

*pubblicazione ideata dal Dirigente e da docenti delle scuole di Nocera Superiore: Scuola
Sec. I gr. “Fresa-Pascoli” e 2° Circolo Didattico
e realizzata con l’aiuto di **Print Art Edizioni** – Nocera Superiore di Massimo Boccia*

Introduzione

Programmazione, orientamento, continuità sono aspetti diversi di uno stesso problema, che lo si affronti da una prospettiva pedagogica o che lo si traduca in termini didattici. Secondo i fini pedagogici, ribaditi anche nelle norme relative al nuovo ordinamento, tutto l'itinerario scolastico mira ad una formazione integrale della persona, colloca nel mondo ed assolve ad una funzione orientativa.

La formazione della personalità comincia già dai primi anni della scuola dell'infanzia per poi continuare nei gradi successivi.

Il presupposto per stabilire una continuità è intendere le acquisizioni culturali come esperienze che attivano i poteri dell'allievo, per cui non si parla più di materie, o discipline, ma di “*educazione*” linguistica, storica, matematica, tecnica, ambientale, alla salute, all'immagine, al suono, e di tutte le forme di sviluppo delle competenze dell'allievo: comunicative, espressive, logiche, di impiego critico dei vari linguaggi verbali e non verbali.

Qualsiasi progetto di continuità con la scuola primaria o con la scuola secondaria dovrà tenere presente il principio della gradualità dello sviluppo della personalità e cercare di accompagnare gli alunni nella loro evoluzione.

Premessa

La decisione normativa per la quale, a partire dall'anno scolastico 2013-2014, tutto il primo ciclo di istruzione sia costituito da Istituti Comprensivi, ha reso necessario l'adeguamento dei curricoli in un'ottica di continuità verticale educativa e formativa, coerente con le *Mission* e le *Vision* delle scuole comprese all'interno delle istituzioni comprensive.

Ma un curriculum verticale può dirsi davvero tale se risponde solo a questa innovazione formale? Può, cioè, limitarsi alla somma dei curricoli delle varie scuole coinvolte? Può essere progettato e attuato un curriculum verticale per scuole di diverso grado non comprensive, presenti sullo stesso territorio? Come valutare gli esiti di un curriculum verticale?

L'elaborazione del curriculum di una scuola è qualcosa di molto complesso e comporta un importante lavoro da parte dei docenti, riuniti in gruppi, per ambiti disciplinari o interdisciplinari e coordinati dal dirigente scolastico. Implica condivisione sui più importanti temi psicopedagogici e richiede attività di studio, formazione e ricerca-azione. È un atto che, se da una parte è frutto della responsabilità e della decisionalità della scuola autonoma, dall'altra va ad integrarsi all'interno di un progetto più ampio, in un quadro di riferimento che stabilisce unitarietà sul piano nazionale.

L'allievo impara ad imparare, apprendendo non soltanto i contenuti ma soprattutto le modalità per affrontare e risolvere situazioni problematiche. Impara a riflettere sul proprio funzionamento mentale, a "gestire" il proprio apprendimento e a controllare le proprie attività cognitive; a riflettere sui propri percorsi conoscitivi; a diventare consapevole di se stesso come studente; a padroneggiare le proprie abilità di studio e a pianificare tempi, modi, strumenti per eseguire i compiti che deve affrontare, regolando e gestendo autonomamente la propria attività di studio, apprendendo anche come monitorarla e come verificarne i risultati finali.

L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuole - caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale - nel curriculum verticale è progressivo e continuo, nella costante coniugazione di esigenze di continuità e di unitarietà dell'offerta culturale e formativa. Per questo, è necessario che tutti i docenti si confrontino sulle Indicazioni Nazionali e condividano le competenze da far acquisire agli allievi alla fine del primo ciclo, articolandole in due grandi categorie: le competenze disciplinari e le competenze per il pieno esercizio della cittadinanza.

Appare, quindi, chiaro che la progettazione del curriculum verticale, costruito collegialmente e localmente, è un'occasione preziosa per stringere un patto tra

professionisti diversi all'interno dei vari ordini scuola, nonché tra scuola e territorio, facendo della realtà intorno all'alunno, un ambiente che diventi "comunità educante". È anche un'occasione per il corpo docente di rinnovare la riflessione sulle proprie convinzioni e scelte didattiche, sulla necessità di stabilire una coerenza tra prassi quotidiane e Indicazioni ministeriali, nell'ottica di una didattica generativa e sempre orientata alla costruzione di competenze.

Progettare un Curricolo Verticale, dunque, significa valorizzare al massimo le competenze dei professionisti che lavorano nei diversi gradi della scuola, chiedendo loro di lavorare insieme con flessibilità e reciproca curiosità e al tempo stesso dare massima fiducia agli studenti, immaginando per loro un percorso che tenga conto del bagaglio di competenze che gradualmente vanno ad acquisire, tra elementi di continuità e necessarie discontinuità.

Progettare insieme un Curricolo Verticale non significa solo disseminare i contenuti didattici tra i vari gradi scolastici, con cadenze temporali precise, ma significa progettare un percorso unitario scandito da obiettivi gradualmente e progressivi, che permettano all'alunno di consolidare l'apprendimento e al tempo stesso di evolversi verso nuove competenze. Per far ciò i docenti devono - dal canto loro - imparare a lavorare in sinergia, contaminando modalità didattiche fino ad oggi di appartenenza esclusiva dell'uno o dell'altro grado di scuola. In merito, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento "aperto", che la comunità professionale è chiamata ad assumere e/o contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione, coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

I Collegi dei Docenti coinvolti vi si ispirano, analizzano e confrontano le indicazioni in esso contenute con i curricoli già elaborati in precedenza per i diversi gradi di scuole partecipanti alla progettazione del Curricolo verticale, allo scopo di cogliere analogie, differenze, coerenze e/o ridondanze.

In ogni caso, i Collegi dei docenti sono chiamati a definire il Profilo dello studente al termine del I ciclo. Questo permetterà di definire gli step intermedi (*traguardi per lo sviluppo delle competenze*) da raggiungere nella scuola dell'infanzia prima, nella scuola primaria dopo e in quella secondaria di primo grado alla fine del ciclo di studio, secondo criteri di coerenza, di continuità, di sviluppo graduale e progressivo.

Ne consegue che il curricolo verticale non è la sommatoria dei curricoli riferiti alle tre tipologie di scuole (infanzia, primaria, secondaria di primo grado), né non può ridursi alla semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare (il cosafar prima ed il cosa far dopo) ma rappresenta la "risultante sincronica" della

progettazione sinergica tra i docenti coinvolti nei vari gradi, finalizzata al conseguimento dello sviluppo delle competenze.

Il Curriculum verticale: un sentiero per una scuola di qualità

È opinione diffusa che il tema della continuità verticale rappresenta uno dei nodi fondamentali per il successo scolastico. L'attuazione delle sue finalità e dei suoi obiettivi deve garantire a tutti gli studenti il diritto ad un percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale di tutti gli studenti, i quali, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruiscono la loro particolare identità.

Una corretta azione formativa, infatti, richiede un progetto continuativo e cooperativo tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, in quanto è in esse che si svolge essenzialmente il processo di alfabetizzazione (strumentale e culturale). Per la sua realizzazione rivestono, dunque, un'importanza cruciale la problematizzazione e la progressiva armonizzazione delle concezioni e strategie didattiche, degli stili educativi e delle pratiche di apprendimento-insegnamento ivi attuate. Indispensabile è, quindi, una approfondita conoscenza reciproca dei programmi nazionali, come base per azioni formative coordinate, da conseguire anche attraverso esperienze comuni di formazione in servizio. Si precisa, poi, che la continuità del processo formativo non significa né uniformità né mancanza di cambiamento: consiste piuttosto in un percorso formativo ed è uno sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dagli studenti e riconosca la specificità e la pari dignità di ciascun ordine di scuola nella dinamica della diversità del loro ruolo e delle loro funzioni. Del resto non può essere diversamente se si considerano gli studenti portatori di esperienze, storie personali e concetti e se si ritiene che l'azione didattico-educativa, all'interno di relazioni sociali facilitanti e di un ambiente di apprendimento organizzato intenzionalmente dagli insegnanti, deve porre le condizioni, affinché tutti gli studenti siano sempre costruttori attivi delle loro competenze, anche grazie a forme di responsabilizzazione via via crescenti.

