

Valentina Giovannini

# SCUOLA DI BASE

Riferimenti teorici  
e questioni aperte per  
trasformare l'ambiente  
di apprendimento

Bononia  
University Press



alphabet **11**



Valentina Giovannini

# SCUOLA DI BASE

Riferimenti teorici  
e questioni aperte per  
trasformare l'ambiente  
di apprendimento

Bononia  
University Press

Il volume è tratto dalla tesi di dottorato *Ambienti innovativi per l'apprendimento: modelli interpretativi e contributi di esperienze. Uno studio sull'organizzazione di Scuola-Città Pestalozzi a Firenze*. Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, ciclo XXVI, depositata in AMSDottorato - Institutional Theses Repository (<http://amsdottorato.unibo.it/>)



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Il testo è stato sottoposto a peer review / This text has been peer reviewed

This work is licensed under a Creative Commons Attribution  BY-NC-SA 4.0  
This license allows you to reproduce, share and adapt the work, in whole or in part, for non-commercial purposes only, providing attribution is made to the authors (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work). Attribution should include the following information:

Valentina Giovannini, *Scuola di base. Riferimenti teorici e questioni aperte per trasformare l'ambiente di apprendimento*, Bologna: Bononia University Press, 2020

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons  BY-NC-SA 4.0  
Questa licenza consente di riprodurre, condividere e adattare l'opera, in tutto o in parte, esclusivamente per scopi di tipo non commerciale, riconoscendo una menzione di paternità adeguata (non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli l'utilizzo dell'opera). La menzione dovrà includere le seguenti informazioni:  
Valentina Giovannini, *Scuola di base. Riferimenti teorici e questioni aperte per trasformare l'ambiente di apprendimento*, Bologna: Bononia University Press, 2020

Bononia University Press  
Via Ugo Foscolo 7  
40124 Bologna  
tel. (+39) 051 232882  
fax (+39) 051 221019  
[www.buonline.com](http://www.buonline.com)

ISSN 2724-0290  
ISBN 978-88-6923-654-9  
ISBN online 978-88-6923-655-6

Progetto grafico e impaginazione: Design People (Bologna)  
Prima edizione: febbraio 2021

*Ai miei genitori*



# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	9
CAPITOLO 1 <b>IL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO</b>	15
CAPITOLO 2 <b>PROSPETTIVE SULL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO: COMPETENZE, COMUNITÀ, ORGANIZZAZIONE</b>	21
CAPITOLO 3 <b>LA SCUOLA COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO</b>	33
CAPITOLO 4 <b>IL TEMPO NELLA SCUOLA</b>	43
CAPITOLO 5 <b>UN QUADRO DI RIFERIMENTO</b>	51
CAPITOLO 6 <b>LA SCUOLA DEL I CICLO DI ISTRUZIONE</b>	67
CAPITOLO 7 <b>LA SCUOLA DI BASE OGGI IN ITALIA: CRITICITÀ E PROSPETTIVE CIRCA L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO</b>	87
CAPITOLO 8 <b>CONTRIBUTI DA UNA RICERCA SUL CAMPO</b>	99
CAPITOLO 9 <b>QUESTIONI APERTE</b>	109
Note	120
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	125
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	135



# INTRODUZIONE

“Scuola di base” è un’espressione che non è presente nell’ordinamento, compare nel documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* messo a punto dalla cosiddetta Commissione dei Saggi nel 1997, nel Regolamento recante norme in materia di curricoli della scuola di base e negli Indirizzi per l’attuazione del curricolo del 2000, poi mai attuati, ma rappresenta piuttosto un concetto utilizzato diffusamente e da molti autori per richiamare l’esigenza di una visione integrata dei primi segmenti di istruzione e di un approccio unitario ai caratteri dei diversi ordini, fino, talvolta, a intendere il superamento degli stessi.

Questo testo giunge a trattare questioni relative alla scuola di base partendo da un perimetro più vasto, ovvero da domande di fondo sull’apprendere e l’insegnare, ed è caratterizzato da una doppia identità.

Da un lato intende approfondire il quadro teorico cui è riferibile il concetto di ambiente di apprendimento, come costruito a cui ricondurre l’insieme degli elementi che regolano lo svolgimento del processo di insegnamento/apprendimento all’interno del contesto scolastico.

Definita tale cornice di riferimento, dallo studio di un’esperienza che presenta un ambiente di apprendimento coerente con il *framework* descritto, vengono sviluppate riflessioni intorno ad alcuni nodi che emergono e che possono rappresentare oggetti di attenzione rispetto all’innovazione sostenibile della scuola di base.

Presentare queste parti come strettamente interconnesse rappresenta una precisa scelta circa l’esigenza di affrontare prospettive di trasformazione, di innovazione della scuola di base, guardando ai contributi capaci di declinare, in una visione globale, il tema dell’apprendimento, nelle sue diverse sfaccettature, assieme a quello dell’organizzazione scolastica.

Il filo che lega i due punti di vista si snoda attraverso alcuni passaggi: per cambiare la scuola di base occorre una direzione che orienti le scelte e questa viene mutuata da un lavoro di sintesi della massima autorità internazionale in tema di istruzione, l’OECD [OCSE], che non presenta tratti originali, se non nel tenere insieme molteplici prospettive e nel sostenere che esse non possano es-

sere affrontate separatamente. Il contributo del caso studiato, per i suoi caratteri di rispondenza al quadro di riferimento, è invece quello di mettere in evidenza i primi interrogativi, i limiti evidenziati e le questioni aperte, utili a dipanare il rapporto tra le teorie presentate e la prassi nello specifico contesto della scuola di base italiana.

Questo lavoro si colloca all'interno di una domanda di cambiamento della scuola, cosiddetta di base, e l'oggetto è l'istituzione reale, sottratta al dualismo tra le scienze che ne curano la dimensione educativa, pedagogica e didattica e quelle che ne definiscono gli aspetti normativi e organizzativi. È un ambito nel quale può svilupparsi un processo trasformativo caratterizzato da maggiore flessibilità da parte delle istituzioni e maggiore protagonismo da parte dei soggetti, ponendo l'attenzione, ai fini dell'innovazione, sull'impianto complessivo dell'ambiente di apprendimento, sulla scuola nella sua dimensione strategica, ovvero l'istituzione scolastica, *the proper level for reform* (Marzano, 2003).

Nel ripercorrere l'origine del concetto di ambiente di apprendimento, o ambiente per l'apprendimento, vengono approfondite differenti prospettive che possono rappresentare altrettante "chiavi" di accesso al tema: quella del socio-costruttivismo, in relazione a come si apprende, alla concezione dell'insegnamento/apprendimento, all'allestimento del contesto di apprendimento e alla dimensione della comunità; la prospettiva delle competenze, orientativa nel passaggio tra la definizione delle finalità e dei compiti della scuola e le esperienze che essa propone; infine, la prospettiva organizzativa, per ciò che attiene l'assetto istituzionale e l'azione progettuale della scuola, la gestione dei processi e la sostenibilità che "regolano" l'insieme degli elementi del contesto.

