambiamento, ma è sicuramente vero che la carenza che si sta riscontrando è tra le cause dell'arretramento della scuola nel soddisfare ai nuovi bisogni di istruzione.

Proprio nella capacità di riattivare negli insegnanti la dimensione della formazione continua come dato intrinseco alla professione può misurarsi l'efficacia di un processo innovativo da rimettere in azione. La formazione in servizio ha vissuto negli anni ottanta e novanta un momento di attuazione assai importante, ma sta ora segnando fortemente il passo e rappresenta uno degli indicatori più allarmanti dei guasti che la politica scolastica attuale sta producendo e produrrà nei prossimi anni.

Anche a causa di questa disattenzione istituzionale, un po' didascalicamente serve ricostruire i livelli su cui è necessario rilanciare la formazione in servizio, livelli che è possibile tenere distinti perché corrispondono a finalità diverse e necessitano di strumenti e dispositivi diversi:

- l'aggiornamento culturale per l'attività di ripensamento e consolidamento professionale inteso come perfezionamento dell'accesso alla complessità del sapere contemporaneo attraverso l'ottica specifica delle proprie competenze disciplinari;
- la formazione in servizio coerente con progetti nazionali o di Istituto relativi ai processi d'innovazione o al miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento, che può

La formazione iniziale

Il rapporto fra scuola e università e la scuola come ambito di ricerca

La formazione in servizio

Livelli e finalità

ulteriormente essere distinto in queste attività:

- attività di formazione finalizzata a sviluppare le competenze professionali disciplinari, transdisciplinare, psicopedagogiche e relazionali;
- attività di formazione finalizzata a sviluppare competenze organizzative e di cooperazione.

- la ricerca-azione intesa come riflessione/studio supportata dalla sperimentazione didattica, che rappresenta il vero nodo per la ricostruzione della professione dell'insegnare.

La progettazione della formazione in servizio può essere realizzata a livello nazionale, regionale, provinciale o di Istituto (con eventuale supporto dell'Università o delle associazioni professionali); deve essere però assunta dal Collegio dei docenti all'interno del piano di ricerca e aggiornamento dell'Istituto.

Solo riconoscendo alla professione la dimensione della ricerca (propria del fare scuola e collegata, non sostitutiva, con quella accademica) è possibile pensare di dare agli insegnanti e alle scuole con autonomia la reale strumentazione per produrre innovazione e farsi carico delle esigenze formative che la società pone alla scuola. Del resto, la stessa possibilità di mettere in atto procedure e cicli di miglioramento dell'offerta formativa all'interno dei processi di autovalutazione può essere realizzata solo facendo leva su attività di ricerca-azione e di formazione continua, che all'interno delle scuole consentano l'individuazione dei problemi e le strategie da adottare per risolversi.

Ricerca, formazione e miglioramento dell'offerta formativa

Le difficoltà nel costruire proposte di "carriera" non sono legate alla ostinata resistenza dell'integralismo egualitarista: esiste un'obiettivo difficoltà a definire e a riconoscere un processo di sviluppo professionale all'interno della professionalità docente.

Lo sviluppo della professionalità docente

Forse proprio questa sottovalutazione unitamente alla ricerca di scorciatoie semplificatrici che trasferiscono alla scuola criteri di professionalità non coerente con una istituzione educativa ha impedito il necessario processo di riconoscimento e valorizzazione dell'insegnamento.

L'obiettivo da raggiungere non è la "carriera" (che significa cambiare profilo professionale e quindi funzione) ma, all'interno della funzione insegnante, aumentare la responsabilità e l'autonomia nel gestire il compito di lavoro: la vera crescita del professionista riflessivo è legata alla progressiva autonomia e padronanza nel decidere *come* raggiungere il risultato richiesto.

Per questo motivo, per gli insegnanti, è molto più significativo e praticabile parlare di sviluppo professionale come valorizzazione del ruolo e della funzione docente, ovvero di uno sviluppo inteso come capacità sempre più compiuta e articolata di insegnare ad apprendere, senza far uscire dalla centralità del lavoro in classe l'insegnante al quale si riconosce un incremento di professionalità

Ovvero lo sviluppo della professionalità va sempre pensato come sviluppo della maestria/competenza nell'essere insegnante (le competenze professionali), che corrisponda al miglioramento dei risultati di apprendimento, attraverso la progettazione, la pratica e il governo dei processi di apprendimento.

Nelle tante proposte contrattuali sulla carriera insegnante si sono sempre contrapposte due posizioni.

Due posizioni contrapposte

La prima prevede l'assunzione esclusiva del fare scuola, ovvero del lavoro in classe, ma in assenza di criteri per valutare il bravo insegnante, si accettava l'automatismo dell'anzianità, anche se di automaticamente connesso al passare degli anni vi è solo il diventare più vecchi e non più bravi. E ancora, nella difficoltà di misurare l'abilità di insegnare si sono cercati indicatori complementari (test, libri scritti, titoli accademici o di aggiornamento...).

La seconda posizione afferma che il lavoro in classe non è tutto (oltre che difficile da misurare) e quindi è opportuno legare lo sviluppo di carriera ad attività altre, ma determinanti per il sistema scuola: figure di sistema, funzioni obiettivo/strumentali e quant'altro serve alla scuola.

E a peggiorare la situazione, si intende commettere l'errore di proporre lo sviluppo della professione in situazione di concorrenza tra gli insegnanti, limitando ad una percentuale il passaggio di livello, pur nello svolgimento della stessa funzione. Ci si è avvistati su questa contrapposizione e bisogna uscirne poiché il terreno è ormai minato e i danni possono essere maggiori dei vantaggi.

Invece, riconoscendo che lo sviluppo e l'articolazione della professione hanno sempre come base il miglioramento dell'insegnamento/apprendimento si potrebbe contemporaneamente

operare su modalità diverse di riconoscimento dello sviluppo professionale. Anzitutto il riconoscimento di una progressione di carriera con se stessi (e non contro i colleghi), legata allo sviluppo delle competenze necessarie atte a migliorare l'insegnamento/apprendimento, sorretta da una coerente organizzazione della scuola e che si esplica anzitutto nell'attività di ricerca e sperimentazione (svolta con i colleghi o individualmente, in raccordo con le altre scuole, con le università, con i dipartimenti dei territori).

La progressione personale di carriera

Quindi il riconoscimento dell'assunzione di responsabilità collegiali, per le quali si possono prevedere percorsi di formazione specifica: coordinamento di dipartimenti, organi di programmazione, commissioni fino al coordinamento della didattica per il Collegio dei docenti

Le responsabilità collegiali

Infine il riconoscimento di attività "aggiuntive" come le funzioni strumentali maggiormente collegate e funzionali al progetto di scuola (ad esempio l'orientamento, la gestione della biblioteca, la formazione e la cura dei giovani insegnanti...). Queste attività rimangono interne al profilo professionale di tutti (e progettate dal collegio) ma non possono essere svolte da tutti ed anche in questo caso sono da prevedere percorsi di formazione mirata.

Le attività aggiuntive

Dovrebbe inoltre essere valorizzata la formazione in servizio sia quando è rivolta a temi legati all'approfondimento disciplinare, sia alle strategie didattiche per rinnovare il modo di insegnare. La formazione può svilupparsi all'interno dell'Istituto scolastico, oppure partecipando a iniziative organizzate, nel territorio, anche da associazioni professionali accreditate. Va orientata verso la dimensione partecipata, di ricerca-azione, di rapporto con la didattica in classe, favorendo la costruzione di comunità professionali (limitando l'esorbitare della formazione on line). E taluni possono assumere il ruolo di formatori su temi specifici, pur rimanendo in servizio attivo o usufruendo di impieghi part-time.

La formazione in servizio

Alcuni di tali incarichi, a loro volta, potrebbero costituire credito per passare, a richiesta, ad altre funzioni o ad altri 'mestieri' (supervisore nelle università, dirigente scolastico, coordinatore di dipartimenti e reti territoriali, ecc.).