Da queste premesse si evince un'idea di continuità che assicuri a tutti gli studenti la costruzione della loro identità; snodandosi lungo tutto l'arco della scolarità, essa deve muoversi su più versanti con interventi di prevenzione, di sviluppo e di progettazione di itinerari curriculari articolati, organici, condivisi, armonizzati nelle metodologie didattiche e nelle pratiche di apprendimento/insegnamento.

Un modello quindi dinamico e flessibile, teso a raccordare e cementare le esperienze effettuate da tutti gli studenti durante il loro percorso di formazione scolastica. Bisogna, però, precisare che lavorare sul curriculum verticale è un'operazione complessa, che comporta un impegno costante e luoghi appropriati

(laboratori), destinati alla progettazione, sperimentazione, ricerca e sviluppo. Per realizzare questo tipo di impegno, occorre prendere in esame (rivedere, ridefinire, riaggiornare, ecc.) alcuni fondamentali aspetti del curricolo, condividendone i requisiti generali. Riguardo agli aspetti costitutivi del curricolo prioritaria è la riflessione sul cosa e sul come si insegna, anche se l'ambiente (spazi/contesti) in cui si insegna e gli strumenti che si utilizzano non sono marginali. In relazione all'individuazione dei saperi essenziali e significativi si invita a scegliere e concentrarsi con criterio, ad insegnare alcune cose a fondo, non molte cose e superficialmente.

Si propone un profondo ripensamento dei saperi, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. È evidente che, se non ci si concentra su una minore quantità di saperi, non è possibile realizzare nessuna innovazione metodologico-relazionale (cioè curricolare), ma il nodo fondamentale del rinnovamento del curricolo più che l'aspetto quantitativo è quello qualitativo. Difatti quest'ultimo non si risolve con interventi di semplificazione della struttura (organizzazione o canone) tradizionale del sapere nei vari ambiti disciplinari, che corre spesso il rischio di trasformarsi in una banalizzazione. Richiede ben altro, come la definizione dei contenuti irrinunciabili che tutti gli studenti devono possedere, avendo l'obiettivo di sviluppare non tanto competenze minime, quanto essenziali e generative di altre conoscenze/abilità/strategie, atteggiamenti. Ciò comporta garantire a tutti gli studenti: il possesso di contenuti fondamentali, attorno ai quali avviare una graduale articolazione delle conoscenze; la padronanza di abilità strumentali e procedurali tali da consentire lo sviluppo progressivo di strategie di controllo del loro apprendimento; l'adozione di atteggiamenti/orientamenti consapevoli e responsabili in grado di accrescere il loro desiderio di apprendere. Sviluppare simili competenze impone indubbiamente un problema di scelte culturali (saperi essenziali e generativi in vista della costruzione dell'edificio del sapere), ma queste devono identificarsi con saperi capaci di dialogare con i bisogni di tutti gli studenti, bisogni che non sono occasionali e fittizi o indotti da altri, ma profondi, radicati nella sfera del sé (sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo). Molti di questi investono la crescita complessiva, che abbisogna di una varietà di strumenti per conoscere, interpretare ed affrontare il mondo.

Ne consegue che la significatività di un sapere non si esaurisce in un lavoro di puntuale ricognizione delle questioni cruciali, teso ad inibire il potenziale formativo e la presunta dignità culturale di una determinata disciplina (significatività epistemologica): aspetto questo ineliminabile, ma che non basta a renderlo significativo per soggetti in formazione.

Occorre individuare un'altra significatività (psico-pedagogica) che si raggiunge quando si riescono a stabilire, tramite il sapere, canali di comunicazione con coloro che apprendono (saperi relazionali), sì da attivare forme di comprensione profonda, che concorrono allo sviluppo di capacità autonome di ragionamento sulle questioni affrontate.

Quindi la significatività, di cui si parla, nasce, si costruisce e si alimenta nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, interagendo con i vissuti/contesti dei bambini/ragazzi, con le loro intelligenze multiple, cognitive e socio-affettive e con gli strumenti concettuali e mentali acquisiti. Obiettivo questo realizzabile se le proposte culturali tengono conto delle strutture cognitive, psico-affettive, comunicativo-relazionali di tutti gli studenti e dei loro retroterra socio-culturali, offrendo a tutti l'opportunità di misurarsi nella conquista della conoscenza.

Si tratta di una rivoluzione copernicana che, nonostante i numerosi progetti, è tutta da attuare. Significatività ed adeguatezza si raggiungono se i paradigmi culturali vengono declinati dentro gli universi di tutti gli studenti, che si dotano così anche di pregnanza valoriale, oltre che conoscitiva. Quest'orientamento implica una riconfigurazione dello statuto epistemologico delle discipline in un orizzonte non più specialistico, la cui significatività discende dal rispetto di un doppio vincolo: culturale e comunicativo-relazionale. Si tratta certo di un'operazione complessa che investe più versanti (epistemologico, psico-pedagogico, comunicativo-relazionale), accomunati tutti dalla necessità di ristrutturare i modelli disciplinari per collocarli, nelle varie fasi di scolarità, secondo criteri di progressione. Ciò comporta dosare le conoscenze alle varie età, sviluppando gradi differenziati di concettualizzazione e relazione e gestendo, in maniera organica e produttiva, quelle discontinuità che generano il cambiamento.

In sintesi il lavoro *sul cosa* rimanda ad una radicale destrutturazione e riorganizzazione dei saperi, modificandone la struttura accademica e specialistica. Per *il come si insegna* fondamentale resta l'adozione di una didattica capace di porre al centro gli studenti che apprendono, tenendo conto dei diversi contesti culturali, delle competenze, disposizioni, attitudini ed, in particolare, dei loro bisogni. In riferimento a questi ultimi è opportuno sottolineare che non sono solo e soltanto aggregazioni di interessi, ma scaturiscono da una pluralità di dimensioni (cognitiva, relazionale, rappresentativa, creativa e culturale). È con queste che una didattica attenta a tutti gli studenti deve confrontarsi, mostrandosi interessata a coinvolgerli direttamente nella costruzione della conoscenza. Basilare, quindi, è la pratica di una didattica costruttiva, fondata su una logica ermeneutica di ricerca, di messa in comune delle conoscenze, che valorizzi la classe come ambiente corale e

di spazio comunicativo-relazionale. Uno spazio fisico e mentale in cui i bambini/ragazzi sperimentano in azione la conoscenza, agiscono ed operano, assumendo dietro la guida degli insegnanti, atteggiamenti osservativi e riflessivi, comparativi e risolutivi di problemi e fenomeni di varia natura. Si tratta di una pratica laboratoriale da applicare in maniera sistematica e non marginale. Va da sé che la didattica laboratoriale rimanda a continue scelte culturali motivanti e funzionali all'apprendimento. E difatti l'intreccio costante tra questi due aspetti del curriculum (didattica laboratoriale costruttiva ed oggetti culturali adeguati alle diversità degli studenti che apprendono) che sviluppa competenze significative e, conseguentemente, contribuisce a formare quell'intelligenza lineare, sequenziale che l'insegnamento esplicativo di un tempo produceva negli studenti selezionati (scuola di élite).

Tuttavia la realizzazione di questa relazione indissolubile tra *il come* ed *il cosa* è possibile, se si mette a punto un piano organico, corredato da atteggiamenti sistemici e ricorsivi (non esaustivi), aperto ad attività che possono svolgersi secondo logiche in parte imprevedibili. Altrimenti si corre il rischio di cadere nel primo caso in un disciplinarismo essenziale minimale, che non migliora le sorti dei più, nell'altro in forme attivistiche, frammentarie e dispersive che non costruiscono alcuna competenza.

A questo punto viene da chiedersi quali possono essere le caratteristiche di simile didattica.

Alcune componenti principali investono la ricerca, l'operatività e la creatività che ricoprono una funzione dominante non tanto per trasmettere, quanto per produrre sapere.