Questi tre assi contribuiscono, ciascuno nel proprio ambito, a fornire elementi per orientare le scelte, per assumere decisioni, determinare comportamenti, progettare e mettere in atto azioni e strategie. Ciascuna delle chiavi di lettura proposte ha un approccio differente rispetto ai propri oggetti di ricerca, non sono cioè intrinsecamente collegate. Per evidenziare i punti di convergenza e le consonanze proposte è stata compiuta necessariamente una selezione degli elementi, con l'intento di procedere non a una operazione riduttiva, ma alla composizione di criteri attraverso i quali potesse essere letta un'esperienza concreta e potessero essere intercettati elementi utili a definire le istanze di cambiamento.

In una sintesi delle ricerche sull'apprendimento alla base della definizione di "ambiente di apprendimento innovativo", presentata nello *Study on Innovative Learning Environments in School Education* svolto per conto della Commissione europea nel 2004, vengono indicati quattro livelli di cornice per il concetto di ambiente di apprendimento nella scuola: un livello esterno

(politiche nazionali, programmi a largo raggio), un contesto organizzativo/istituzionale (infrastrutture, risorse, assetti organizzativi), l'ambiente di apprendimento come scuola (insieme dei dispositivi che interagiscono nel contesto scolastico) e, non ultimo, gli individui.

Su questa stessa impostazione si muove il progetto Innovative Learning Environments (ILE), lanciato dal 2008 dal Centre for Educational Research and Innovation (CERI) dell'OECD che, con una prospettiva dichiaratamente olistica ed ecologica, individua nel dispositivo dell'ambiente di apprendimento la chiave per l'innovazione dell'istruzione nella direzione delle competenze per il XXI secolo.

I criteri messi a punto nel *framework* del progetto sono stati utilizzati per un'analisi dell'esperienza proposta come caso di studio, Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, presentata nell'"Universo dei casi" del progetto ILE, una finestra su oltre 120 esperienze di innovazione raccolte in 25 paesi mediante un modello comune di descrizione.

Il progetto ILE, attraverso le sue fasi – Learning Research (2008-2010), Innovative Cases (2009-2012), Implementation and Change (2011-2014) – chiarisce autorevolmente il rapporto tra concezioni dell'apprendimento, modelli di insegnamento e allestimento dell'ambiente di apprendimento, tra pedagogia e organizzazione, tra processi di trasformazione dal basso, leadership educativa e implementazione di sistema, tra, infine, innovazione e sostenibilità.

Il contributo di tale progetto costituisce un'interfaccia della più nota linea di azione dell'OECD, e cioè le indagini OCSE-PISA sugli apprendimenti. La stagione delle rilevazioni su larga scala degli *outputs* di apprendimento degli studenti ha assunto un rilievo sempre maggiore, anche in Italia, per il contenuto (le informazioni che fornisce sul posizionamento del sistema di istruzione in termini di efficacia) e per la diffusione del dibattito sulla valutazione e sulle prassi a essa connesse. Il progetto ILE ha affrontato il tema da un'altra prospettiva, la definizione di quali siano i caratteri che l'ambiente deve avere per promuovere l'apprendimento e, con un differente approccio metodologico, la descrizione di esperienze che possano contribuire a specificare sempre meglio un ambiente di apprendimento innovativo, per passare poi, con un approccio sistemico, al coinvolgimento dei diversi livelli di *governance* dei sistemi scolastici. L'integrazione tra questi due grandi filoni di ricerca della principale organizzazione mondiale che si occupa di processi e sistemi educativi e di istruzione dovrebbe rappresentare il punto di riferimento per tutti i soggetti che, a diversi livelli, hanno un ruolo nella scuola: la misurazione quantitativa dei risultati che non è però scissa dal profilo qualitativo del contesto in cui avviene il processo di apprendimento.

Inoltre il progetto ILE ha privilegiato la pedagogia e l'organizzazione, due

ambiti che difficilmente dialogano e si integrano. La contaminazione tra l'ap-proccio ai contesti educativi di carattere organizzativo e quello di ben più lunga tradizione delle scienze dell'educazione, in particolare della pedagogia, non è esente da conflittualità, ha generato profonde incomprensioni e un dibattito – che si può considerare apertissimo – sul ruolo della scuola all'interno della società e sulla sua modellizzazione, esplicitato spesso nella contrapposizione scuola/azienda. Ciò ha coinciso, nel contesto italiano, con il processo di riforma che ha condotto all'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla trasformazione dei Direttori didattici e dei Presidi in Dirigenti scolastici. Il contributo del progetto OECD-ILE è di riconoscere la specificità delle istituzioni educative e la complessità del rapporto tra la loro funzione e la loro organizzazione.

L'ordinamento della scuola di base in Italia è stato oggetto di una serie di interventi che ne hanno delineato un profilo normativo parzialmente coerente: l'autonomia delle istituzioni scolastiche, una scuola del I ciclo, le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo*, la generalizzazione degli Istituti comprensivi.

Tuttavia, nonostante un'aspettativa sociale molto elevata e la consapevolezza che la conoscenza costituisca il più elevato patrimonio sul quale investire, la scuola è apparsa come “imprigionata” e incapace di ripensarsi, a cominciare dai modelli educativi e didattici e dai dispositivi che ne regolano il funzionamento (Campione, Tagliagambe, 2008; Berlinguer, 2010). Il quadro che si può ricostruire a partire da una pluralità di studi recenti sulla scuola italiana del I ciclo restituisce, infatti, un'immagine del contesto scolastico in cui i principali dispositivi, lo spazio, il tempo, l'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento e i ruoli hanno mantenuto un'impostazione, un “allestimento” e una concezione sostanzialmente immutati nel tempo. Hanno quindi ragione gli autori che utilizzano la metafora del «viaggiatore dell'800 il quale, se catapultato nell'Italia del presente, non è in grado di riconoscere niente di tutto ciò che lo circonda, ma che appena entra in un'aula capisce subito di essere in una scuola» (Biondi *et al.*, 2009)?

Con tutti i distinguo applicabili a una affermazione a effetto così generica e per molti aspetti ingiusta e non veritiera, si può però sostenere che nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e nelle esperienze di insegnamento/apprendimento prevalgano modalità di lavoro individuale (tra i docenti e tra gli alunni/studenti), orientamenti metodologici trasmissivi, ispirati da concezioni lineari e sommative della conoscenza e caratterizzati da *setting* didattici rigidi e scarsamente contestualizzati (Campione, Tagliagambe, 2008; MIUR, 2012; INDIRE, 2014; Novara, 2018).