Su un altro piano può essere fortemente tenuta in conto la variabile tempo, prevedendo una triplice collocazione retributiva e giuridica sulla base del tempo scolastico scelto:

La variabile tempo

- tempo parziale (a domanda, e comunque obbligatorio per chi esercita la libera professione o assume incarichi esterni);
- tempo normale (rideterminando il rapporto docenza/altri impegni);
- tempo potenziato (che comprende una presenza a scuola in orario antimeridiano e pomeridiano, anche per compiti di supporto organizzativo e tecnico-progettuale; il tempo potenziato dovrebbe essere obbligatorio per chi fa parte dello staff di direzione).

La scuola, in quanto istituzione educativa richiede uno sviluppo della professione inteso non in opposizione agli altri colleghi ma disposto nel rispetto del lavoro collegiale e cooperativo, dove la competenza di un docente è a disposizione di tutta la scuola, con ricadute immediate sulla qualità della didattica. In questa prospettiva non vi è uscita dal profilo professionale dell'insegnare ma vi è realmente il riconoscimento di ogni responsabilità e ogni competenza acquisita e messa in atto nel migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

In competizione con se stessi e in collaborazione con gli altri

Semplificando si potrebbe dire: in competizione con se stessi e in collaborazione con i colleghi per costruire una comunità professionale in continua crescita.

La funzione del dirigente scolastico

Il dirigente scolastico è il "garante del progetto di Istituto"; non è un manager perché la scuola non è un'impresa commerciale. Nel dirigere e governare il complesso sistema-scuola promuove e sostiene la capacità del collegio dei docenti nella costruzione e messa in pratica del progetto culturale, didattico e educativo della scuola.

L'autonomia funzionale ha segnato la vita delle scuole degli ultimi 15 anni. Molte potenzialità non sono state utilizzate, sia per responsabilità dirette della scuola, che non sempre ha praticato e sviluppato le prerogative dell'autonomia; sia per responsabilità politiche, in quanto l'autonomia è stata spesso mortificata da tagli alle risorse economiche e da un rinnovato centralismo. Basti

L'autonomia funzionale

pensare alla mancata attuazione dell'organico funzionale com'era previsto nel DPR 833 del 1998 in attuazione dell'autonomia.

È necessario rilanciare lo sviluppo "virtuoso" dell'autonomia per un'organizzazione che si ponga lo scopo di valorizzare i soggetti anziché imbrigliarli in una macchina "perfetta" e impegni tutte le energie nella qualità dell'apprendimento

L'autonomia non può essere intesa come autoreferenzialità, che porta alla disaggregazione, ma va declinata come cultura della responsabilità ed esercizio democratico della libertà di insegnamento. L'autonomia della scuola, infatti, è funzionale, in quanto finalizzata a garantire il raggiungimento del mandato istituzionale, cioè assicurare a tutti il successo formativo, costruendo un'ambientazione didattica e un'organizzazione flessibile con adeguate combinazioni di tempi, spazi, relazioni, tecnologie, ecc., che possano garantire a tutti il diritto di apprendere, l'acquisizione di competenze e dare risposte a una pluralità di bisogni formativi, per realizzare la scuola della Costituzione, attraverso una didattica veramente inclusiva e adeguata a una società sempre più complessa.

In tale prospettiva, il dirigente scolastico riveste un ruolo determinante nel rendere l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo lo strumento essenziale per favorire la crescita dell'azione educativa efficace.

La scuola con autonomia deve dunque configurarsi come una comunità professionale e di pratica che condivide valori e un progetto educativo e che ha ben chiara la sua identità e le sue finalità; pertanto, il dirigente scolastico deve saper costruire relazioni basate sul consenso e la condivisione e deve promuovere, coordinare, valorizzare tutti i soggetti coinvolti, secondo il modello della learning organization, che, pur in presenza di "legami deboli" – o forse proprio grazie ad essi – è un modello ampiamente modificabile, flessibile e ridefinibile a seconda dei contesti e delle situazioni.

Proprio il modello dell'organizzazione che apprende, che riflette su se stessa, in cui tutti svolgono correttamente il loro ruolo, assumendosi le rispettive responsabilità, e condividono l'idea di scuola che deve rispondere compiutamente al mandato assegnatole dalla Costituzione, può contribuire alla crescita della scuola stessa e alla professionalità di docenti e dirigenti. In tale contesto è possibile costruire una cultura della valutazione che consenta a tutti i membri della comunità scuola di osservare e governare i processi volti al raggiungimento degli scopi istituzionali e che conduca alla valutazione non dei singoli docenti, ma della professionalità docente.

Poiché il modello organizzativo di una scuola non è neutro, ma incide sulla qualità degli apprendimenti bisogna riflettere sulla governance delle scuole e sul ruolo del dirigente scolastico. Punto di riferimento imprescindibile rimane l'art. 16 del D.P.R. 275/99, che disegna un tipo di governance guidata da una visione unitaria del progetto di scuola, sostenendo in modo netto l'intreccio delle competenze e delle funzioni diverse ed integrate affidate a soggetti diversi e delle responsabilità decisionali e di governo della singola scuola.

Pertanto la scuola deve operare non tanto come un sistema burocratizzato e miniaturizzato al suo interno, con compiti ben definiti e ripartiti, quanto come un'organizzazione che pensa", una comunità di pratiche che definisce, valuta, contestualizza, controlla e modifica continuamente il proprio operato per adattarlo al difficile compito. Per poter rendere effettivo un siffatto sistema il dirigente scolastico, più che pensare ad una linea organizzativa di tipo "corto", con compiti semplificati e programmati, deve poter contare su una rete di collaborazioni valorizzate e ben integrate nel tessuto sociale ed organizzativo, sia interno che esterno, capaci di amplificare e validare il difficile intreccio che si va componendo.

La normativa (compresa quella contrattuale) che segna la nascita del dirigente scolastico va in questa direzione.

- Nell'esercizio delle competenze di cui al comma 2 il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologico-didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.

- Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio.

- Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico

**Una comunità
professionale e di
pratica**

**L'organizzazione
che apprende**

**La governance delle
scuole**

**I compiti del
dirigente scolastico**

autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane e professionali, necessari a promuovere e realizzare il progetto di istituto

- In particolare il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali, nel perseguimento dell'obiettivo della qualità dell'offerta formativa e degli obiettivi prefissati.

- Il dirigente presenta periodicamente al consiglio di circolo o al consiglio di istituto motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica.

In sintesi il profilo professionale del dirigente scolastico non può essere ridotto a «gestore amministrativo-rappresentativo». È invece riconducibile alla direzione dell'intero sistema, all'essere il «garante del progetto dell'Istituto». In quanto responsabile della «gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio» si rapporta in modo particolare alla valorizzazione e allo sviluppo della professionalità e della responsabilità insegnante. La funzione e la responsabilità del *dirigere* infatti incontra ma non sostituisce la funzione e la responsabilità dell'*insegnare*.

Nella scuola autonoma viene superata la figura del dirigente-direttore didattico. Il ruolo di dirigente non comprende maggiori competenze in riferimento alla funzione dell'insegnare, mentre comprende certamente alte competenze nel governo dell'intero sistema dell'unità scolastica e soprattutto nella valorizzazione delle competenze degli insegnanti nel costruire e nel governare il progetto/processo di insegnamento-apprendimento.

La responsabilità del dirigente scolastico opera sostenendo altre professionalità, quelle dei docenti, dotate a loro volta di responsabilità. Il rapporto tra dirigente e insegnante è infatti quello tra due competenze e quindi tra due tipi di responsabilità: la scuola con autonomia è un sistema più complesso che non può concentrare tutta la responsabilità educativa su una figura.