Per ricerca si intende uno spazio mentale di investigazione di nuovi circuiti interpretativi (ricerca sperimentale/descrittiva, di documentazione, di rielaborazione) in cui gli studenti, coinvolti in situazioni d'uso, imparano, da apprendisti ricercatori, certi contenuti; apprendono a fare, a riflettere ed a modificare quanto appreso e fatto, dietro la regia degli insegnanti che, ponendo i bambini/ragazzi in rapporto con una cultura debitamente ridefinita, fanno vedere come si fa ricerca. L'obiettivo è di fornire strumenti di scoperta e di indagine del reale e, quindi, di costruzione di rapporti e di comportamenti in essi. Si è di fronte ad una ricerca non ingenua o spontaneistica condotta solo e soltanto dai bambini/ragazzi, ma regolata dagli adulti, i quali avviano gli studenti a pratiche improntate ad una logica ermeneutica del sapere.

Mentre l'operatività investe il fare, l'agire in contesto e l'apprendere facendo, tramite la costruzione negoziata dei significati che producono i nuovi contenuti culturali. L'operatività indicata non è fine a se stessa (tante attività motivanti,

tuttavia disarticolate e frammentarie), ma finalizzata a produrre conoscenze ed atteggiamenti (operatività fisica e mentale) attraverso l'attivazione di concettualizzazioni /schemi mentali, di riflessioni e consapevolezza sia nella relazione cognitiva che socio-affettiva.

Infine la creatività offre, sulla base di vincoli e tramite modalità plurime di produzioni individuali e di inventiva, l'opportunità di sperimentare nuove vie conoscitive, sviluppando capacità di trasformazione, della loro esperienza antropologica, psicologica ed ideativa.

Tuttavia queste tre componenti ne richiedono altre, di pari rilevanza ed anch'esse indispensabili, per realizzare una didattica laboratoriale. E le si riporta in sintesi: la contestualizzazione e l'apprendere in contesto, la costruzione negoziata dei significati, la metacognizione, la ricorsività poliprospectica, la cooperazione/distribuzione/alternanza dei ruoli, l'autovalutazione e la pluralità di forme di valutazione.

Si constata, però, che coloro che si occupano del tema della continuità verticale, ritengono secondario puntare sull'elaborazione di curricula unitari e coerenti, capaci di incrementare il cambiamento, le trasformazioni che accompagnano gli studenti nell'acquisizione di conoscenze e di abilità.

Carente e riduttivo è l'aspetto didattico, poiché molte scuole si concentrano prevalentemente su segmenti di curriculum per le classi ponte o limitate a somministrare test, prove di verifica e questionari, stabilendo rapporti sporadici tra insegnanti, senza profilare concrete proposte in verticale. In pratica si realizza una sorta di continuità dimezzata, che necessariamente trascura quegli aspetti di discontinuità che condizionano l'apprendimento in momenti cruciali di crescita complessiva dei soggetti in formazione. Ragionare sulla dimensione verticale del curriculum richiede certo chiarirsi il modello pedagogico di riferimento (quale curriculum?), ma al contempo significa prendere in esame le discontinuità, cioè quegli snodi/discostamenti dalla norma, che si generano lungo il cammino della scolarità, deputati a favorire la crescita umana e culturale di tutti gli studenti.

Le discontinuità investono sia l'apprendimento (le rotture culturali rispetto agli schemi mentali ed alle rappresentazioni degli studenti, ai modelli noti o ai concetti comuni, agli usi familiari/esperienze personali) sia l'insegnamento (rotture epistemologiche che introducono ed affermano livelli di concettualizzazione o formalizzazione sempre più raffinati, originali e spesso rivoluzionari). Frequenti sono difatti le difficoltà che gli insegnanti incontrano nell'affrontare passaggi cruciali (astratti, formali) e nel gestire le conflittualità (cognitive, socio-affettive e comunicativo-relazionali) che si profilano. Non di rado si interrogano su come fare, tenendo conto degli schemi mentali degli studenti, delle loro rappresentazioni,

dei modelli a loro noti, dei concetti comuni, degli usi familiari e delle esperienze personali. Questi problemi, come altri della stessa natura, che inevitabilmente si verificano in situazioni di apprendimento, implicano una gestione non casuale, ma ancorata ad un piano unitario ed organico, da cui si evinca la progressione propulsiva nello sviluppo di fatti, idee e del contenuto intellettuale delle esperienze.

Se si riesce a ben calibrare le discontinuità, assumendo un'impostazione processuale che presti attenzione ai modelli culturali proposti ed alle caratteristiche delle nuove generazioni (stili di apprendimento, valori e modelli), si producono cambiamenti significativi (cognitivi, socio-affettivi, comunicativo-relazionali), altrimenti si creano vistosi problemi, derivanti dalla difficoltà a controllare (comprendere, produrre, ragionare) livelli concettuali/formali complicati e sempre più sofisticati.

La verticalità è, quindi, un processo complesso che accoglie elementi di continuità e di discontinuità, che richiedono di essere affrontati in un quadro strutturato, aperto al cambiamento. E gli articoli n° 2, 3 e 6 del Regolamento dell'Autonomia, spesso inapplicati, prevedono l'attivazione della ricerca, sperimentazione e sviluppo nella Scuola, offrendo la possibilità di costruire veri e propri laboratori di ricerca, dove si elaborano, in piena indipendenza e dignità culturali, modelli di indagine e di sperimentazione, soprattutto legati al curricolo, cuore dell'autonomia didattica. Per rendere operativi gli articoli in questione, bisogna, però, creare condizioni che ne sollecitino la pratica, definendo in primo luogo il tipo di ricerca, una ricerca però che sia adatta alla Scuola in grado di raccordare teoria e pratica in vista delle esigenze di formazione, i cui attori, impegnati attivamente e responsabilmente in questo raccordo, sono gli insegnanti.

Tuttavia nella Scuola non esiste generalmente una tradizione in tal senso, per cui, nonostante i regolamenti esistenti, raramente gli insegnanti, coinvolti in tante altre attività (progetti, commissioni, ecc.), sono propensi a mettersi in ricerca di soluzioni idonee: alcuni si rifugiano in quella universitaria, considerandola sufficiente, altri la temono o, addirittura, ostacolano chi la pratica. Ma la normativa riconosce alla Scuola questo diritto, un diritto che oggi più che mai richiede di essere esercitato, soprattutto da chi è interessato. E, quando si parla di ricerca, non ci si riferisce a quella universitaria, di primo grado, ma ad una ricerca di secondo grado, che, attingendo a quella speculativa ed accademica, sia capace di elaborare modelli in funzione dei bisogni e delle prospettive della Scuola.

Finalizzata ad operare quei delicati passaggi tra teoria e pratica e viceversa, caratterizzanti la cultura della Scuola, essa deve permettere di sviluppare, in un contesto di partecipazione, di cooperazione e di riflessione, tematiche curriculari prioritarie, configurandosi quindi come una ricerca che, prendendo l'avvio dalle

situazioni reali della Scuola/classe progetti, esperimenti, monitori, esplori, verifiche e documenti. Fra i diversi obiettivi preminenti diventano quelli rivolti a: sviscerare problemi/questioni legati soprattutto ai processi di apprendimento-insegnamento (ricerca contestualizzata), mirando a stilare repertori di percorsi curricolari, legati ai diversi ambiti; sperimentare e verificare in un clima di cooperazione, dove indispensabile risulta la partecipazione di quegli insegnanti che condividono la scelta dell'oggetto della ricerca e degli strumenti di osservazione (ricerca cooperativa e partecipata).

Si è di fronte ad una ricerca curricolare che è interessata ad: osservare, capire e ragionare intorno alla natura dei processi più dei prodotti; agire per reinventare sul piano dell'approfondimento teorico, della rielaborazione progettuale e sperimentale; documentare, con una varietà di strumenti, processi e risultati, per socializzare, ritornare a riflettere ed apportare cambiamenti; programmare fasi di lavoro con l'indicazione dei tempi, degli strumenti (soggettivi ed oggettivi), delle sequenze d'uso e degli obiettivi da raggiungere (ricerca empirica, operativa, problematica, riflessiva, documentaria).