Nel panorama della scuola dell'autonomia che si è andato precisando dalla

sua definizione normativa nel 1997, emergono realtà nelle quali si è passati attraverso una trasformazione del contesto complessivo per l'apprendimento e una crescita di tutta la comunità scolastica, dalla "scuola dei progetti", al "progetto di scuola". Queste esperienze sono un patrimonio prezioso per l'intero sistema scolastico e le interpretazioni dei protagonisti circa le azioni messe in atto possono rappresentare importanti tasselli di quella conoscenza collettiva rappresentata dalla cultura educativa di un'epoca, dall'idea di scuola che essa veicola e che si auspica possa orientare in qualche misura le politiche dell'istruzione.

Spesso, però, nonostante la diffusione dei media e delle opportunità per accedere, trasferire, scambiare e condividere le esperienze, ciò che avviene nelle scuole rimane invisibile all'esterno o si disperde in una molteplicità di contenuti in rete, nei convegni, nelle pubblicazioni di settore, tra i quali è difficile distinguere le "buone pratiche", che attengono il piano della micro-didattica, da ciò che è in grado di dare un contributo su questioni come l'organizzazione di una scuola, la qualità del tempo scuola, i contenuti della funzione docente, che hanno implicazioni di sistema.

Il discorso si concentra sul perimetro di indagine di una scuola nel suo insieme, un'istituzione scolastica che ha messo in pratica un disegno di trasformazione dell'ambiente di apprendimento, orientato da una riflessione su chi apprende, sull'apprendimento, sul contesto, sulla professionalità docente che ha avuto al centro delle azioni implementate una ridefinizione dei caratteri del tempo-scuola. La ricerca ha permesso di enucleare categorie concettuali utili a comprendere, ed eventualmente generalizzare, le implicazioni delle trasformazioni messe in atto in relazione al rapporto tra la natura e gli scopi delle esperienze di insegnamento/apprendimento proposte, la percezione della loro efficacia e la sostenibilità all'interno dell'istituzione scolastica.

La scuola che cambia "dal basso" non è un'idea nuova: è appartenuta alla migliore tradizione della scuola italiana e alla sua più feconda stagione di rinnovamento, che ha diffuso e dispiegato a lungo i propri effetti anche là dove non operavano grandi maestri dell'insegnamento, come Don Milani, Mario Lodi, Bruno Ciari, Danilo Dolci e altri.

Vi è stata una stagione della scuola italiana caratterizzata da una tensione al cambiamento, ispirata da principi e riferimenti teorici differenti, che si è tradotta nell'azione di gruppi di docenti di singole scuole, fino a diventare "movimento" e, per alcuni aspetti, azione di sistema. È stato il caso della scuola a tempo pieno, della scuola del curriculum, della scuola della continuità. Perché possa attuarsi un processo ricorsivo e virtuoso di cambiamento e di trasformazione della scuola, è necessaria quella triangolazione tra la ricerca in ambito educativo, la propensione

alla sperimentazione dal basso nei contesti reali, la diffusione e la trasformazione delle pratiche, l'assunzione di responsabilità da parte dei decisori per adattare il sistema, esemplificata dalle parole d'ordine dell'Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) «using research to inspire practice» (2010). È questa la prima criticità che propone di superare il progetto di ricerca/azione delle Avanguardie Educative dell'INDIRE che, a partire dal 2014, ha lanciato assieme a 22 scuole fondatrici un Manifesto dove in dieci punti viene disegnata un'idea di scuola, a partire dal punto 1. Trasformare il modello trasmissivo della scuola, e una Galleria di Idee che, con il motto “l'innovazione parte dal basso”, da un lato portano alla luce le innovazioni in atto nella scuola italiana e dall'altro le propongono a una disseminazione per contagio. La prospettiva di messa a sistema dell'innovazione non è tanto orientata all'applicazione di modelli rigidi e uniformi da parte delle singole istituzioni scolastiche, né tantomeno a una adozione ministeriale, quanto all'identificazione dei fattori abilitanti per la loro promozione e di quelli che ostacolano la diffusione per il loro superamento.

Il Movimento – ufficialmente costituito il 6 novembre 2014 a Genova e aperto a tutte le scuole italiane – si propone di individuare, supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del “fare scuola” in una società della conoscenza in continuo divenire. Attualmente sono un migliaio gli istituti scolastici aderenti, sia del I sia del II ciclo e sono stati creati 27 Poli regionali per la formazione presso i quali centinaia di docenti vengono coinvolti in iniziative di formazione con la presentazione delle pratiche relative alle diverse idee.

La centralità dell'istituzione scolastica, nel definire in modo sempre più stringente l'idea della “scuola di base”, si intreccia strettamente con il tema della collegialità e della comunità professionale: l'innovazione è l'orizzonte, l'ambiente di apprendimento è il dispositivo concettuale – connotato nelle due categorie dell'apprendimento e dell'ambiente – che “processa” le diverse variabili; la comunità professionale, intesa come unità istituzionale che interagisce con comunità specialistiche più ampie e con la società, è il soggetto protagonista che interpreta l'ambiente di apprendimento, ne determina i caratteri, gli orientamenti, le trasformazioni. Per quanto non compaia nell'espressione “ambiente di apprendimento”, il termine “comunità” ne costituisce senza dubbio il terzo sostegno, la dimensione umana, relazionale e professionale che si definisce in un contesto spazio-temporale, per gli scopi che si è data e attraverso le azioni e interazioni messe in pratica per perseguirli.

# IL CONCETTO DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Il concetto di ambiente di apprendimento o ambiente per l'apprendimento (*learning environment*) emerge in ambito educativo all'interno del paradigma costruttivista: a partire dalle teorie sulla conoscenza elaborate da Piaget e Vygotskij nei primi decenni del Novecento, l'apprendimento come risultato di un'interazione tra il soggetto e l'ambiente è stato assunto come chiave di volta dalla psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione, con una maggiore accentuazione dei processi di costruzione del pensiero nelle relazioni dell'individuo con il mondo fisico, nella interpretazione stadiale, o dell'aspetto sociale, con la nascita delle teorie socio-costruttiviste.

Il costruttivismo è stato declinato in una costellazione di teorie, ciascuna delle quali fornisce sull'apprendimento una differente prospettiva; queste, però, hanno in comune almeno tre assunti di fondo circa la conoscenza: essa ha un carattere situato nel contesto, è il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto, avviene attraverso forme di collaborazione e di negoziazione (Mason, 2006).

Gli ingredienti del costruttivismo sono tutt'altro che nuovi: attingono al filone, iniziato con il XX secolo, in parallelo alla crisi progressiva del positivismo e del neo-positivismo, caratterizzato dall'identità in negativo rispetto all'oggettivismo cognitivista e a un modello di insegnamento trasmissivo ed enciclopedico che propone conoscenze definite "inerti" e spesso "inutili":

Esso scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente "rappresentata" in particolare avvalendosi di modelli logico-gerarchico e proporzionali. (Calvani, 1998, p. 34)

In questo senso le affinità che si possono rintracciare tra i paradigmi costruttivisti, e soprattutto le critiche mosse dagli autori di ispirazione costruttivista alla scuola tradizionale, e il pensiero di autori che si collocano in correnti *altre*, sono molteplici, anche se, ovviamente, non sovrapponibili con esattezza.