Il dirigente ha così la responsabilità «dei risultati del servizio», ma il progetto e il governo dell'intervento didattico (anche a livello del progetto complessivo) possono solo essere svolti dagli insegnanti nella dimensione di *collegio*. È del collegio degli insegnanti la responsabilità del progetto didattico di una scuola e allora il coordinatore non può essere una emanazione della responsabilità del dirigente perché è una emanazione della responsabilità del collegio (e delle sue articolazioni).

In questa logica può essere costruita l'organizzazione dell'unità scolastica, che si esplica da un lato dallo staff del dirigente scolastico, che è interno alla funzione dirigente (e legato alla direzione del «sistema») e dall'altro nella «rete» di responsabilità sulla didattica, che è interna alla funzione insegnante.

Decisiva è allora la funzione di strutturare una rete organizzativa di tipo professionale e riconoscere la responsabilità del governo della didattica agli insegnanti (nel collegio dei docenti, nel consiglio di classe, nel dipartimento, nel centro di documentazione e di ricerca didattica, nel laboratorio territoriale, nell'attività tutoriale, nel costruire la memoria della scuola...).

- sostenere in modo reale e non volontaristico la dimensione collegiale del lavoro scolastico e del suo collegamento con le attività individuali, non separando lavoro nella classe e attività di ricerca, progetto, governo e valutazione, rendendo cioè «conveniente» professionalmente il lavoro collegiale,
- collegare l'incremento della professionalità degli insegnanti con il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione,
- rendere possibile la valorizzazione della cultura e del ruolo degli insegnanti nel governo del progetto didattico complessivo delle unità scolastiche centrandoli sulla reale capacità professionale di assunzione di responsabilità.

Le responsabilità e i poteri del dirigente scolastico non vengono in tal modo sminuiti: il dirigente diventa dirigente non di «impiegati di concetto» bensì di una organizzazione di professionisti riflessivi, in grado di assumersi responsabilità nel merito del proprio ruolo professionale. È una situazione più complessa che prevede alte professionalità in grado di corrispondere a nuove e importanti responsabilità formative della scuola e delle scuole.

Il garante del progetto di istituto

La responsabilità del Collegio dei docenti

L'organizzazione di professionisti riflessivi

Il patto scuola-genitori

È necessario ricostruire il rapporto tra gli insegnanti e i genitori centrato sulla mutua valorizzazione. Il patto di corresponsabilità educativa dovrebbe rappresentare il termine di un percorso di condivisione, non solo delle regole di convivenza, ma anche degli obiettivi e delle finalità dello stare a scuola.

Gli artt. 30, 33 e 34 della Costituzione sanciscono:

- «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli».
- «La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole».
- «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, (...), è obbligatoria e gratuita».

Il rapporto con i genitori

«Gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Il focus della problematicità di questo rapporto cade sul rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà di ciascuna di queste due figure. Nell'esercizio della corresponsabilità, infatti, ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo. Ma ciò che mantiene vivo tale scambio è quel senso di responsabilità sociale che dovrà determinare le scelte strategiche delle scuole, connotando il loro lavoro come contributo significativo alla costruzione del sociale» (Nota ministeriale 22 novembre 2012, prot. n. 3214).

Nell'attuale situazione sociale riformulare il rapporto tra scuola e famiglia è fondamentale. In un mondo basato sul consumo e l'individualismo le principali agenzie educative devono serrare i ranghi e metter in comune le risorse a disposizione recuperando e rispettando la piena autonomia delle scelte e le specifiche responsabilità. Per far ciò è necessario chiarire i rispettivi ruoli, le modalità di intervento, le strategie a breve e a lungo raggio. È fondamentale che insegnanti e genitori riconoscano reciprocamente i ruoli e gli ambiti di azione. Se non viene fatta questa operazione di chiarimento è in agguato il conflitto o la pretesa di subordinazione valoriale come risultato di una mancata chiarezza dei rispettivi ambiti istituzionali di azione.

Autonomia e riconoscimento reciproco

La scuola può perseguire con maggiore efficacia i propri obiettivi se riesce a costruire un patto educativo non formale con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative. C'è da costruire una relazione funzionale all'intervento educativo di entrambi i soggetti. La chiave del processo da mettere in atto è riconducibile al reciproco riconoscimento e alla valorizzazione delle differenti funzioni educative.

Il "Patto di corresponsabilità educativa" (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis) rappresenta lo strumento a disposizione delle scuole per ripensare, costruire e sviluppare un effettivo rapporto di cooperazione educativa con i genitori degli allievi.

Il Patto di corresponsabilità educativa

L'insegnante deve attribuire senso e valore alle competenze e conoscenze dei genitori, deve chiedere loro la storia del figlio attraverso la narrazione dell'itinerario educativo compiuto con lui, deve rispettare la loro empatia oppure risvegliarla attraverso l'etica della collaborazione.

Questo atteggiamento è collegato al concetto di insegnante come professionista riflessivo che non pretende di sapere una volta per tutte, che si pone in discussione, che non assume solo su di sé il peso della relazione con la classe ma ottiene il supporto dei genitori che gli forniscono gli strumenti per l'individualizzazione della relazione con i figli-alunni. Si tratta di condividere con i genitori il sapere concreto, quotidiano e situato dell'esperienza. Questa conoscenza esperta può rappresentare una risorsa per il progetto educativo della scuola.

La città educativa

Il territorio è risorsa per la scuola e la scuola è risorsa preziosa per il territorio. Scuola e territorio sono luoghi di apprendimento, di costruzione di una società inclusiva, di vita per i ragazzi, le famiglie, gli operatori dei servizi. E' fondamentale rilanciare iniziative condivise tra tutti i soggetti per la costruzione di "Patti formativi territoriali".

Il patto città-scuola ovvero, più in generale, autonomie locali - sistema scolastico territoriale è uno dei terreni da rendere centrale in un progetto sulla scuola. Si deve andare oltre la semplice richiesta/erogazione di servizi: il sistema formativo di un territorio si sviluppa attorno ad un progetto praticato sinergicamente da tutti i soggetti.

L'autonomia è lo strumento centrale (oltre che per la riorganizzazione del sistema "unità scolastica") per lo sviluppo del sistema educativo territoriale. La costruzione delle reti delle scuole (art.7 del DPR 275/1997) e delle conferenze permanenti sulla scuola sono l'ossatura per far crescere la capacità di cooperazione tra le due autonomie.

Il carattere di "istituzione attiva" nel territorio consiste proprio nella capacità di ciascuna scuola di far maturare, al suo interno, convogliando istanze nazionali, territoriali e locali, una costante equilibrata azione di progettazione educativa e di ricerca didattica. Costruire il progetto di istituto, ovvero lavorare al curricolo di scuola, implica in primo luogo la capacità degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di essere autonomi nel progettare e responsabili nel costruire apprendimento.

La scuola può diventare un motore riconosciuto di cambiamento molto rilevante per l'intera comunità locale. Si può ampliare il senso della massima educativa africana "per far crescere un bambino ci vuole un villaggio". Potremmo dire: "Per fare cambiare e crescere una scuola ci vuole una comunità, ma per far crescere una comunità ci vogliono scuole virtuose".

Le scuole che stanno realizzando un'autonomia di tipo "virtuoso", hanno un banco di prova immediato e ineludibile: la scelta di non chiudersi al proprio interno, ma al contrario di aprirsi all'esterno.

Una particolare forma di apertura delle singole scuole è la scelta di fare rete con altre scuole dello stesso territorio. La rete territoriale fra scuole ha una notevole rilevanza nei processi di cambiamento. Alcuni problemi del territorio sono affrontati "insieme" e ciò agevola la ricerca di soluzioni condivise a problemi che sono dell'intero territorio. La rete di scuole consente anche di mettere insieme le risorse della formazione. Ogni scuola decide autonomamente le proprie iniziative, ma tutte vengono messe a disposizione dell'intero territorio. La rete è anche un punto di forza per i nuovi dirigenti, che qui possono attingere a un bagaglio di esperienza e di conoscenza delle realtà locali.