Con queste modalità di ricerca, che privilegiano la dimensione qualitativa dei fatti esplorati ed adottano pratiche di analisi e di valutazione di tipo interpretativo, irrinunciabile è il passaggio all'azione ed alla rivisitazione dell'operato svolto in vista di una comprensione profonda e di una progettazione futura e/o consolidamento di ciò che ha funzionato. Quest'operazione innesca una riflessione reiterata in maniera ciclica che, supportata dalla documentazione, pone gli insegnanti in una condizione di esplorazione di loro stessi, contribuendo a renderli più consapevoli delle loro scelte e degli effetti sulle classi o sui singoli studenti. Difatti la pratica di questo tipo di ricerca rappresenta un'occasione per migliorare non soltanto la prassi didattica ma anche la professionalità insegnante. Grazie all'attivazione, nei comportamenti e nelle mentalità degli insegnanti, di predisposizioni al cambiamento, si produce un mutamento di prospettiva nel modo di formare e di formarsi, assegnando così agli insegnanti una nuova professionalità, quella dell'insegnante-ricercatore, che fa ricerca (singolarmente od in gruppo) sulla base di progetti condivisi, in luoghi (dipartimenti disciplinari, laboratori didattici, ecc.) istituzionalmente riconosciuti (sul piano giuridico ed economico): una ricerca che, esercitandosi in azione, si può trasformare anche in buona pratica.

Per realizzare questa modalità di ricerca, fatta dagli insegnanti per gli insegnanti, è indispensabile istituire dei laboratori di ricerca e di sperimentazione permanenti, in cui gli insegnanti si confrontano, si mettono in relazione, individuano problemi/temi, pianificano ipotesi di lavoro e definiscono interventi in coerenza con quanto stabilito. Compito dei laboratori non è tanto l'aggiornamento

sulle discipline (per questo esistono altre strutture), quanto quello di contribuire, in maniera determinante, a costruire il curricolo della Scuola relativamente alle varie discipline, responsabili in gran parte dell'insuccesso scolastico.

L'organizzazione delle attività di ricerca nei laboratori, scansionata in differenti fasi (progettazione, sperimentazione, ricerca operativa, monitoraggio, valutazione e documentazione) e coordinate da uno o più responsabili, prevede un'articolazione in aree disciplinari, guidate dai dirigenti scolastici della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado, che svolgeranno diverse funzioni (esperto-ricercatore, tutor, counselor, ecc.) a seconda dei bisogni formativi. Ed i tempi saranno distesi lungo tutto l'anno scolastico (un incontro al mese) ed i risultati del lavoro socializzati (autovalutazione). Ed, in questo contesto, bisogna collocare la funzione della formazione in servizio, una formazione continua e produttiva, che non deve ripercorrere le strade degli aggiornamenti del passato, ma deve essere prevalentemente concepita come attività di progettazione curricolare, sperimentazione, di riflessione e di rielaborazione nei laboratori per aree, in cui gli insegnanti della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado sappiano trovare il giusto punto di connessione in attesa di programmi coordinati, sistematici, organici ed unitari, che abbiano una visione complessiva e ad ampio respiro della Scuola, da quella dell'infanzia a quella secondaria superiore di secondo grado. Solo e soltanto in tale maniera la Scuola può dirsi degna di un proprio ed altrui "progetto di vita", che deve trovare la propria esplicitazione in precisi e dettagliati protocolli di intesa, convenzioni ed accordi formali, documenti che potrebbero anche aprirsi al contributo dei genitori, enti, associazioni della realtà locale più sensibili al dialogo didattico-educativo nel quadro di un autentico ed effettivo sistema formativo integrato, venendo così incontro ad uno degli obiettivi del Piano di Miglioramento (*integrazione con il territorio* e rapporti con le famiglie).

La scuola come sistema autopoietico

Nell'ambito delle scienze sociali, l'educazione e la formazione non sono concepite come "strumento", ma come sottosistema di un più ampio sistema sociale "alle cui dinamiche aderisce secondo modalità e scopi relativamente autonomi". Tale prospettiva è indicata nel 1979 da Luhmann, soprattutto quando si pensa alle organizzazioni scolastiche e formative in stretta interconnessione con l'economia e la politica. Il sistema formativo quindi come sistema parziale della società moderna, che unifica i luoghi dell'intenzionalità educativa, fornito di strutture e funzioni proprie e specifiche per guidare, migliorare e sviluppare gli apprendimenti nelle persone, è strettamente connesso ai mutamenti che avvengono nella società.

Con la teoria dei sistemi aperti il postulato dell'equilibrio non è più punto di riferimento stabile. Al suo posto subentra la nozione di processo e cioè di uno scambio tra 'interno' ed 'esterno' del sistema, che tende a rivoluzionare continuamente il proprio assetto strutturale in funzione di emergenze che devono venire controllate. Il "metodo sistemico" ci guida a ritenere la formazione un *sistema aperto e autopoietico* (Maturana, Varela, 1980) che presenta un'interdipendenza tra organizzazione e ambiente. Proprio a partire dalla proprietà autopoietica, il sistema formativo impara dalle proprie azioni e nella propria autonomia seleziona ed elabora fra gli stimoli ambientali quelli che ritiene significativi.

Il sistema formativo – comprendendo in esso sia il sottosistema scolastico dell'istruzione primaria e secondaria sia il sottosistema professionale della formazione terziaria e universitaria sia quello non formale della formazione continua e informale dell'apprendimento permanente – è stato investito dalla fine del secolo scorso da un cambiamento profondo, determinato dall'introduzione dei concetti, delle strategie e delle pratiche della qualità per migliorare le prestazioni educative, didattiche e organizzative.

La forza delle "logiche di azione organizzativa" sta rivoluzionando dall'esterno il sistema formativo soprattutto perché vissuto dall'interno secondo il paradigma autopoietico di significati e di valori con caratteristiche di specificità, quali la "provvisorietà dell'habitat organizzativo" (studenti, docenti, dirigenti in continua mutazione), il "probabilismo dei risultati" (processi di apprendimento in soggetti liberi e autonomi) e l' "elasticità dei legami" (libertà di insegnamento, unicità della funzione docente, mission sociale e politica, dirigenza con scarsi poteri reali, governance partecipata, ecc.).

In questa prospettiva, l'ineludibile apertura del sistema formativo al più ampio sistema sociale è stata vissuta da molti operatori educativi e docenti come rinuncia alle finalità meta-funzionali, proprie delle istituzioni formative, in quanto produttrici e distributrici di "valori", piuttosto che confronto e interazione con le culture e i nuovi saperi sociali, soprattutto in campo etico, economico, politico, tecnologico. Le dinamiche del cambiamento dei sistemi formativi sono, infatti, innescate dai *nuovi bisogni e diritti dei cittadini-utenti-clienti e delle famiglie, dall'evoluzione socio-economica e dalle domande del mercato del lavoro, dalla contestualizzazione europea delle riforme legislative-amministrative, dallo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.*

Innanzitutto i *clienti-utenti del servizio formativo*, sia interni che esterni, si sono segmentati e articolati in gruppi, differenziati per bisogni, per obiettivi da perseguire, per rappresentazione sociale dell'educazione. Ed essendo, quello formativo, un servizio alla persona non realizzabile senza la partecipazione responsabile del cliente-utente, la qualità percepita dipende dalle interazioni reali e multiple con esso, per cui ogni istituto formativo o categoria di operatori, che attua l'azione comunicativa, costruisce la visione dell'insieme. I clienti-utenti come ben sappiamo, non sono più semplicemente gli allievi (bambini, giovani, adulti) ma i genitori e le famiglie, le organizzazioni professionali e lavorative, le associazioni sociali-culturali-religiose. Ognuna di queste categorie riconosce all'educazione valori essenziali secondo ispirazioni pluralistiche, esprime attese specifiche nei confronti dei diversi sottosistemi formativi, costruisce differenziate immagini sociali e culturali della formazione e della sua utilità, adotta criteri spesso contrapposti di valutazione delle prestazioni del servizio e dei docenti, apporta contributi particolari in termini di tempo-coinvolgimento-denaro ai diversi sottosistemi formativi. La difficoltà nel soddisfare i bisogni dei clienti-utenti non deriva soltanto dalla molteplicità delle domande, ma spesso dalla conflittualità dei punti di vista delle varie categorie, per cui, ad esempio, gli studenti preferiscono i nuovi linguaggi non verbali e multimediali mentre i genitori privilegiano l'acquisizione di conoscenze-abilità utili all'inserimento nel lavoro e l'associazionismo impegnato nella difesa dei diritti chiede, dal canto suo, attenzione alle diversità (disabili, immigrati, ecc.).