Il primo richiamo che si propone con forza è quello a Dewey e al movimento della “scuola attiva”. Risalendo alle origini del credo pedagogico deweyano troviamo infatti il concetto centrale di conoscenza attraverso l’esperienza, in un rapporto pro-attivo del soggetto con il mondo circostante. Si possono rintracciare, nel pensiero di Dewey, una serie di temi e di antinomie che hanno caratterizzato il dibattito pedagogico per un intero secolo e che, con l’apporto di differenti campi di ricerca, sono interamente presenti nell’attualità: il rapporto tra istruzione ed educazione, tra conoscenza e cittadinanza, la relazione tra teoria e prassi, tra razionalità ed emotività, il concetto di sapere, di ricerca, di competenza, la concezione di insegnamento. Uno sguardo, per quanto incompleto, al credo pedagogico deweyano, rimanda comunque l’immagine di un pensiero contemporaneo, che in alcuni passaggi risulta difficile collocare all’inizio del XX secolo.

Quello che Dewey sostiene sul processo riflessivo del pensiero – la funzione da lui attribuita alla «suggestion» – conserva nella post-modernità, con la necessità di orientarsi nella complessità, una valenza cruciale, la capacità di suscitare interrogativi, indicare strade, cambiare il punto di vista. Quando lo studioso afferma che la comprensione implica l’essere in grado di «usare il materiale anche in situazioni nuove» esprime di fatto il concetto attuale di “competenza”. Il suo pensiero configura una visione globale del soggetto, nelle dimensioni intellettuale, sensoriale, operativa e relazionale. In particolare Dewey rimarca l’influenza della cultura e dell’educazione sul pensiero: si tratta di “smontare” i meccanismi e le convinzioni che conducono a una rappresentazione dogmatica della realtà, creando generalizzazioni improprie. Oggi, con la disponibilità non-mediata di enormi flussi di informazioni, il rischio di scorciatoie di pensiero, di una estrema semplificazione della realtà non appare superato, apparendo talvolta più pressante. Il contributo di una molteplicità di contesti (formali, non formali e informali) all’educazione sposta la “regia” sul soggetto che apprende, per cui i tre cardini indicati da Dewey – «Apertura mentale, interesse e responsabilità», che costituiscono «attitudini ai migliori metodi per conoscere» – appaiono quanto mai essenziali per lo sviluppo delle idee e non dei pregiudizi. È interessante e di grande attualità il “ribaltamento” che Dewey opera relativamente al senso di parole-chiave del suo ragionamento, rispetto a quello che viene attribuito loro nella percezione comune e spesso nella scuola: “Problema” ha un ruolo positivo centrale, è l’innescò di ogni processo di conoscenza e dovrebbe avere una posizione privilegiata nell’esperienza scolastica, “Ordine” non rappresenta l’adesione ad un principio prestabilito, ma è metodo rigoroso proprio perché prevede il passaggio attraverso lo smarrimento e il dubbio, “Disciplina” è il «potere di con-

trollo dei mezzi necessari per raggiungere un fine, come pure di valutazione e di controllo» (p. 156) e non l'addestramento alla ripetizione meccanica di routine, "Errore" è funzionale alla conoscenza, è esso stesso conoscenza se compare all'interno di un processo fondato sui presupposti di pensiero riflessivo.

L'organizzazione della scuola, la disposizione fisica, il libro di testo, la ripetizione e interrogazione costruiscono invece abiti meccanici che generano conformismo di pensiero.

La recitazione della lezione mostra l'ideale scolastico dominante dell'accumulo di informazioni prive di scopo (mentre l'informazione dovrebbe essere d'aiuto nel dominare una difficoltà) e da cui è assente il giudizio che dovrebbe permettere di selezionare ciò che è veramente importante. (Dewey, 1961, p. 363)

Attraverso due lapidarie metafore – il disco che ripete azionando una manovella e la cisterna che raccoglie e poi distribuisce materiale attraverso due sistemi di condutture – Dewey rappresenta l'insieme del "discorso" tradizionalmente praticato nell'istruzione tra docente e allievo, un dispositivo centrato sul trasferimento di informazioni a un soggetto passivo, che non è tenuto a esprimere interessi e curiosità, ma a ricalcare il più fedelmente possibile ciò che gli è stato trasmesso anche quando questo non assume per lui, per le sue scelte, per la sua vita, alcun significato.

Gli scolari imparano a vivere in due mondi separati, il mondo dell'esperienza fuori della scuola, e quello dei libri. Allora noi stupidamente ci meravigliamo del perché ciò che si studia a scuola conta così poco fuori di essa. (Dewey, 1961, p. 361)

L'esperienza, intesa come sollecitazione di più componenti del soggetto, dovrebbe avere un ruolo centrale nel suscitare il desiderio di conoscere e nel controllo delle concettualizzazioni. Quando invece la scuola riduce il sapere esclusivamente alle sue proprietà formali fa in modo che «Imparando a memoria questa contraffatta copia della logica dell'adulto, il ragazzo finisc[e] a con l'instupidire il proprio naturale comportamento logico» (*ibidem*).

Il metodo per formare abiti di pensiero riflessivo è quello di stabilire condizioni per stimolare la curiosità, l'interesse per l'esplorazione e per la prova, introdurre «l'elemento drammatico della sospensione», quindi porre problemi e non trasmettere dogmi.

Si può affermare che tutto il Novecento sia stato attraversato da una corrente che, in un gioco di rimandi, richiami e rilanci di proposte, si è contraddistinta

per una visione della scuola, e più in generale dell'educazione, orientata a modificare i contenuti dell'insegnamento, a cambiare i metodi didattici, a introdurre strumenti, arredi, sussidi, materiali, a trasformare le relazioni e la comunicazione tra insegnanti e allievi, dando di volta in volta maggiore rilievo ora ad alcuni e ora ad altri di questi aspetti.

Cambi indica i caratteri della pedagogia dell'attivismo e questi hanno un'assonanza strettissima con altri set di criteri indicati di recente per indirizzare il rinnovamento nella scuola, segnatamente i principi messi a punto nel 2012 dall'Organization for Economic and Cultural Development (OECD). I grandi temi della pedagogia dell'attivismo possono essere indicati: nel "puerocentrismo", cioè nel riconoscimento del ruolo essenziale (ed essenzialmente attivo) del fanciullo in ogni processo educativo; nella valorizzazione del "fare" nell'ambito dell'apprendimento infantile che tendeva, di conseguenza, a porre al centro del lavoro scolastico le attività manuali, il gioco e il lavoro; nella "motivazione", secondo la quale ogni apprendimento reale e organico deve essere collegato a un interesse da parte del fanciullo e quindi mosso da una sollecitazione dei suoi bisogni emotivi, pratici e cognitivi; nella centralità dello "studio di ambiente", poiché è proprio dalla realtà che lo circonda che il fanciullo riceve stimoli all'apprendimento; nella "socializzazione", vista come un bisogno primario che va, nel processo educativo, soddisfatto e incrementato; nell'"antiautoritarismo", sentito come un rinnovamento profondo della tradizione educativa e scolastica, che muoveva sempre dalla supremazia dell'adulto, della sua volontà e dei suoi fini sul fanciullo; nell'"antintellettualismo", che conduceva alla svalutazione di programmi formativi esclusivamente culturali e oggettivamente determinati e alla conseguente valorizzazione di una organizzazione più libera delle conoscenze da parte del discente (Cambi, 1995, p. 437).