I luoghi e i soggetti dell'educazione per i ragazzi e per tutti i cittadini sono molteplici e a ciascuno di questi competono responsabilità multiple, diverse e anche complementari. Le esperienze di collaborazione e di scambio fra le scuole e altri soggetti che operano sul territorio rappresentano un "motore" di cambiamento e di innovazione educativa per lo sviluppo di percorsi di insegnamento/apprendimento ricchi di richiami interdisciplinari e interculturali.

Il territorio è relazione e l'obiettivo è quello di realizzare progetti comuni basati su un patto di reciproca responsabilità. Ciò significa in particolare:

- curare i processi, le relazioni e la comunicazione, garantendo le funzioni di facilitazione, accompagnamento, animazione del processo;
- avviare la costruzione della rete attraverso la co-progettazione con chi condivide un quadro di riferimento, attivando, nel contempo, un efficace dispositivo metodologico e organizzativo;
- scegliere insieme criteri e indicatori per monitorare le esperienze che si realizzano, documentarle e renderle comunicabili anche all'esterno;
- costruire progetti educativi territoriali, le cui linee concordate nelle conferenze di servizio, comprendano le adesioni delle scuole alle attività offerte/proposte dall'Amministrazione, dalle istituzioni (Musei, centri di ricerca, Università, realtà produttive ecc) o dagli altri soggetti del territorio (associazioni culturali, ricreative sportive ecc.).

A questo scopo possono essere utili le Conferenze annuali di territorio, la stesura di progetti integrati, la scrittura insieme (Scuola e Territorio) della premessa del POF, la costruzione di accordi e patti territoriali.

Il patto autonomie locali-sistema scolastico territoriale

La costruzione di reti territoriali di scuole

La collaborazione con altri soggetti

Nei momenti di criticità è fondamentale chiarire competenze ed individuare priorità (la disabilità grave, i bambini stranieri di recente immigrazione, i bambini rom, le nuove povertà ...).

Nel passaggio di competenze dalle Province ai nuovi enti territoriali per garantire la valenza dei servizi di territorio è necessario che molti servizi, almeno quelli per il diritto allo studio, siano affidati ai Comuni singoli o associati. È inoltre necessario alleggerire gli adempimenti burocratici attraverso un unico Progetto Educativo in cui ci sia la possibilità di evidenziare quali risorse sono necessarie: insegnanti di sostegno, educatori per l'Assistenza Educativa Specialistica, trasporti, aggiornamento, strumenti didattici. Non è sufficiente un tavolo di lavoro fra dirigenti scolastici ed ente locale per distribuire le risorse sempre più scarse. Occorre rappresentare, a chi ha compiti istituzionali per sostenere il diritto allo studio, le effettive esigenze degli allievi e delle scuole. I servizi per l'integrazione non possono essere frammentati: servono organici stabili, personale in servizio dal primo giorno di scuola, in organico o in convenzione con appalti chiari che mantengano in mano all'ente pubblico il coordinamento e l'aggiornamento permanente del personale. Servono infine percorsi formativi comuni per il personale della scuola e degli enti di territorio, su alcuni temi anche rivolti alle famiglie.

3. La scuola e il tempo dopo la scuola

La scuola è un tempo della vita, l'esperienza pubblica più importante nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza. La scuola cura lo sviluppo della maturità umana e culturale attraverso lo studio riflessivo, l'esperienzialità, l'assunzione di responsabilità personali e collettive, la pratica di azioni con valenza sociale.

La scuola e la partecipazione alla vita pubblica.

La scuola, tempo della formazione culturale e laboratorio di vita democratica, prepara alla cittadinanza attiva.

La scuola e il lavoro.

Scuola e lavoro rappresentano due esperienze centrali della nostra vita. La scuola è consapevole che consegnando i propri studenti al mondo adulto li consegna anche al lavoro e sa che è fondamentale che il lavoro arrivi quando si è in grado di viverlo con padronanza. Per questo la scuola dell'obbligo rappresenta un'esperienza insostituibile almeno fino a 16 anni.

La scuola e la qualità della vita.

Un adulto sereno nasce dalla gioia con cui riesce a compiere le prime esperienze di apprendimento e collaborazione con altri. L'esperienza scolastica deve diventare un tempo pieno di vita con al centro la soddisfazione di conquistare le chiavi del sapere e il piacere di stare con gli altri.

La scuola e l'apprendimento per tutto il tempo della vita.

L'esercizio della cittadinanza attiva e del diritto-dovere al lavoro impongono oggi un aggiornamento costante della strumentazione alfabetica e culturale: la scuola deve accompagnare in modo flessibile e vario la vita delle persone.

La scuola e la partecipazione alla vita pubblica.

La scuola, tempo della formazione culturale e laboratorio di vita democratica prepara alla cittadinanza attiva.

Quando si conclude il percorso scolastico è importante disporre della strumentazione necessaria a sostenere le scelte proprie della cittadinanza. La scuola ha una parte non marginale di responsabilità nella costruzione di tale bagaglio che contiene la formazione culturale e umana, senza cadere nell'indottrinamento e nella retorica.

Si può partire da N. Bobbio: «Ciò che sta alla base di uno stato democratico non è il popolo. Sono i singoli cittadini». La scelta dei cittadini al posto del popolo è determinante perché il popolo può essere dis/educato dai mezzi di comunicazione di massa, mentre l'educazione del cittadino presuppone una istituzione, prevista dalla Costituzione, che si chiama scuola pubblica.

È il problema della responsabilità, della capacità che devono avere i cittadini di essere attivi: «la democrazia sarebbe da definire come quella forma di governo che fa di ogni membro della società, in forma maggiore o minore, un individuo responsabile della possibile convivenza di ognuno con tutti gli altri, e quindi della permanenza e persistenza di una libera e pacifica società»; si viene a delineare il concetto di partecipazione alla vita pubblica: «una delle caratteristiche della società democratica, rispetto a tutte le altre, è l'enorme estensione della sfera pubblica».

Emerge anche la necessaria rivalutazione di quel concetto di stato sociale tanto in crisi e tanto offeso: non più nell'idea che lo Stato deve pensare al cittadino ma nella prospettiva di uno Stato che promuove il cittadino, le sue capacità.

In relazione alla politica, a cui anche la scuola è chiamata a formare le persone, Hannah Arendt sottolinea il significato di luogo "pubblico", come sede della libertà, come spazio del cittadino singolo e diverso in contrasto con il luogo "privato", territorio dell'uomo economico, replicante privato di individualità. La convivenza democratica è un prodotto storico della cultura umana, non è determinata dall'esterno ed è faticosa, impegnativa poiché prevede la consapevolezza e la responsabilità del cittadino e il rifiuto della "servitù volontaria" del suddito..

La democrazia è protetta e garantita solo dalla consapevole, intransigente e cocciuta risolutezza della grande maggioranza dei cittadini, stretti attorno alla cultura dei limiti dei poteri, del principio della responsabilità e del primato della legalità e dello Stato di diritto. Vi è un concetto molto caro

La scelta del cittadino

Il luogo pubblico della convivenza

a Norberto Bobbio che riassume il senso: «non vi può essere democrazia senza uomini che possiedano gli strumenti e la consapevolezza necessari per farla vivere e crescere».

Il problema non è più quello dell'educazione morale ed etica in generale (su cui tanta pedagogia si è sciupata in retorica), bensì del rapporto tra educazione e società; rapporto che non è indifferente al tipo di società e dunque si coniuga nel rapporto, specifico e fortemente connotato, tra educazione e società democratica.

John Dewey offre una risposta pragmatica ed efficace alla questione di che cosa significa "educare" per una stato democratico e in quanto tale laico: «una società democratica deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale, e sappia formare la mente in modo che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini».