Le dinamiche del cambiamento del sistema formativo sono sempre più influenzate, inoltre, dall'introduzione generalizzata delle *tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, ritenute un fattore critico per una strategia di miglioramento della qualità. Al di là dei ritardi del sistema scolastico e universitario italiano in questo settore, che gli ultimi interventi governativi e della pubblica istruzione tentano affannosamente di colmare (dotazioni hardware e software, formazione digitale dei

docenti, progetti europei), emerge una questione discriminante per la formazione. Le tecnologie audiovisive, informatiche, telematiche hanno innescato innovazioni profonde nella comunicazione sociale e nella produzione-distribuzione di beni e servizi e perciò richiedono nuove competenze da costruire nella formazione di base e specialistica. Rispondere bene a questa esigenza è sicuramente importante, ma non significa ancora miglioramento della qualità della formazione. Internet e Social Network implicano non solo *distancelearning*, ma *open and ubiquitous learning* e quindi innovazioni pedagogiche, didattiche, organizzative nei sistemi scolastici e formativi, la cui qualità non è assicurata dalla mera diffusione e utilizzazione di pc, tablet e smartphone.

Le trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche – innescate e sostenute sempre più dalla ricerca scientifica pubblica e privata – tendono alla realizzazione di una società della globalizzazione, *un unico grande mercato in cui si affermano i migliori*. Ai sistemi scolastici, della formazione professionale e universitaria viene così riproposta, spesso in forma brutale, la “funzione sociale” dell’educazione, con l’impraticabilità di “educare senza selezionare”, di portare tutti gli allievi al successo secondo le inclinazioni individuali, di costruire la personalità di ognuno “senza dovere costruire anche la carriera lavorativa corrispondente”. Si intende dire che l’educazione e la formazione devono svolgere compiutamente ed in modo trasparente la loro *azione regolativa* nei confronti sia delle variabili personali e culturali attraverso l’individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento (*sviluppo del potenziale* di conoscenze e competenze), sia delle variabili sociali e storiche, attraverso la contestualizzazione dei processi decisionali degli allievi (orientamento, scelta dei percorsi formativi e professionali, accompagnamento nei processi di *job placement* e in quelli di *lifelong and lifewidelearning*).

È evidente, infatti, che se si affidano al sistema formativo finalità di sviluppo continuo della persona umana nelle diverse età e nei diversi contesti, obiettivi di apprendimento sul piano delle conoscenze e delle competenze, compiti di integrazione sociale e lavorativa dei giovani, esigenze di sviluppo economico e sociale sia collettivo che individuale, allora occorre temperare l’approccio pedagogico-didattico con l’approccio socio-economico, distinguendo però la “qualità dell’educazione”, dalla “qualità dell’istruzione” e dalla “qualità della formazione”, con le loro diverse caratteristiche strutturali e funzionali.

Si assume come approccio pedagogico sistemico l’integrazione di un triplice progressivo movimento orientato a sviluppare fisicamente, intellettualmente e moralmente l’intera personalità di ogni individuo (educazione); trasmettere-costruire conoscenze e saperi, contenuti e metodi, favorendo apprendimenti nei

contesti formali e non formali (istruzione);integrare i saperi nelle pratiche lavorativo-professionali e nei contesti informali della vita, conciliando sviluppo personale e adattamento sociale (formazione).

Lifelong, lifewide e lifedeep learning: le tre dimensioni dell'apprendimento.

I rapidi cambiamenti che stanno caratterizzando l'Europa, le conseguenti trasformazioni tecnologiche e le incertezze economiche sono aspetti che debbono essere affrontati nel contesto di una strategia complessiva in cui il ruolo fondamentale spetta al sostegno fornito dalle attività di istruzione e formazione.

Tali mutamenti sono accompagnati dalla crescente velocità di diffusione della conoscenza. La globalizzazione degli scambi e delle tecnologie, offrono agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. La società del futuro sarà quindi una società conoscitiva ed è in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi di istruzione e quindi degli insegnanti e di tutti gli operatori della formazione.

Proprio per questo, negli ultimi anni, il ***Life Long Learning***, (o apprendimento permanente verticale) - processo individuale di acquisizione di competenze che permette di aggiornare ed adeguare la propria formazione rispetto a nuovi bisogni sociali, lavorativi, professionali e personali durante tutta la vita - si è sempre più guadagnato un posto di primo piano nella riflessione e nei programmi politici dell'Unione Europea tanto che nel Marzo del 2000 il Consiglio europeo di Lisbona incaricò i Ministri dell'educazione degli Stati membri di "intraprendere una riflessione generale sugli obiettivi futuri concreti dei sistemi educativi, concentrandosi su priorità e problematiche comuni, pur nel rispetto delle diversità nazionali" e a Copenhagen nel Novembre 2002 adottò una Risoluzione sulla "promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale: VET" (*il processo di Copenhagen*) che ha dato inizio ad una strategia comune per aumentare le qualità delle VET, individuando quattro principali priorità da sviluppare attraverso la cooperazione nell'ambito dell'istruzione e Formazione: dimensione europea; trasparenza; riconoscimento di competenze e qualifiche; qualità.

L'apprendimento permanente è divenuta così una strategia mirante a spostare l'apprendimento degli studenti oltre l'aula in altri contesti di apprendimento. Richiede che gli insegnanti facciano buon uso delle risorse e degli ambienti disponibili nelle loro scuole e nelle comunità, al fine di creare contesti di apprendimento adeguati (combinazioni di tempo, luogo e persone) per scopi educativi particolari. Tale apprendimento esperienziale consente agli studenti di raggiungere determinati obiettivi di apprendimento che sono più difficili da raggiungere attraverso l'apprendimento in classe da solo.

L'apprendimento a livello di *life* si riferisce all'apprendimento degli studenti in contesti reali e impostazioni autentiche: ad esempio, lo sviluppo di capacità di problemsolving nella vita quotidiana e alcuni atteggiamenti positivi nei confronti del miglioramento della società e dell'umanità in generale richiedono il contatto con molte persone diverse e una varietà di ambienti e situazioni. L'apprendimento esperienziale acquisito attraverso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita aiuta gli studenti a raggiungere gli obiettivi dello sviluppo di tutta la persona e consente loro di sviluppare le capacità di apprendimento permanente necessarie nella nostra società in continua evoluzione.

In questo contesto la nozione di istruzione e formazione permanente deve diventare per il lavoro del Dirigente Scolastico un elemento fondante nell'analisi dell'offerta e della domanda dei vari contesti di apprendimento.

Per raccogliere adeguatamente tale proposta, il Dirigente Scolastico guida i suoi docenti a sviluppare e ad approfondire un concetto di apprendimento partendo da un'idea di curriculum inteso come ricchezza di opportunità personali. Compito del Dirigente Scolastico è pertanto l'organizzazione di un sistema educativo e formativo nel quale gli studenti, aiutati e guidati dai docenti e da tutto il personale scolastico, considerino i linguaggi e i contenuti disciplinari come ***un ponte verso la realtà*** che va compresa e letta attraverso un esercizio sistematico, scientifico e critico, affinché possano assumere il controllo delle grandi trasformazioni in atto, per evitare di subirle.

Alla scuola viene affidato, infatti, il compito di trasformarsi in un ambiente di apprendimento aperto, capace di assumere un ruolo propositivo rispetto alle sollecitazioni che provengono dal mondo dei giovani e degli altri contesti che contribuiscono alla loro crescita personale e sociale.

Un ambiente dove *l'apprendere ad apprendere* e *l'apprendere a crescere* possano costituire i veri pilastri dell'educazione del XXI secolo. Il lifelong learning, risulta essere quindi elemento fondamentale, non solo per la competitività e lo sviluppo delle politiche di occupazione in Europa, ma anche per realizzare l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo umano dell'individuo.