Figure importanti di questo movimento, di cui è impossibile approfondire in questa sede il pensiero e le azioni, vanno riconosciuti in Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière e Freinet, oltre a Maria Montessori, che continua a ispirare scuole di metodo in tutto il mondo.

Nella stagione dei grandi movimenti mondiali di protesta e di trasformazione della società che si colloca tra gli anni Sessanta e Ottanta, si possono individuare molte altre figure di studiosi ed esperienze educative che affrontano nella sua globalità il tema del contesto della scuola, sottoposto a critiche feroci, mentre la pedagogia stessa viene «smascherata nei suoi atteggiamenti e valori autoritari» (Cambi, 1995, p. 518). In questo clima di revisione radicale e conflittuale degli assetti tradizionali della società, della famiglia, delle relazioni con il mondo del lavoro, si affermano modelli di "contro-scuola" come la Scuola di Barbiana di

Don Milani o le esperienze legate al progetto di descolarizzazione di Paolo Freire e Ivan Illich in America Latina ed Europa, i cui tratti distintivi sono il profondo intreccio tra scuola e realtà, tra individuo e comunità, tra sapere ed esperienza. In parallelo a questi esempi, che hanno avuto un'eco vastissima proprio per la loro radicalità, hanno vissuto e operato decine di insegnanti e esperienze scolastiche non altrettanto conosciute ma che hanno contribuito a disegnare per un lungo periodo uno scenario caratterizzato da una certa idea dell'insegnamento, della scuola e del suo ruolo nella società.

Bruner fornisce una chiave epistemologica diversa, anche se la matrice socio-costruttivista è evidente: la conoscenza cresce e si evolve nell'incontro tra le abilità del soggetto che si attivano grazie all'interazione tra pari e all'utilizzo di strumenti e artefatti stimolanti (Ligorio e Pontecorvo, 2010). Per Bruner lo sviluppo cognitivo è concepibile solo in relazione alla partecipazione ai sistemi simbolici di una determinata cultura, che determinano una continua ristrutturazione cognitiva dell'individuo che apprende, per cui ciò che viene proposto a scuola assume senso nel contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l'educazione.

Bruner parla di "incontri educativi", che devono sfociare nella comprensione profonda di un'idea o di un fatto in una struttura di conoscenza più vasta che è rappresentata dell'intero sistema culturale di una società, dove la funzione dell'educazione è quella di fornire i sistemi simbolici per accedere e trasformare la cultura stessa e la scuola è concepita sia come un esercizio di presa di coscienza sulle possibilità di un'attività mentale svolta in comune, sia come mezzo per acquisire conoscenza e abilità (1997, p. 12). Non è un caso che in Italia uno dei primi lavori nel quale compare l'espressione "ambiente di apprendimento" sia il testo di Petracchi (1987), *La scuola come ambiente di apprendimento*, uno studio di commento e approfondimento dei Nuovi Programmi della Scuola Elementare, che sono stati identificati fin dalla loro emanazione come un documento di forte ispirazione bruneriana, orientati alla dimensione istruttiva, informati dalla struttura epistemologica delle discipline.

Sul tavolo di lavoro della scuola, quindi, sono disposti da tempo tutti gli elementi che ne potrebbero determinare una radicale trasformazione.

Mai, nella relativamente breve storia delle teorie sull'apprendimento, affermano Jonassen e Land, si è verificata una convergenza di assunti e fondamenti comuni quale quella organizzata intorno alle nozioni di costruzione attiva, situata e sociale dell'apprendimento; eppure questo non è stato sufficiente a modificare radicalmente e diffusamente i contesti di apprendimento, nonostante figure come Dewey e Bruner giganteggino nella pedagogia del Novecento con

l'insieme degli studi e delle esperienze direttamente o indirettamente da essi ispirate. C'è una distanza tra la ricerca e la prassi in ambito educativo, sulla quale si sono espressi molti studiosi (Broekkamp, van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde, van Braak, 2010).

Lo specifico filone interpretativo che elabora l'ambiente di apprendimento matura, negli anni Ottanta, per affermarsi come paradigma di riferimento negli anni Novanta, offrendo una visione alternativa all'istruzione trasmissiva, prevalente nelle pratiche e diffusa in modo persistente, attraverso il ribaltamento *student centered* dell'ottica attraverso la quale si guarda al processo di insegnamento/apprendimento. Il tema del contesto assume così una prospettiva più orientata all'azione: non si tratta solo di identificare i processi attraverso i quali avviene la conoscenza, di comprendere cioè come avviene l'apprendimento, ma di spostare l'attenzione sulla predisposizione e l'allestimento dei contesti medesimi.

La nozione di ambiente di apprendimento evolve in corrispondenza con la crescita esponenziale delle tecnologie informatiche e digitali. L'estensione del concetto di "ambiente" ai contesti virtuali e di interazione remota ha consentito di accogliere la dimensione educativa, pedagogica e didattica delle tecnologie che vanno a costituirsi sempre più come condizione, piuttosto che come mero strumento, per il soggetto, per la sua possibilità di identificare e manipolare risorse e idee. È però importante sottolineare come la curvatura tecnologica denoti in maniera spesso esclusiva l'idea di ambiente di apprendimento, con l'effetto di appiattire quella che è invece la complessità di elementi e di livelli propria del concetto. L'esperienza collettiva della Didattica a distanza, determinata dall'emergenza traumatica della pandemia Covid-19, una volta letta attraverso studi appropriati, potrà fornire utili dati circa i paradigmi attraverso i quali la scuola ha interpretato l'uso massivo della tecnologia.

# PROSPETTIVE SULL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO: COMPETENZE, COMUNITÀ, ORGANIZZAZIONE

Uno studio di riferimento sui fondamenti teorici dell'approccio all'ambiente di apprendimento è quello pubblicato a cura di Jonassen e Land nel 2000 e quindi in una seconda edizione nel 2012, in cui vengono ricondotti al passaggio al paradigma socio-costruttivista e alle teorie associate una serie di cambiamenti concettuali. Questi investono in primo luogo la geometria dell'apprendimento (poiché al centro viene posto il soggetto che apprende e non gli oggetti di apprendimento, non si parla più di ambiti di contenuto ma di comunità di pratiche), determinando un ribaltamento di prospettiva in relazione ai ruoli (autonomia, autoregolazione, meta-cognizione da parte di chi apprende; regia, accompagnamento, facilitazione da parte di chi insegna) e ai dispositivi (compiti di realtà, casi di studio, *problem-solving*).