Educare alla cittadinanza comprende quindi sia l'educazione alla partecipazione politica nel senso di educazione alla vita collettiva, alla dimensione pubblica, alla legalità e sia l'educazione intellettuale, la formazione culturale.

**Il rapporto fra
educazione e
società democratica**

La *scuola pubblica* è stata la risposta che la Costituzione ha dato al problema del rapporto tra scuola e crescita della democrazia, che ha percorso e segnato il dibattito sull'educazione per tutto il secolo passato e non si è trattato di una scelta preconcepita e ideologica o di parte, ma la risposta individuata come più coerente al bisogno di consolidare la democrazia.

C'è un brano di Tristano Codignola che rappresenta la più efficace lettura dell'indirizzo posto dalla nostra Costituzione: «Tramontato il mito dello stato etico, la Costituzione democratica della Repubblica ha inteso riaffermare che lo Stato non possiede proprie filosofie e che esso esercita la sua funzione primaria, quella educativa, organizzando e confrontando ogni posizione di pensiero».

In questo modo lo stato esercita la propria funzione educativa proprio attraverso la promozione della libertà nella scuola sostanzialmente intesa come «luogo del dialogo». La scuola, in questi e nei prossimi anni, non può che potenziare tra le proprie finalità quella di far crescere, laicamente, valori di civiltà e di solidarietà.

Per farlo la scuola può anzitutto assumere la democrazia come prassi: la scuola è un laboratorio di democrazia, un luogo in cui si praticano regole di democrazia, in cui si respira la democrazia, il luogo dei diritti e dei doveri, della significatività e della certezza delle regole.

Contemporaneamente solo la scuola può formare la consapevolezza e le competenze culturali necessarie per l'assunzione di responsabilità del singolo verso la collettività e per la salvaguardia dell'autonomia del cittadino in quanto titolare di diritti civili e politici.

È questo il compito, il "mandato" che la scuola pubblica ha ricevuto dall'articolo 3 della Costituzione: essere veicolo per rimuovere gli ostacoli che si oppongono alla costruzione della cittadinanza per tutti e quindi lo strumento che la Repubblica stessa dispone per far crescere la democrazia, espressione stessa dell'irrinunciabile vocazione alla democrazia.

**Scuola e crescita
della democrazia**

La scuola (quella pubblica, della Costituzione) non è, dunque, un «bene negoziabile», una merce e neppure un servizio a domanda individuale o di gruppo: è il luogo della cittadinanza e lo scolaro e lo studente non sono né utenti di un servizio, né clienti, né consumatori: sono protagonisti del diritto/dovere di apprendere.

Per questo solo la dimensione "pubblica" è in grado di assicurare che la libertà *della* scuola non entri in contraddizione con la libertà *nella* scuola. La scuola pubblica e, in quanto tale, pluralista e laica è in grado di contrapporsi al rischio che il diritto alla libertà di insegnamento entri in conflitto con il diritto alla libertà dello studente e con il diritto alla libertà della "proprietà" della scuola. Al centro si pone il diritto dello studente, di ogni studente, a vivere in una scuola pluralista, e questa può essere garantita solo dalla reale libertà di insegnamento, solo se la scuola, se ogni singolo istituto scolastico, è sede di confronto, è luogo che attiva il confronto.

Il nostro sistema scolastico, tra tante mancanze, possiede un valore che forse sottovalutiamo (e alcuni vorrebbero cancellare): è la sua dimensione "pubblica", di scuola come prassi e costruzione di democrazia, dove le stesse diversità possono essere usate in funzione di una formazione aperta e tollerante.

**Un bene non
negoziabile**

Per educare nella e alla democrazia, non dobbiamo alterare o sviare in alternative apparenti il centro della scuola: nella scuola la crescita culturale e lo sviluppo della consapevolezza democratica non possono essere pensati separatamente. Ci dobbiamo muovere perciò nella

**Educare alla
democrazia**

logica del superamento della storica e sterile contrapposizione tra "scuola che educa" e "scuola che istruisce": La scuola educa e lo fa attraverso l'istruzione non ridotta alla trasmissione del sapere, bensì assunta come il risultato di un lungo lavoro di formazione culturale e ricostruzione sociale dei saperi.

In realtà la crescita della scolarizzazione, ovvero della scuola di massa sorretta dal principio del diritto allo studio come diritto all'istruzione, si è sviluppata in un contesto sociale, economico e culturale in cui il rapporto tra formazione del cittadino, formazione culturale e formazione alle professioni non è riuscita a realizzarsi senza forti contrapposizioni o esclusioni: formazione culturale estranea alla formazione del cittadino o caricata da forzature ideologiche, formazione culturale contrapposta o subalterna alla formazione alle professioni. Sono questi i limiti e i vincoli di cui ci dobbiamo liberare. Scriveva qualche tempo fa Giancarlo Lombardi: «...la scuola prima ancora che fattore decisivo di sviluppo economico, è il luogo di acquisizione sistematica e critica della cultura, luogo in cui si promuove lo sviluppo della persona umana. La scuola, insomma, prima che risorsa economica, è una risorsa civile in quanto sede dei processi di umanizzazione e socializzazione delle nuove generazioni. Ma è altrettanto vero che una scuola di qualità è in sé condizione indispensabile per lo sviluppo economico del Paese».

La scuola e il lavoro.

Scuola e lavoro rappresentano due esperienze centrali della nostra vita. La scuola è consapevole che consegnando i propri studenti al mondo adulto li consegna anche al lavoro e sa che è fondamentale che il lavoro arrivi quando si è in grado di viverlo con padronanza. Per questo la scuola rappresenta un'esperienza insostituibile almeno fino a 16 anni.

Scuola e lavoro rappresentano due esperienze centrali della nostra vita. Nella discussione sul loro rapporto si sovrappongono spesso i due piani su cui si può ragionare sul lavoro: il piano che affronta il lavoro nell'accezione sociologica di "attività umana volta a una produzione o a un servizio che prevede una retribuzione ed è regolata da un rapporto economico/giuridico" e quello che sottolinea del lavoro l'aspetto più generale e culturale legato alla capacità di utilizzare risorse per il raggiungimento di uno scopo in un contesto relazionale e sociale.

Due esperienze centrali

In riferimento al primo ambito, lavoro e scuola sono separati dall'età minima per l'assunzione al lavoro e fino a tale età la scuola rimane l'esperienza pubblica determinante come orienta anche la Convenzione 138/1973 dell'OIL (Organizzazione internazionale del lavoro): «Ciascun membro per il quale la presente convenzione è in vigore si impegna a perseguire una politica interna tendente ad assicurare l'abolizione effettiva del lavoro infantile e ad aumentare progressivamente l'età minima per l'assunzione all'impiego o al lavoro ad un livello che permetta agli adolescenti di raggiungere il più completo sviluppo fisico e mentale. (...) L'età minima (...) non dovrà essere inferiore all'età in cui termina la scuola dell'obbligo, né in ogni caso inferiore ai quindici anni».

Tenendo presente questi due livelli si propone qui che l'incontro con il lavoro sia presente in tutto il percorso scolastico con modalità da delineare con molta attenzione:

- fino a 16 anni: nello studio, nell'esperienza, nell'assunzione di responsabilità e autonomia personali e collettive, nella richiesta di azioni con valenza sociale (avere problemi da risolvere, risorse limitate da utilizzare...)

- dopo i 16 anni: come nel periodo precedente e, in più, nelle forme di stage/tirocini, di lavoro sociale, di progettazione individuale e/o cooperativa di manufatti e opere d'ingegno; da questa età diventa possibile il contratto di apprendistato come alternativa di formazione.

La legge 296/06 aveva innalzato l'obbligo di istruzione a 16 anni spostando a tale soglia l'età minima per il lavoro. Con la successiva accettazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione anche attraverso la formazione professionale e l'apprendistato si è tornati al limite imposto dalla convenzione OIL del 73.