Al concetto di Lifelong Learning si affianca quello di ***Lifewide learning*** che si riferisce alla dimensione orizzontale in quanto fa riferimento a tutti i contesti di vita e rappresenta il superamento dei luoghi deputati all'apprendimento, per cui oltre al contesto formale si tende a valorizzare ogni esperienza di vita (informale e non formale). Riguarda la larghezza o ampiezza della vita, cioè i vari contesti. La dimensione del Lifewide Learning evidenzia che l'apprendimento avviene in un'ampia varietà di ambienti e contesti: lavoro, vita sociale, famiglia e non è solo limitato all'educazione.

Pertanto, l'espressione completa diventa lifelong-lifewide-learning, con cui tempi e spazi dell'apprendimento si allargano sino a comprendere ogni ambito di vita e ogni tempo del soggetto (dimensione verticale e orizzontale).

Infine il **Lifedeep learning** (letteralmente *vita profonda*), dimensione di recente discussione, riguarda credenze, valori e orientamenti per la vita, per partecipare pienamente alla vita della comunità. Questa dimensione sposta il focus dalla competizione economica all'impegno congiunto della comunità e di ciascuna persona, per il suo pieno sviluppo (da qui la dimensione di profondità).

Per realizzare il lifelong, lifewide e lifedeep learning occorrono contesti educativi formali, non formali e informali che siano basati sulla dialogicità e reciprocità a livello intergenerazionale e sociale e sul rispetto; occorre una valorizzazione della riflessività e immaginazione delle persone (e delle reti sociali/comunità); occorre pensare la formazione come una possibile via alternativa o ulteriore che conduca nel luogo in cui le persone possano sentire di abitare, pienamente, per realizzare il diritto di cittadinanza e partecipare in modo attivo e costruttivo al benessere comune.

In conclusione possiamo dire che le condizioni per potere apprendere per tutta la vita sono:

- a) una formazione scolastica basata su sicuri ancoraggi cognitivi, affettivo/emotivi e metacognitivi;
- b) offerte intenzionalmente formative nel territorio;
- c) metodologie attive e partecipate che abbiano come fine ultimo lo sviluppo e le competenze di cittadinanza attiva della persona.

L'Educazione Permanente è un modo d'intendere l'educazione; è un atteggiamento mentale verso l'educazione stessa. Considera l'educazione come un processo continuo e globale che ha luogo dalla nascita dell'individuo fino alla morte, è una pratica di vita. Non è un "capitale" di conoscenze a cui ricorrere all'occorrenza, ma il progressivo sviluppo dell'individuo attraverso diverse esperienze durante il corso della vita e in alcuni momenti critici; occupa tutto il campo delle attività umane, dal tempo libero al lavoro, non si tratta di una scolarizzazione per tutta la vita.

Per trasmettere/costruire conoscenza le informazioni non possono essere acquisite in maniera isolata e ripetitiva, vanno integrate con le conoscenze, abilità e risorse interne del soggetto. E devono stimolare discussione, riflessione, pensiero, immaginazione. Le competenze-chiave per l'Apprendimento permanente sono certamente i "saperi" disciplinari, ma devono essere anche risorse interne e competenze trasversali di cittadinanza (affettività positiva e fiducia nella cooperazione, nei valori condivisi, nell'impegno civile).

Il processo di orientamento

Dalla scuola alla vita e dalla vita alla scuola potrebbe essere il motto di una pedagogia dell'orientamento. Come parte non secondaria della mission della scuola, la funzione di orientamento riguarda i destini dei giovani e dei "giovani adulti" sotto il duplice profilo della libertà e della prevedibilità. È ormai un dato di fatto che l'orientamento non riguarda soltanto particolari momenti della vita, ma costituisce un processo trasversale che aiuta l'individuo nei momenti di scelta e di presa di decisione, nelle fasi di transizione da un contesto all'altro e nei periodi di miglioramento e di sviluppo professionale. Poiché è un processo continuo che investe tutta la vita dell'individuo non riguarda solo le giovani generazioni nel momento della scelta scolastica o dell'inserimento nel mondo del lavoro, ma interessa una vasta gamma di categorie sociali.

Orientare non significa meramente indirizzare e tanto meno dirigere, bensì far emergere, con modalità e stili di comportamento che potremmo definire socratici, ciò che dell'interno esige di essere individuato, portato a maturazione e valorizzato.

L'orientarsi è una dimensione fondamentale del comportamento umano: si orienta un bambino, un giovane, un adulto, un anziano; ci si orienta giorno dopo giorno, nei momenti cruciali dell'esistenza o in quelli quotidiani, spesso ripetitivi, e nelle varie attività. Così ci si orienta quando si deve affrontare un viaggio, quando si sceglie un indirizzo, quando si cerca un lavoro, quando si sceglie un film al cinema. Tutto questo per dire che l'orientarsi abitualmente emerge in ogni situazione esplorativa, problematica e soprattutto nelle situazioni di emergenza.

Nell'atto d'indirizzo del Ministero della Pubblica Istruzione l'orientamento viene definito come "un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipino allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile". I ragazzi, al termine del loro percorso orientativo, dovranno giungere ad una valutazione corretta e realistica del rapporto tra le vocazioni e le competenze trasversali individuali. Non è più possibile pensare a due periodi distinti della vita dell'individuo, il primo dedicato all'apprendimento ed il secondo al lavoro, poiché le situazioni di scelta e di cambiamento si possono presentare più volte nella vita e richiedere la messa in atto di capacità specifiche. Per tutti questi motivi l'analisi dei bisogni reali degli utenti costituisce il punto di partenza di qualsiasi intervento orientativo volto ad

assolvere la funzione specifica di emancipazione della persona e di sviluppo dei diversi aspetti della personalità.

Così l'azione della scuola non è solo un orientare, ma la creazione delle conoscenze per orientarsi attraverso la coscienza di sé, dell'ambiente, delle opportunità di formazione e lo sviluppo delle capacità decisionali. Nell'azione orientativa ogni persona si impegna in un processo attivo di sviluppo di sé e di costruzione che lo porta a modificarsi e ad arricchirsi, in relazione al contesto socio-economico e formativo che lo circonda.

Ma fino al secolo scorso non era così, non esisteva l'orientamento come lo intendiamo oggi: la famiglia e le istituzioni tramandavano idee e modelli sociali e lavorativi secondo regole imposte dallo status sociale e per la maggioranza delle persone, il possesso di una particolare attitudine permetteva di sistemarsi per la vita in un buon posto di lavoro.

Fortunatamente notevoli sono stati i cambiamenti che negli anni hanno modificato questo orientamento rendendolo sempre più articolato, complesso e soprattutto diversificato in funzione dei molteplici bisogni degli utenti. L'azione orientativa, grazie a numerosi approfondimenti teorici e sperimentazioni metodologiche, ha acquisito progressivamente un significato più ampio e differenziato soprattutto in rapporto alla rapida evoluzione dell'attuale contesto sociale, alla diversificazione dell'offerta scolastica e formativa, all'esigenza di incominciare a pensare precocemente al progetto professionale dei ragazzi. Orientare in chiave formativa significa contribuire a sviluppare la capacità di selezionare autonomamente la "direzione di vita" decidendo responsabilmente quali potenzialità individuali e sociali sviluppare ed attualizzare.

La scuola dell'Autonomia deve essere in grado di dispiegare verso questi obiettivi di fondo, tutto il proprio potenziale formativo in cui i saperi disciplinari e le esperienze personali e sociali riacordino il piano cognitivo e i versanti metacognitivi in una progettualità transdisciplinare, in cui devono trovare spazio momenti di analisi del processo formativo e laboratori che rafforzino la capacità di abilità, funzionali ad un consapevole sviluppo dei percorsi di crescita personale e sociale.

L'attenzione alla persona, la cura dell'orientamento formativo, del tutorato e del counseling possono evitare i rischi emergenti della semplice informazione sulle offerte formative che talvolta assume connotati ed i metodi del marketing.

L'educazione permanente per un nuovo Umanesimo

Le direttrici culturali dell'educazione permanente vanno continuamente riscoperte, anche dando effetto a letture che sanno coniugare le visioni del futuro per riallocarlo nelle tradizioni della letteratura scientifica passata. Ecco perché la sintesi dei pensieri contenuti ne “Il nuovo Umanesimo” riattivano il pensiero ancora prolifico di Jaques Delors de “Nell'educazione un tesoro”, grande metafora della comunità che educa.