Non si può però affermare che esista una teoria dell'ambiente di apprendimento esaustiva, quanto piuttosto un insieme di paradigmi convergenti nell'alveo del socio-costruttivismo, prospettive consonanti che possono fornire una meta-teoria congruente dell'apprendimento (Jonassen, Land, 2012). Si tratta di un *paradigm shift* da una visione centrata sull'insegnamento a una centrata sull'apprendimento, che va a supportare un'azione orientata alla costruzione del contesto – ovvero come facilitare, guidare e accompagnare il soggetto che apprende (Loiero, 2008).

Possiamo riferire a una comune matrice un sistema di modelli che è importante richiamare perché contribuiscono a definire cosa intendiamo con l'espressione “ambiente di apprendimento”, ne “indicizzano” le componenti e le variabili.

Il tema dell'ambiente *student-centered*, che è il carattere costitutivo delle pratiche di matrice costruttivista, individua nell'allievo il *focus* principale dell'insegnamento/apprendimento e costruisce intorno a esso tre dinamiche di relazione intra-individuale che sono assieme condizione e prodotto dell'apprendimento: la collaborazione tra pari (Johnson, 1999; Johnson, Comoglio, 1998; Slavin, 1980, 1991), la comunità di pratiche, che coinvolge gli allievi e i docenti, e la comunità professionale dei docenti (Sergiovanni, 2000; Wenger, 1998).

I dispositivi, le strategie, gli oggetti dell'insegnamento/apprendimento hanno un carattere intenzionalmente "situato" nel contesto e attingono ai caratteri dei soggetti, delle culture di riferimento (*problem-solving*, compiti di realtà, EAS) (Savery, Duffy, 1995; Rivoltella, 2013), facendo leva su processi di coinvolgimento attivo del soggetto che apprende, siano essi un'interazione più direttiva e di feedback (*direct/explicit instruction*) (Hattie, 2009; Tobias, Duffy, 2009; Calvani, 2011), o di apprendistato cognitivo (*modelling/scaffolding/fading/coaching*) (Collins, 2006); o, secondo un modello che si avvale della diffusa presenza delle tecnologie digitali nella didattica, di *flipped classroom* (Bergmann, Sams, 2012).

L'ambiente di apprendimento nella scuola concepito all'interno del paradigma socio-costruttivista è quindi un concetto regolativo che mette in relazione l'insieme dei soggetti, con i comportamenti e le interazioni che si instaurano tra i ruoli, e degli oggetti, materiali e culturali, che entrano in gioco, intendendo però questo insieme non come una somma di unità, un repertorio di elementi, ma come una rete di legami e scambi dai quali scaturiscono le molteplici forme di apprendimento.

In uno studio condotto per conto della Commissione europea nel 2004, l'ambiente di apprendimento (*learning environment*) è descritto come una situazione di apprendimento caratterizzata dall'interazione tra i soggetti e supportata dalle risorse: l'originalità del costruito non è quindi nella "scomposizione" in parti, che è intuitiva e tutto sommato banale, quanto nel restituire un'idea dell'insieme delle interconnessioni – da *ambire*, circondare, anche se il termine contesto, *cum-textere*, appare più efficace perché rimanda a un'idea di interconnessione – per cui diventa impossibile "accendere" un faro su un aspetto senza investire di luce tutto il resto (Loiero, 2009).

Tra la varietà delle interpretazioni connesse al concetto di ambiente di apprendimento, quella proposta da Goodyear (2001), secondo il quale un ambiente di apprendimento è costituito dal *setting* fisico e virtuale (gli strumenti, i documenti e gli altri artefatti) e dal *setting* socio-culturale nel quale chi apprende esercita le proprie attività, è assunta come riferimento di partenza dal progetto OECD Innovative Learning Environment.

Inoltre, il concetto di ambiente di apprendimento non è descrittivo: i legami tra gli elementi non sono solo espressi ma anche qualitativamente connotati. Un ambiente di apprendimento, nell'ottica costruttivista, può essere definito «un luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente e avvalendosi di una varietà di strumenti e risorse informative in attività di apprendimento guidato o di *problem solving*» (Wilson, 1996, p. 5); Gallino lo descrive in modo quasi "tangibile" come «qualcosa che avvolge, in cui si entra,

in cui ci si può muovere, formato da un pluralità di componenti che stanno tra loro in un rapporto stabile, interattivo, comprensibile» (1995, p. 122).

L'ambiente di apprendimento non semplifica la realtà per trasmettere informazioni settoriali e astratte, ma offre rappresentazioni multiple della naturale complessità del reale, assecondando la molteplicità di percorsi e alternative per l'apprendimento. Dovrebbe, quindi, proporre attività e compiti autentici, contestualizzare gli apprendimenti e veicolare pratiche riflessive per l'acquisizione di competenze profonde. Dovrebbe poi adottare dispositivi che facilitino il protagonismo dei soggetti coinvolti e la loro interazione, per una conoscenza costruttiva e negoziata e non riproduttiva (Jonassen, 1994).

Rispetto al dibattito teorico che interessa l'efficacia o meno delle pratiche legate al costruttivismo, alcuni autori (Tobias, Duffy, 2009; Mitchell, 2008), sulla base di indicatori di efficacia *evidence based*, propongono una lettura critica degli approcci tipicamente collegati alla prospettiva socio-costruttivista, per i quali non è possibile fornire evidenze di efficacia tali da giustificare la loro proposta e generalizzazione, affermando un sostanziale fallimento – *failure* – delle pratiche costruttiviste. Altri autori – che hanno sviluppato questa posizione – indicano in una “ingenua” applicazione delle pratiche collaborative, di facilitazione e *problem-solving*, la causa di una efficacia limitata imputabile a tali approcci (Calvani, 2011). Calvani mette in luce come il dibattito avviato dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso sull'efficacia dell'insegnamento (2011, p. 79) si sia evoluto nella direzione di considerare diversi paradigmi di riferimento e metodologie di indagine per delineare in «quadri organizzativi di ampia rilevanza» il “quanto si sa” offerto dalla ricerca.

Lesh e Doerr (2003, p. 531) evidenziano come tratto essenziale di quello che definiscono *beyond constructivism*, l'elezione di approcci più costruttivi o istruttivi a seconda delle situazioni, che si configura come un innalzamento del grado di rilevanza della prospettiva contestualista, nel senso che è il “qui e ora” del contesto a orientare le scelte. È importante l'affermazione di Taber (2010), secondo il quale nella pratica dell'insegnamento si evidenzia la consapevolezza di come l'incontro con le specificità dei soggetti e dei contesti metta in discussione le generalizzazioni teoriche, fino a sostenere che potrebbe non esserci un modo migliore per insegnare...

La ricerca sui processi di conoscenza dagli anni Novanta ha consegnato la consapevolezza che l'apprendimento è un processo di riorganizzazione consapevole dell'esperienza del soggetto: a essere messi in discussione non sono quindi i modelli costruttivisti per l'insegnamento, quanto piuttosto l'idea stessa di modello.