Qui non possiamo prescindere dalla conferma dell'innalzamento dell'istruzione (da otto a dieci anni) nei bienni unitari della scuola secondaria di 2° grado, dove non si realizzi una specifica preparazione allo svolgimento di un lavoro (propria della Istruzione - Formazione Professionale) bensì il compimento della formazione culturale necessaria per "raggiungere il più completo sviluppo fisico e mentale", fondamentale anche per l'esperienza lavorativa.

Nella fascia di età 14-18/19, non essendo conclusa la formazione culturale di base, il lavoro non può ancora avere una valenza formativa autonoma, soprattutto nei primi due anni. Per questo motivo è fondamentale che la tappa della formazione culturale tra i 14 e i 18/19 anni non sia saltata o vissuta in modo non adeguato anche perché non potrebbe essere pienamente recuperata successivamente. Va inoltre sottolineato che le possibilità reali di accesso alla formazione per tutta la vita sono direttamente proporzionali alla qualità della formazione culturale acquisita prima dei 18 anni: anche per la formazione gli svantaggiati sono sempre gli stessi!

Rimane pienamente valido il processo di avvicinamento formativo all'età adulta e poi di successivo consolidamento, suddiviso in grandi tappe dell'esistenza.

Il periodo dell'istruzione (fino ai 16 anni) rappresenta, per tutti, il "tempo della scuola", della formazione culturale da consolidare e rendere persistente e stabile, dell'acquisizione delle competenze culturali di base in grado di sostenere la capacità di apprendere per tutta la vita. Deve essere articolato in fasce scolari in modo da corrispondere ai bisogni formativi che caratterizzano le diverse età (0-3, 3-6, 6-11, 11-14, 14-16/19)

- Il periodo appena successivo (16÷19 anni) costituisce il tempo del "confine", dell'intreccio e della contaminazione tra i sistemi formativi (scuola formazione professionale, formazione sul lavoro). In particolare è importante recuperare e far evolvere l'esperienza e l'elaborazione realizzate negli istituti professionali, costruendo un nuovo rapporto con gli istituti tecnici all'interno dei poli della scuola secondaria di 2° grado.

- Nella formazione per tutto l'arco della vita, nel "tempo del lavoro", la scuola deve rimanere un punto di riferimento significativo sia a livello della riconversione professionale che dell'approfondimento culturale. Sarà fondamentale intercettare l'esperienza e le competenze di cui l'adulto è portatore e dalle quali deve partire il percorso d'approfondimento culturale e professionale.

- Nella formazione per tutto l'arco della vita, oltre il "tempo del lavoro", la scuola e altre agenzie formative garantiscono, ai soggetti che intendano avvalersene, la possibilità di ricongiungersi idealmente e fattualmente con le esperienze di scoperta conoscitiva e culturale proprie dell'infanzia e dell'adolescenza, arricchite dal bagaglio dell'esperienza vissuta e capaci di rappresentare forme di eredità tra le generazioni.

Per individuare la cultura che serve al lavoro, si potrebbe semplificare dicendo che "serve" quella cultura che garantisce "occupabilità", concetto che Luciano Gallino specifica come «una caratteristica personale definibile come una somma variabile di competenze formali, di fare pratico, di capacità di lavorare con altri, di esperienza sul terreno», ovvero la caratteristica che «fa venir voglia a quel dato datore di lavoro di assumere subito l'individuo che risulta possederla (...) mentre gli fa sembrare insensata l'idea di licenziarlo/la quando è un suo dipendente».

La cultura del lavoro è dunque quella capacità di dare operatività ad un sistema di conoscenze, di ordinarle, di organizzarle all'interno di un processo lavorativo. Un dato determinante è che essa si è profondamente trasformata e di conseguenza deve mutare il suo rapporto con la cultura scolastica.

Le modificazioni del mercato del lavoro e l'incremento di complessità e di rapidità evolutiva delle professionalità hanno fatto saltare un equilibrio che continuava a reggere, giustificare e governare l'assetto del sistema scolastico gentiliano tra i 14 e i 19 anni, fondato su una vecchia quanto anacronistica tripartizione: una scuola *libera*, senza apparenti legami con la dimensione lavorativa (liceale, formativa in quanto "oziosa"); una scuola *vincolata* al raggiungimento di livelli stretti di professionalità (tecnica) e una scuola *interna* alla dimensione lavorativa (professionale).

Viene a cadere la tesi che, assumendo la scuola come variabile dipendente e passiva nella programmazione economica, vede il mercato del lavoro come il riferimento meccanico per l'orientamento degli indirizzi professionalizzanti, mentre l'area dei licei può rimanere completamente estranea alle dinamiche e alle trasformazioni del mondo del lavoro, da intercettare solo nella tappa formativa successiva.

Il rapporto scuola-lavoro diventa meno lineare, meno determinato e meno determinabile, più complesso, interattivo, in grado di colloquiare con entrambi i percorsi formativi.

Il mutamento produttivo, economico e sociale, l'evoluzione delle conoscenze e in particolare del sapere tecnologico, sono talmente rapidi da produrre profili professionali caratterizzati contemporaneamente da un'alta specializzazione e da una rapida trasformazione e instabilità; è il concetto, ormai abusato, di flessibilità.

Ma come costruire figure professionali flessibili e, contemporaneamente, ad alto livello di specializzazione? Non certo anticipando il momento della specializzazione: i tempi lunghi di formazione specialistica e settoriale caratterizzavano i profili professionali rigidi e duraturi tali da coprire l'intero periodo della vita lavorativa.

professionalità

Cresce invece l'esigenza di possedere le competenze trasversali e le abilità comunicative e di comprensione/interazione all'interno di situazioni complesse e in forte, continua evoluzione.

Il lavoro insomma, tende ad incorporare quantità sempre maggiori di conoscenze/competenze culturali e non solo nelle fasce di professionalità medio-alte. Ogni area significativa di professionalità presuppone sempre più un livello alto di formazione culturale. Proprio la nuova tipologia della specializzazione legata alle nuove tecnologie e il suo bisogno di flessibilità sono compatibili unicamente con una base di formazione di ampio e consolidato respiro culturale che solo ad un certo momento si orienti e si pieghi verso lo specifico settore professionale. Coloro che non possiedono tale base culturale sono destinati a subire la flessibilità che caratterizza il lavoro e i ricatti che ne discendono.

Tutto ciò deriva dal definirsi di un nuovo concetto di professionalità non più statico (non più raggiungibile una volta per tutte nella vita lavorativa) ma dinamico e attivo; della professionalità come capacità di dare ordinamento, organizzazione e operatività ad un insieme di conoscenze, all'interno di un processo produttivo ampio, costruita su un bagaglio di conoscenze (generale e specialistiche), ma soprattutto sulla capacità di "astrarre" dalle conoscenze, di "operativizzare", di apprendere autonomamente. Si tratta di una professionalità come cultura in atto, come competenza agita: parafrasando Cartesio, professionalità come «cultura attiva».

La ricaduta sulla scuola

La ricaduta sulla scuola di questi cambiamenti non può che essere significativa: la scuola assume, per tutti i suoi percorsi, un ruolo centrale nel produrre quella formazione culturale da porre alla base della futura professionalità, senza dover mortificare il compito, che le è proprio, di costruire la formazione culturale comune necessaria ai bisogni di crescita e di identità di tutti i giovani cittadini.

La cultura stessa, nel suo valore autonomo, anche in quanto lascito del passato in dialettica critica e interpretativa col presente, diviene base della formazione alle professioni; la formazione culturale generale e quella specifica non più separate nel metodo e nella funzione. Lo specialismo può avere cittadinanza nella scuola della formazione culturale purché sia in grado di riprodurre, di svelare un abbozzo di visione del mondo.