Negli anni '90 Delors tracciava un'architettura educativa basata su quattro pilastri: la conoscenza, il saper fare, il sapere essere, e la competenza democratica. In particolare teorizzava quattro azioni tra cui: a) *imparare a conoscere* (la creazione di un ponte per l'educazione permanente che genera cultura vasta e lo studio significativo delle materie di cui si compone il sapere); b) *imparare a fare* (passaggio dal concetto di abilità a quello di competenze e la possibilità di alternare scuola e lavoro per creare un sapere significativo); c) *imparare ad essere*; d) *imparare a vivere insieme* (sviluppare la conoscenza di popoli, di storie, di tradizioni per creare una nuova mentalità finalizzata alla realizzazione di progetti comuni con composizione dei conflitti pacifica ed intelligente).

Da lì in poi le varie raccomandazioni internazionali hanno tracciato sentieri chiari, lungo i quali il percorso dell'educazione permanente è diventato sempre più visibile e strutturato. Ma oggi, nella complessità del post moderno e con l'urgenza incessante del sapere contemporaneo è opportuno ridescrivere questa architettura, riconsegnando all'Uomo un posto di primo piano. Non è un caso che oggi si parli di un nuovo Umanesimo, perché l'Umanesimo ridiventa attuale ogni volta che si riapre l'interrogazione sulla condizione dell'Uomo. Crisi e *renovatio* – si è detto e conviene ribadire come l'originalità, la forza ed anche l'attualità dei più grandi pensatori del Rinascimento – sta nell'intrecciare due momenti e cioè una considerazione della realtà per quello che essa è, con uno sguardo freddo, addirittura sarcastico, e la capacità di non cedere all'esistente, proponendo nuove prospettive politiche, religiose artistiche, salendo senza timore anche nella dimensione dell'utopia, del mito, perfino del sogno.

L'educazione permanente non può non interrogarsi, oggi, sul valore dell'Uomo come sintesi degli elementi di persona e storia. È con la riscoperta della dimensione esperienziale biografica e con la ricollocazione intellettuale del sapere, saper fare e del sapere essere nella dimensione dell'educazione per la vita e lungo la vita, che si riscopre la linfa nuova delle azioni del life long learning. La *praxis* dell'Umanesimo si congiunge metaforicamente alla quarta colonna di Delors,

ovvero la composizione dei conflitti attraverso la reale capacità di costruire un sistema di convivenza significativa: un *Homo faber fortunae suae*.

La nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento. Perché un simile dibattito è tanto urgente, perché la messa in pratica dell'istruzione e della formazione permanente rappresenta una priorità massima per l'Unione europea? Due sono le ragioni, di pari importanza: in Europa è in atto una rapida evoluzione verso una società ed un'economia basate sulla conoscenza.

Oggi più che mai, l'accesso ad informazioni e conoscenze aggiornate, nonché la volontà e la capacità di sfruttare tali risorse in maniera intelligente a fini personali o nell'interesse della collettività, costituiscono fattori cruciali per rafforzare la competitività dell'Europa e migliorare le capacità d'inserimento professionali e per sfruttare al meglio tale capacità le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo – in breve, diventare cittadini attivi.

L'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano il modo migliore per affrontare la sfida del cambiamento.

Una conoscenza condivisa

L'organizzazione scolastica è descrivibile come una comunità di pratica, oppure come un insieme di sistemi (di amministrazione, di insegnamento, di apprendimento) variamente interconnessi. Le dinamiche di funzionamento delle reti interorganizzative che così gli istituti scolastici attivano possono essere lette, come circuiti (viziosi/virtuosi) d'apprendimento (o di non apprendimento) istituzionale, i quali richiedono appropriate modalità di governance post-burocratica.

La ricerca di una coerenza tra visione teorica e intenti (espressi nei documenti programmatici di Istituto), da una parte, e piano della realtà (organizzazione e gestione concreta dell'Istituto), dall'altra, può spronare i vari soggetti ad individuare ed assegnare significatività ai processi valutativi e ad assumere individualmente e a livello di gruppo un comportamento responsabile.

Nella Carta dell'Istituto e nei documenti (POF, PdM e regolamento) sono precisati i principi e i parametri qualitativi a cui esso intende attenersi. Si ritiene che una visione globale dei contenuti possa favorire, da un lato, una scelta più oculata ed equilibrata dei problemi da tenere sotto controllo e, dall'altro, offra un orizzonte comune a cui tutti gli erogatori dei servizi (dirigente scolastico, docenti e personale ATA) possano ispirarsi nello svolgimento delle proprie specifiche funzioni, contribuendo a far sì che l'istituto agisca sulla base di un progetto intenzionalmente costruito e costantemente migliorabile, fornendo nel contempo all'esterno, presso la comunità in cui opera, un'identità chiara e una garanzia di affidabilità.

Nella strategia si prendono in considerazione aspetti chiave di un nuovo e più innovativo modello di organizzazione: a centralità didattica, a conoscenza condivisa, a responsabilità diffusa, a comunicazione estesa, a leadership educativa, a partecipazione attiva. Per realizzare tutta la *vision* di Scuola prospettata c'è bisogno di implementare risorse a vari livelli (umane e strumentali).

Si avverte la necessità e l'esigenza di una conoscenza condivisa, la difficoltà a sviluppare una crescita professionale secondo una moderna concezione di apprendimento organizzativo. La cultura della *learning organization* rivaluta il collettivo, le "comunità di pratiche", le quali vanno al di là della storia di un singolo operatore scolastico.

Il concetto dello sviluppo del personale risulta particolarmente importante e questo avviene nelle istituzioni scolastiche, soprattutto negli insegnanti quando si trasforma la cultura individualistica dell' "ioe la mia classe" in una cultura del "noi e la nostra Scuola", quando si supera il distacco dominante con accordi intesi a

raggiungere un obiettivo comune ed attraverso una gestione responsabile. C'è l'esigenza di interpretare la formazione come processo di crescita del ruolo strettamente legata alla cultura dei contesti organizzativi.

Di conseguenza promuovere identità e senso di appartenenza, favorire la costruzione di un positivo clima di relazioni sono alcuni degli elementi progettuali che possono essere trasferiti in ogni contesto scolastico.

Per promuovere senso di appartenenza e identità e per costruire un positivo clima di relazioni c'è bisogno, nell'organizzazione scolastica, della cultura dell'*empowerment*, cultura come strategia di sviluppo finalizzata ad incrementare il potere percepito e sperimentato dalle persone, in termini di una maggiore consapevolezza di sé, un'autonomia più consistente, una maggiore responsabilizzazione. Tutto ciò contribuisce ad incrementare il benessere delle persone e, in generale, la qualità del servizio educativo. Bisogna favorire l'adesione a valori come l'apertura, la franchezza, il rispetto di sé e degli altri, la coerenza tra pensiero e azione. In questo emerge il bisogno di costruire una Scuola come *comunità di apprendimento*. Tale adesione consente ai contesti professionali di alimentare comportamenti utili per l'organizzazione.

Si avverte la necessità, per promuovere senso di appartenenza e identità, di valorizzare le relazioni tra persone e modi di pensare diversi. Dalla relazionalità si sviluppa un modo di pensare costruttivo e la costruzione di una società della conoscenza. Il problema è quello di recuperare tutte quelle caratterizzazioni di personalizzazione, autenticità, collaborazione e professionalità senza le quali nessuna comunità educativa riesce a sorgere e ad affermarsi e senza le quali non è possibile nessuna educazione dell'autonomia.

Se si vuole un insegnante innovatore, si deve consentirgli di lavorare in un contesto fiduciario in cui le persone con cui opera siano disponibili a collaborare all'interno di un progetto comune. Il Dirigente scolastico sarà messo in grado di valorizzare le risorse della persona coinvolgendola direttamente nella ricerca della strada migliore per superare i problemi.

Purtroppo a Scuola c'è difficoltà a stabilire rapporti fiduciosi solidi e duraturi. In primo luogo l'eccessiva mobilità dei docenti non permette una sedimentazione e un consolidamento dei rapporti umani; in più la Scuola per sua natura, a livello organizzativo, è caratterizzata come un sistema a legami deboli (*loosecoupling*): bisogna sviluppare una rete governata di relazioni con il territorio favorendo lo scambio e l'integrazione.