Il rimando continuo tra concezioni dell'apprendimento e cornici di riferimento per l'insegnamento ha profondamente inciso sulla concezione della professionalità docente che si è andata delineando negli scorsi decenni.

L'atteggiamento post-costruttivista è orientato alla predisposizione di dispositivi di facilitazione, con la consapevolezza che questi non hanno un rapporto meccanico con l'apprendimento. La didattica si situa ovviamente nell'intreccio tra insegnamento e apprendimento, ma anche tra modelli teorici ed esperienza quotidiana e tra molteplici universi di significato.

La ragione per la quale i riferimenti teorici più consistenti presentati sono attribuibili a una cornice socio-costruttivista, non è da ricercarsi in una confutazione degli studi che ne mettono in evidenza i limiti e soprattutto le ingenuità applicazioni, ma nell'orientamento che l'approccio ha rispetto alla rilevanza del contesto e della comunità. Il concetto di efficacia dell'istruzione assume infatti una diversa valenza se lo si interpreta nella dinamica insegnante/alunno o insegnante/classe, magari riferito a una singola disciplina di insegnamento, rispetto a una visione più complessiva della scuola, di una istituzione scolastica, o addirittura del sistema scolastico.

La scelta di privilegiare la trasformazione dell'ambiente di apprendimento a livello di istituzione scolastica nasce dalla consapevolezza che il miglioramento della qualità della scuola passi da due risvolti della stessa medaglia, da un lato l'innalzamento dell'efficacia delle pratiche di insegnamento, dall'altro la ridefinizione del contesto di svolgimento del processo di insegnamento/apprendimento per allievi e docenti (Merrow, 2011).

“Competenza” è sicuramente una delle parole più diffuse in ambito formativo a partire dagli anni Novanta. Su di essa convergono sia la prospettiva teorica contestualista, sia quella più orientata allo sviluppo della persona, sia una serie di indicazioni normative dell'Unione Europea successivamente recepite da disposizioni ministeriali nazionali. Già dagli anni Novanta del secolo scorso (Le Boterf, 1994) viene indicato come le competenze si collochino nel quadro di una relazione bipolare tra soggetto e ambiente e siano inscindibili dalla motivazione, in quanto ancorate al senso attribuito loro dal soggetto. Per molti autori (Perrenoud, 1997; Jonnaert *et al.*, 2007) la competenza si definisce nell'azione, nel cambiamento tra uno stato iniziale e uno finale, ha una dimensione socio-culturale in quanto riconosciuta da altri e orientata ad assumere decisioni. Si tratta di un processo di mobilitazione delle risorse (capacità, conoscenze, abilità, comportamenti), che si attivano nell'interazione tra il/i soggetto/i e il contesto, di integrazione e di trasferimento ad altre situazioni, attraverso schemi di azione, rappresentazioni operative continuamente in

evoluzione adattiva. Varisco (2004) sottolinea come sia centrale l'attribuzione di senso da parte del soggetto per interpretare le situazioni, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine efficacemente azioni adeguate. Per ciò assume estrema rilevanza la motivazione del soggetto, la componente affettiva, elemento estraneo alla visione dell'apprendimento di impronta cognitivista: non a caso, infatti, si parla di costruzione, e non di apprendimento, delle competenze.

Il concetto ha guidato una vastissima produzione da parte delle istituzioni sovranazionali, a partire dal primo documento di riferimento pubblicato nel 1997 dalla World Health Organization (OMS) che ha introdotto la locuzione *life skills* come concetto unificante per rappresentare la capacità di affrontare in maniera efficace le richieste e le sfide quotidiane di ciascuno nei diversi contesti di vita. Negli anni Novanta il tema delle competenze si è diffuso parallelamente in ambito educativo e negli studi sull'impresa e il mondo del lavoro, accompagnando la definizione di quella che è chiamata la prospettiva *long-life learning*: una "visione", innanzitutto, del percorso di vita di ciascuno come un continuo riadattamento a un mondo in trasformazione, in cui la dimensione formativa assume un ruolo chiave anche in funzione di una società orientata a maggiori equità e benessere, in cui le prospettive delle persone possano essere connotate dalla continua apertura di opportunità di inclusione. Infatti, l'evoluzione della domanda di competenze da parte del mondo del lavoro negli ultimi cinquanta anni evidenzia un costante incremento delle competenze non-routine, interpretative e applicative, e in particolare di quelle orientate alla soluzione di problemi (Levy, Murnane, 2007). Ciò impone di porre l'attenzione quindi non esclusivamente sull'acquisizione di competenze specifiche o *hard skills*, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di competenze successivamente definite *soft*, che possano consentire ai soggetti di affrontare nuove sfide, di operare in contesti e con modalità di lavoro flessibili e collaborativi. Si tratta dunque di competenze identificate con diversi termini: *essential skills*, *core skills*, *key competencies*, *employability skills*, *transferable skills*, ma anche con *emotional quotient* (EQ) *skills*.

Tra gli anni Novanta e il primo decennio del secolo sono stati elaborati molteplici repertori, a sottolineare anche simbolicamente come la transizione temporale nel nuovo millennio dovesse essere accompagnata da un cambio di paradigma caratterizzato, appunto, da trasferibilità delle conoscenze, flessibilità, meticciamiento tra i campi del sapere, trasversalità e "liquidità" dei punti di riferimento.

Il riferimento rappresentato dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, nell'allegato relativo alle *Competenze*

*chiave per l'apprendimento permanente*, si colloca, sia concettualmente sia temporalmente, al centro della cosiddetta “strategia di Lisbona” divenuta poi “Europa 2020”, in cui sono definite otto competenze chiave e indicate le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali per ciascuna.

Il tema delle competenze è rilevante perché l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento è “filtrata” attraverso la concezione dell'apprendimento che vi corrisponde. La predisposizione del contesto entro il quale avviene il processo di insegnamento/apprendimento muta sensibilmente se assumono importanza l'aspetto sociale e cooperativo, la dimensione affettiva e della motivazione, la progettazione di compiti di realtà, l'utilizzo di strategie di meta-cognizione e *problem-solving*, rispetto a dispositivi che non tengano conto di queste variabili. Non solo, l'approccio per competenze è una chiave di interpretazione per l'esperienza scolastica complessiva, non può essere concepito in funzione di un segmento, un percorso, una singola attività: per accompagnare la costruzione di competenze trasversali la scuola ne deve essere coerentemente in possesso.