Alla scuola secondaria superiore si ripropone, già dai primi anni, il compito di costruire le basi culturali delle professioni, vale a dire la formazione di base al lavoro, non di raggiungere professionalità compiute. Se si superano le scorciatoie e le semplificazioni il cambiamento del curriculum nella secondaria superiore con l'estensione di "sensate esperienze" diventa una priorità ineludibile.

Per una rinnovata formazione professionale

Ma ciò può funzionare solo se accanto alla scuola vengono a trovarsi altri momenti formativi in grado di completare il percorso di avvicinamento alle professionalità compiute: è ancora il bisogno di un vero sistema formativo integrato ad emergere.

Innanzitutto è determinante che la formazione professionale, attraverso una sua profonda riforma, sia messa in condizione di poter sviluppare pienamente la sua vocazione istituzionale di diventare l'anello di raccordo con il tempo del lavoro liberandosi dalla necessità di surrogare e supplire a compiti propri della scuola, per essere in grado di concentrarsi sugli interventi che le sono specifici: dalla qualificazione iniziale successiva all'obbligo, alle forme di professionalizzazione e di perfezionamento successive al diploma, al sistema di rientri con la scuola secondaria, alla riconversione e riqualificazione della forza-lavoro in mobilità.

Diventa inoltre importante che anche l'impresa si proponga e venga riconosciuta come luogo di formazione, proprio l'impresa che oggi sta enfatizzando il ruolo strategico dei processi formativi come fonte primaria delle risorse umane deve risultare impegnata a raccogliere e potenziare lo sforzo educativo-formativo della scuola e della formazione professionale per rendere reali le valenze formative del lavoro, quando questo sia davvero costruito sulla valorizzazione dell'esperienza umana.

Il concetto di "lavoro" così profondamente ridefinito e coniugato nel tempo scolastico si forma progressivamente fin dalla scuola dell'infanzia, prosegue poi nel primo ciclo e si arricchisce nel secondo ciclo purché lo si intenda in modo non strumentale e di certo non alternativo, anzi

Processo, prodotto e competenze nella

intrinseco, alla crescita delle competenze culturali. In particolare si concretizza negli anni della scuola primaria quando il gioco (ambito quasi esclusivo dell'apprendimento e della performance nei primi anni-infanzia, che in seguito diventa modalità/metodologia "ludica" per l'animazione di contesti attivi) viene progressivamente sostituito dall'attività finalizzata a un risultato. Si attiva così il circuito virtuoso processo-prodotto, specifico tra l'altro della didattica laboratoriale: il prodotto contiene il processo di cui è la rappresentazione e solo se è così concepito può essere strumento per la riflessione meta-cognitiva, attraverso la ricostruzione del processo stesso e della propria partecipazione attiva e consapevole al processo.

In tal senso il prodotto concepito come "rappresentazione" del processo (conoscenze e abilità coniugate, attraverso la "competenza", in un tempo finalizzato a un risultato) contiene l'esperienza stessa dell'allievo, marcata dalla soggettività (stili cognitivi e operativi, posizionamento nel percorso comune, etc.). Il "prodotto" dunque, essendo il risultato di una attività svolta attraverso "azioni competenti" (il soggetto in apprendimento che costruisce l'oggetto della conoscenza insieme agli strumenti cognitivi) si riveste della dimensione "autorale".

L'azione "educativa" che aiuta l'allievo a diventare consapevole della responsabilità legata a risultati che lo rappresentano in modo così direttamente personale (allievo "autore" delle proprie produzioni) è formativa sul piano della valorizzazione delle capacità/competenze individuali. Ritorna l'attenzione a quella consapevolezza che è alla base della capacità di interpretare la cittadinanza attiva anche in termini di ricerca di una propria strada per un "successo" sociale, anche lavorativo, basato sull'iniziativa che sfrutta gli ambiti individuali di "eccellenza". Senza per forza dover competere in modo meritocratico per prevalere sugli altri.

In qualche modo questa impostazione del concetto di "lavoro", nell'ambiente scolastico che in sé è contesto di cittadinanza (alle varie età per l'età che si ha), può riempire di significato e di contenuti anche le diverse citazioni sul tema del "lavoro" e della "auto-imprenditorialità" presenti nel "Profilo dello Studente" contenuto nelle Indicazioni 2012 per il primo ciclo di istruzione e ora divenuto base del modello di certificazione delle competenze.

Analogamente anche le modalità di tale certificazione dovranno fare i conti con l'intero percorso educativo, nell'intreccio ancora tutto da costruire fra disciplinarietà e trasversalità degli apprendimenti.

La scuola e la qualità della vita.

Un adulto sereno nasce dalla gioia con cui riesce a compiere le prime esperienze di apprendimento e collaborazione con altri. L'esperienza scolastica deve diventare un tempo pieno di vita con al centro la soddisfazione di conquistare le chiavi del sapere e il piacere di stare con gli altri.

Al contrario di quanto asserisce un luogo comune molto diffuso, la scuola non deve formare ad adeguarsi a vivere nella società-giungla. La scuola, luogo e tempo di umanizzazione per eccellenza, è chiamata a rendere irrinunciabile la forma di convivenza costruita sull'ascolto, sul rispetto, sulla cooperazione per costruire orizzonti di senso condiviso, sulla spinta a concorrere con se stessi per migliorarsi, sul riconoscimento, valorizzazione e sviluppo delle differenze. A scuola la pratica della democrazia deve risultare conveniente per tutti e per ciascuno. Semmai la scuola deve aiutare i giovani a costruirsi le spalle larghe e la strumentazione necessarie per contribuire a superare la società-giungla.

L'esperienza scolastica deve diventare un tempo pieno di vita con al centro la soddisfazione di conquistare le chiavi del sapere e il piacere di realizzarlo con gli altri. Il gusto per il sapere/saper fare deve diventare il "vizio" che non si è disposti a perdere quando si lascia la scuola.

È un obiettivo che può essere raggiunto percorrendo e intrecciando contemporaneamente tre piani: un percorso curricolare che connetta la cultura con la qualità della vita; un reticolo di relazioni umane centrate sull'ascolto, sul rispetto e sulla fiducia; un ambiente (fatto di spazi, tempi, strutture, regole) coerente e in grado di sostenere la crescita umana e culturale.

Il compito della scuola è far crescere i bambini e i ragazzi all'interno di relazioni sociali segnate dalla solidarietà e dalla cooperazione, all'interno della cultura di una città, di una nazione e del mondo intero.

In questo senso la scuola deve rappresentare un coinvolgente luogo e tempo di vita, percepito

tale dai ragazzi che in esso crescono e in esso acquisiscono la strumentazione per vivere da persone adulte, per rendersi "padroni della cultura" (Tullio De Mauro), per partecipare ad inventare il mondo, a costruire significati, a rendere possibile il futuro (Jerome Bruner).

I bambini, i ragazzi, gli adolescenti hanno bisogno di un luogo e di un tempo istituzionalizzato, centrato sulle relazioni umane gratuite, fuori dal mercato e dagli indici di ascolto, per realizzare quel processo di apprendimento-con-insegnamento che garantisca loro la strumentazione culturale per essere adulti consapevoli e che sia nel contempo un laboratorio di vita democratica.

Gli insegnanti sono chiamati a far crescere tutte le dimensioni degli allievi: quella cognitiva, quella emotivo-affettiva e quella sociale. La pervasività culturale è nel loro incontro e sviluppo.

Socializzazione, apprendimento, funzione conoscitiva e poi ancora equilibrio cognitivo-emotivo non sono elementi da contrapporre: c'è uno specifico scolastico che li fa dialogare in un equilibrio continuamente ricostruito; uno specifico dello stare a scuola non totalizzante ma significativo, in cui il dilemma educazione-istruzione si risolve nell'apprendimento come atto di socializzazione, nell'apprendimento situato in precisi ambiti di relazioni sociali, emotive e di stimoli culturali.