L'insieme dei docenti di una Scuola costituisce un gruppo sociale di dimensioni molto variabili, caratterizzato al suo interno da una diversità di atteggiamenti, comportamenti, posizioni personali. La diversità è legata agli spazi di

discrezionalità che ogni insegnante ha. Si tratta comunque di rafforzare negli operatori scolastici alcuni legami significativi sfruttando proprio una delle caratteristiche positive del *loosecoupling*: quella di poter agire su una componente del sistema, senza che questo abbia sulla parte restante ripercussioni da compromettere il funzionamento complessivo ai livelli abituali. Bisogna sviluppare una rete governata di relazioni con il territorio favorendo lo scambio e l'integrazione.

Weick nel 1988 spiegava le organizzazioni scolastiche attraverso la metafora della partita di calcio: «Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singola partita di calcio: il campo è a forma circolare, le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere: possono dire «ho fatto goal» per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato ed è giocata come se avesse senso... Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche». Il fascino di questa descrizione sta nel fatto che essa coglie all'interno delle organizzazioni didattiche un nucleo di realtà diverse da quelle che possono essere evidenziate nelle stesse organizzazioni dalle posizioni classiche delle «teorie burocratiche». All'interno della Scuola le varie componenti agiscono cercando di dare senso alle proprie azioni dentro uno specifico ambiente d'esperienza e questo ambiente ha solo connessioni deboli con altri ambienti.

Serve un input motivazionale e ideale per coinvolgere il mondo della Scuola, famiglie e studenti, verso un'opera di ricerca/azione di una vision e mission di Scuola socialmente emancipante e portatrice in sé di libertà e di democrazia. È necessario ridare più forte vitalità alla Scuola statale (protagonista nella pur breve storia di un cammino di civiltà e di conquiste culturali dei ceti meno abbienti). Come insegnava il popolarismo pedagogico di Marco Agosti, il ruolo della Scuola è quello di offrire la prima e fondamentale occasione di aiuto, elevazione e riscatto, per superare differenze sociali e non solo, per un risorgimento inteso soprattutto in senso culturale e morale.

Conclusioni

Al fine di attuare una strategia e politiche per il successo durevole, l'organizzazione dovrebbe stabilire e mantenere attivi processi e prassi per tradurre la propria strategia e le proprie politiche, in obiettivi misurabili per tutti i pertinenti livelli dell'organizzazione, stabilire le tempistiche per ciascun obiettivo ed assegnare responsabilità ed autorità per conseguire l'obiettivo ed infine valutare i rischi strategici e definire le adeguate contromisure.

La scuola secondaria di 1° grado “Fresa-Pascoli” insieme con il 2° Circolo Didattico di Nocera Superiore si stanno affermando sempre più come sistema formativo integrato: è necessario organizzare la scuola sempre più attraverso una trama più partecipata e indirizzata e per questo urge una rete di relazioni con il territorio per favorire lo scambio e l'integrazione.

L'offerta formativa non prescindere dal “fare rete” e cioè creare occasioni di aggregazione, di scambio, di integrazione, di contaminazione che insieme possono produrre benefici effetti sui risultati educativi alimentando la coesione sociale per una società più equa e tollerante.

La scuola lavorerà per *fare scuola fuori dalla scuola* e per la realizzazione di sistemi scolastici plurali in grado di diversificare l'offerta formativa; cercherà di coniugare il binomio scuola-mercato e di sviluppare nuove qualità del capitale umano (flessibilità, adattabilità, occupabilità).

A partire dal definire la propria *mission* come apporto al benessere della comunità con la presenza di una rete di servizi con cui interagire, implementerà con il territorio azioni di informazione, coordinamento, cooperazione per favorire l'inclusione sociale di soggetti a rischio e promuovere il successo formativo anche attraverso un'adeguata azione di orientamento.

Grazie alle azioni del PNSD, la scuola si innoverà tecnologicamente con l'obiettivo di costruire una comunità di cura, apprendimento, collaborazione e ricerca nell'ottica del “life long e life wide learning” per passare definitivamente dal “life system” al “life world”.

Nella scuola dell'autonomia e del sistema formativo integrato come risposta alla complessità è importante una visione di scuola che tenga presente l'organizzazione che si intende dare e la risposta della scuola in termini di offerta formativa.

Ogni azione e strategia valutativa partirà necessariamente dall'analisi del contesto *esterno* alla scuola, per interpretare le esigenze educative del contesto esterno alla scuola ai fini dell'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa.

Allo scopo di attuare la propria strategia e le proprie politiche, l'organizzazione dovrebbe identificare le relazioni tra i propri processi. Tutto ciò mostrando la relazione tra le strutture organizzative, tra i sistemi e tra i processi attraverso l'identificazione di potenziali problemi nelle interazioni tra i processi attivando strategie per stabilire le priorità del miglioramento e delle altre iniziative di cambiamento e fornendo un quadro strutturale per stabilire, allineare e declinare gli obiettivi per tutti i pertinenti livelli dell'organizzazione.

Lo studio delle relazioni tra le strutture organizzative, tra i sistemi e tra i processi identifica potenziali problemi nelle interazioni tra i processi stessi, fornisce un modo per stabilire le priorità del miglioramento e delle altre iniziative di cambiamento e restituisce un quadro strutturale per stabilire, allineare e declinare gli obiettivi per tutti i pertinenti livelli dell'organizzazione.

I criteri con i quali è stata elaborata la mappa dei bisogni riconducibile ad ambiti socioculturali in cui opera la nostra scuola sono fondati sull'esigenza di favorire un netto miglioramento dell'azione formativa e sulla qualità di un servizio scolastico di accoglienza, efficacia ed efficienza.

Accoglienza, efficacia, efficienza e qualità sono momenti fondanti della scuola dell'autonomia e di un sistema scolastico integrato con il territorio. Migliorare la conoscenza del territorio, dei bisogni espressi dagli utenti, della percezione della scuola all'esterno sono costruzioni che si rinnovano giorno per giorno. Questa conoscenza è importante per la scuola per aiutare i fruitori nei momenti del loro ingresso nella scuola o nel passaggio da un ciclo all'altro.

La scuola deve far sentire a chi entra, genitori e alunni, quel senso di sicurezza, di fiducia in un clima di serenità e di collaborazione. Attraverso strumenti di indagine del territorio in cui opera sarà in grado di apprendere dalle proprie esperienze acquisendo strumenti per potersi analizzare e per poter ampliare, orientare, innovare e indirizzare la propria offerta formativa.

È importante che la scuola si proponga come obiettivo primario la qualità della vita scolastica: al proprio interno deve favorire la qualità socio-affettiva, attraverso l'accoglienza di tutti gli allievi, la qualità del processo formativo, l'organizzazione della scuola come comunità-educante in quanto fonda la convivenza dei suoi membri sui valori della reciproca accettazione, in uno spirito di effettiva collaborazione; al proprio esterno la scuola lavorerà per migliorare la propria immagine contestualizzandosi con il territorio.

In tale contesto sarà fondamentale un'accoglienza organizzata in funzione dello sviluppo dell'efficienza, efficacia e qualità del sistema scuola.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dovrà necessariamente avere un approccio *bottom-up* che viene innescato dal basso direttamente dagli attori del

servizio scolastico, docenti e dirigenti, segue un movimento a rete, di progressivo coinvolgimento di più soggetti.

Il PTOF dovrà sempre più, attraverso strumenti di indagine del territorio e di analisi dei bisogni dell'utenza, essere a rete, interazionista, costruttivista.

Nella costruzione del PTOF si dovrà conoscere la natura della realtà, utilizzare una logica fenomenologica, avere una visione globale dell'oggetto, avere un approccio induttivo, favorire indagini naturalistiche-etnografiche e implementare l'interazione soggetto-oggetto.

Sommario

<i>Introduzione</i>	2
<i>Premessa</i>	3
<i>Il Curriculum verticale: un sentiero per una scuola di qualità</i>	6
<i>La scuola come sistema autopoietico</i>	14
<i>Lifelong, lifewide e lifedeep learning: le tre dimensioni dell'apprendimento</i>	18
<i>Il processo di orientamento</i>	21
<i>L'educazione permanente per un nuovo Umanesimo</i>	23
<i>Una conoscenza condivisa</i>	25
<i>Conclusioni</i>	28