L'esperienza conoscitiva, l'esperienza di apprendere non è una delle tante funzioni della scuola da affiancare ad altre o, talmente forte, da produrre l'esclusione delle altre: rappresenta invece il nodo centrale dell'esperienza scolastica, il nodo attorno al quale si costruiscono e si intrecciano le altre dimensioni dello stare a scuola.

Dunque la preoccupazione per l'apprendimento, per la qualità dell'istruzione deve rimanere in primo piano, come distintiva della forma attraverso cui la scuola contribuisce all'educazione.

Per la scuola l'errore e/o il limite non stanno nel possedere una logica specifica di conoscenza (alla quale dovrebbe rinunciare per adottarne altre più efficaci/efficienti e più vicine a quelle spontanee) ma nel non riconoscere con piena consapevolezza, l'esistenza di altre logiche; nel non riconoscere che gli studenti sono "portatori" sani di altre logiche conoscitive, le quali continuano a funzionare anche quando essi si trovano nell'ambiente scolastico: la forza della scuola sta proprio nel sapersi confrontare e rapportare con esse, nel tenerne conto e, eventualmente, nell'utilizzarle come risorsa. In questo senso la scuola è un'esperienza di vita insostituibile per tutti tra i 3 e i 19 anni.

**Apprendimento
situato in ambiti di
relazioni sociali**

La scuola e l'apprendimento per tutto il tempo della vita.

L'esercizio della cittadinanza attiva e del diritto-dovere al lavoro impongono oggi un aggiornamento costante della strumentazione alfabetica e culturale: la scuola deve accompagnare in modo flessibile e vario la vita delle persone per un tempo che va ben oltre quello che le dedicato in passato.

La cultura è sempre più una risorsa indispensabile per il singolo e per la società. Nel diritto/dovere alla cultura di tutti e di ciascuno la scuola fonda il suo principio basilare: quello di formare persone in grado di pensare criticamente, di avere conoscenze e strumenti di interpretazione, di conquistare una disciplina mentale che rifiuti le certezze affrettate e il pensiero semplificato.

Coerentemente con i principi che lo ispirano, tale progetto educativo dovrà porsi l'obiettivo di formare i "cittadini del mondo", vale a dire donne e uomini capaci di confrontarsi costantemente con gli altri, di mettere in comune i vari punti di vista, di valorizzare le differenze, nel dialogo e nel rapporto con altre storie e altre culture.

La scuola diventa, può diventare il luogo della consapevolezza in cui l'apprendimento spontaneo, televisivo, "elettronico", del senso comune, dell'esperienza concreta si incontra con il sapere dei "vincoli" che caratterizza la cultura scolastica costruita appunto sui vincoli-"discipline"; ed è questa una lunga, lenta e fondamentale esperienza conoscitiva che tutti devono poter incontrare e percorrere in modo compiuto in modo da poter consolidare gli alfabeti e quelle competenze culturali (compreso il gusto della competenza) che può sorreggerli e renderli attivi, contenendo il rischio di bassa persistenza che la strumentazione conoscitiva porta con sé.

Dunque la cultura della scuola incrocia, come sempre, la modalità con la quale il sapere si è storicamente organizzato e con cui deve fare i conti: il sistema delle discipline, dell'organizzazione culturale e sociale della conoscenza. Il problema è bipolare: da un lato si realizza il rapporto fra cultura-unità del sapere e "sistema delle discipline", dall'altro il sapere organizzato nelle discipline si

**Il diritto/dovere
alla cultura di tutti
e di ciascuno**

traduce in percorsi scolastici, per mobilitare l'apprendimento e la capacità/disponibilità di apprendere.

Il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle competenze culturali è un'operazione più complessa della soppressione dei programmi e della semplice stesura di liste di competenze (che poste così rischiano di risultare solo uno slogan) o di obiettivi: questo passaggio prevede un lungo lavoro sui processi di insegnamento/apprendimento che possano produrre il reale sviluppo di competenze.

In particolare è necessario non semplificare il rapporto discipline-competenze; il rischio di individuare parole d'ordine vuote è alto e pericoloso, ma questo problema non può essere troppo schematizzato e prevede un approfondimento maggiore. Intanto si potrebbe utilizzare il concetto sviluppato nel documento dei "saggi" (giugno 1997): «Le "discipline di studio" vanno pensate come campi di significato che devono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche».

Si deve sviluppare una modalità di organizzazione e stesura delle indicazioni alle scuole che preveda l'individuazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti per sostenere il loro lavoro nella traduzione operativa del percorso curricolare in verticale.

All'interno di quest'impostazione il concetto di competenza può assumere realmente un ruolo determinante nella revisione del sapere scolastico: puntare alla costruzione di competenze intese come capacità culturali contestuali e strategiche verso le quali organizzare il lavoro scolastico. Si tratta di utilizzare e approfondire modelli e pratiche di lavoro didattico già ampiamente presenti nel fare scuola come la dimensione laboratoriale che non può certo essere ridotta alla fascia del curricolo opzionale.

L'idea di competenza potrebbe proprio divenire la chiave per guidare il ripensamento dell'uso a scopi formativi delle discipline: ma questo non è un lavoro che può improvvisarsi e deve prevedere l'intercettazione e il recupero dell'esperienza e della ricerca che nella scuola si è realizzata in questi anni.

Le discipline sono portatrici di specifiche e potenti modalità di conoscere, ma sono caratterizzate da una forte determinazione storico-culturale e da una coerente organizzazione interna.

È allora necessario che i meccanismi di insegnamento-apprendimento attivati nella scuola siano in grado di promuovere la ricostruzione dell'unitarietà del sapere senza dover pregiudicare la forza conoscitiva dell'approccio disciplinare.

Probabilmente un contributo può venire ricercando nella dimensione culturale e formativa delle discipline, intese, sia come repertorio di contenuti sia come modalità di organizzazione concettuale, quelle dimensioni più generali che sono essenziali per comprendere il mondo simbolico dell'uomo, nelle sue varie forme di razionalità e di costruzione-comunicazione di significati. È nella dimensione culturale e formativa delle discipline che va ricercato l'asse del progetto culturale della scuola.

L'utilizzo scolastico delle discipline a fini formativi prevede una vera e originale mediazione culturale. L'insufficienza di elaborazione che continuiamo a scontare per tutti gli ordini di scuola comporta rischi e difficoltà per l'efficacia dell'apprendimento.

Le discipline vanno ripensate come "macchine che producono conoscenze": serve la conoscenza prodotta, ma servono in particolare i processi conoscitivi utilizzati.

È la valenza formativa e culturale delle discipline che la scuola è chiamata a mettere in atto, a tarare e organizzare (a livello orizzontale e verticale) nei curricoli dai tre ai diciotto anni da utilizzare come strumenti fondamentali nella costruzione delle competenze.

Il valore di "risorsa" delle discipline sta proprio nella loro capacità di contribuire a strutturare il pensiero, a costruire mondi di significati, a fornire modelli di rapporto con la realtà che rappresentano appunto gli elementi portanti delle competenze.

Lo specifico del sapere scolastico (non così per quello della ricerca) è la reattività con le strutture cognitive degli studenti. Il passaggio dalle discipline nella ricerca (legate agli obiettivi della ricerca) alle materie scolastiche (legate all'obiettivo della formazione culturale attraverso l'incontro con i modelli disciplinari del sapere) non può essere, dunque, che il risultato di lungo e originale lavoro di mediazione culturale; solo in questo modo le discipline possono diventare un efficace "strumento formativo".

Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo basato sulle competenze culturali

La dimensione formativa e culturale delle discipline

Note

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



Stampa realizzata in collaborazione con

insegnare

rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti

www.insegnareonline.com e

<http://www.insegnareonline.it/CidiTorino/index.htm>

dove saranno via via reperibili le versioni digitali
del documento e di alcuni approfondimenti

Febbraio 2015