Il concetto è sottolineato anche da Del Gobbo:

Se si accoglie che la competenza non è solo un patrimonio che il soggetto costruisce individualmente, ma nasce dall'interazione sociale in un determinato contesto, è sicuramente il contesto complessivo, con le sue pratiche e le sue modalità di azione che non solo contribuisce a creare competenza, ma è competente e sviluppa costantemente se stesso in questo processo. Diventano due i livelli di analisi: le competenze della scuola come contesto che complessivamente contribuisce alla costruzione di competenze nei soggetti e nel farlo sviluppa le proprie attraverso un procedere riflessivo e l'attenzione alla necessaria congruenza tra le diverse componenti del contesto che esplicitamente e implicitamente contribuiscono ad accompagnare il processo di apprendimento. (Del Gobbo, 2011, p. 97)

La prospettiva delle competenze nell'istruzione formale, nella scuola di base, ha quindi un significato ben preciso e conduce a due piste di lavoro. Significa in primo luogo ridefinire il ruolo, la funzione e i compiti della scuola non in sé, ma in una rete di relazioni orizzontali con i contesti di vita e con il mondo in trasformazione – *lifewide* – e diacroniche – *lifelong*. Si tratta poi di attivare una rilettura delle esperienze scolastiche, e più nello specifico curricolari, attraverso la “lente” delle competenze come concetto “regolativo” rispetto al processo formativo. L'operazione è molto più complessa di quanto possa apparire dall'enunciazione teorica. Le competenze non sono un nuovo contenuto e neppure una batteria di obiettivi da aggiungere o da sostituire a quelle più familiari centrate

sulle finalità educative o sugli apprendimenti disciplinari; si tratta piuttosto di spostare l'accento dall'apprendere il sapere al saper interrogare e utilizzare consapevolmente i saperi codificati per entrare in comunicazione con il proprio contesto di vita e per risolvere problemi.

La prospettiva delle competenze induce a ridiscutere l'impianto metodologico della mediazione didattica e implica lo spostamento del baricentro della didattica verso la proposta di esperienze di apprendimento caratterizzate dall'attivazione dei soggetti che apprendono, dalla mobilitazione delle loro risorse, dalla domanda costante di una re-interpretazione di quanto appreso: una visione diametralmente opposta a quella rappresentata dalla *regurgitation education* (Merrow, 2011), incardinata sulla memorizzazione e la replicazione di informazioni e concetti teorici. Solo mettendo il soggetto che apprende in condizioni di padroneggiare e scegliere tra i codici delle discipline, di esprimere giudizi ed esercitare lo spirito critico, di vivere esperienze di collaborazione e di cittadinanza attiva, la scuola rende effettivi i principi di democrazia, di partecipazione e di equità.

Come l'insieme delle concettualizzazioni che attengono l'ambiente di apprendimento, anche il tema delle competenze si intreccia strettamente con quello della diffusione delle tecnologie informatiche e digitali nella società e nell'educazione, ma non si esaurisce in questo, assumendo piuttosto il ruolo di idea regolativa rispetto al senso dell'apprendere e di ciascun apprendimento.

Molti documenti istituzionali della scuola italiana, a partire dal 2006, hanno recepito il tema delle competenze e fanno esplicito riferimento al *framework* europeo. Il primo è stato il Regolamento relativo all'obbligo di istruzione, D.M. 139 del 22 agosto 2007, di cui alla L.296/2006, art. 1, comma 622, accompagnato da un documento tecnico che accoglie completamente le istanze rappresentate dalla Raccomandazione della Commissione europea del 2006, e due allegati, "Le competenze chiave di cittadinanza" e gli "Assi culturali". Infine, nel 2017 sono state indirizzate alle scuole del I ciclo di istruzione le *Linee guida per la certificazione delle competenze* al fine di orientare le scuole nella redazione dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo – D.M. 742/2017.

Il Regolamento D.M. 139, sulla base della Legge 296/2006 ha delineato un profilo per gli studenti in uscita che impegna in modo fortemente unitario la scuola tutta. La declinazione delle discipline in assi culturali e la proposta complessiva delle competenze di cittadinanza, infatti, si configura come un orizzonte su cui confluiscono i percorsi dell'intero corso scolastico, anche degli ordini di scuola che "guardano da lontano" quel profilo, fin dalla scuola dell'infanzia. In parallelo, infatti, troviamo l'emanazione delle *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione* (2007 e 2012).

L'impianto delle *Indicazioni per il curricolo* assume certamente la prospettiva delle competenze e ne interpreta il costrutto sia dal punto di vista del profilo educativo della scuola – che ha il compito di sviluppare competenze sociali e di cittadinanza – sia nella concezione trasversale degli apprendimenti che veicola. Le *Linee guida* del 2017 arricchiscono la cornice normativa con un approfondimento che è assieme di forma (la certificazione) e sostanziale (la didattica per le competenze).

La conoscenza competente è di fatto quella che riesce a far derivare dalle conoscenze la costruzione di nuovi significati che risultano tanto più ricchi e avanzati quanto più adeguati alla soluzione di problemi. A partire da ciò, e soprattutto considerato che l'apprendimento non è il risultato speculare dell'insegnamento, si comprende la necessità per l'insegnamento di porre attenzione specifica anche a quelle competenze più trasversali che consentono al soggetto di sviluppare le capacità di gestione delle proprie conoscenze, di rielaborarle e integrarle nel personale processo.

Parlare di competenze trasversali, *life skills*, *soft skills* a scuola significa affrontare una trasformazione complessiva dell'ambiente di apprendimento, perché tali competenze siano sostenute, all'interno dei curricoli, con metodi, tecniche e strumenti coerenti e, intorno ai curricoli, con dei processi organizzativi del contesto.

L'attenzione alla dimensione organizzativa (*management*), alla capacità decisionale (*leadership* e *stakeholding*) e alla responsabilità rispetto ai processi e ai risultati (*accountability*) è un fenomeno relativamente nuovo per la scuola, soprattutto in Italia.

I caratteri normativi e di politica scolastica hanno modificato il profilo delle istituzioni scolastiche in Italia negli ultimi decenni, spostando il baricentro decisionale da una linea gerarchica verso una sempre maggiore orizzontalità e contestualizzazione. A livello più generale è possibile sottolineare che l'applicazione alla scuola di modelli – e di un lessico – mutuati dall'ambito della teoria delle organizzazioni, dell'economia aziendale, dell'ingegneria dei sistemi, è avvenuta in parallelo con una trasposizione di modelli e linguaggi in direzione opposta. Alcuni temi fondanti della pedagogia contemporanea, infatti, hanno trovato spazio nei contesti dell'impresa, del mondo del lavoro e delle professioni, con approcci e traduzioni discutibili, ma comunque indice di un "rimescolamento" dei punti di riferimento. Motivazione, coinvolgimento attivo dei soggetti, collaborazione, interazione, riflessività, negoziazione, centralità della formazione continua sono divenuti patrimonio di una pluralità di mondi ben aldilà della sfera tradizionalmente educativa, dando luogo a una prospettiva comune,

riconosciuta e ordinata dai dispositivi concettuali e normativi che intrecciano l'educazione formale, non formale e informale. Il flusso di contaminazione tra chiavi interpretative differenti non è stato esente da conflittualità, ha generato profonde incomprensioni e un dibattito – che si può considerare apertissimo – sul ruolo della scuola all'interno della società e sulla sua modellizzazione, esplicitato spesso nella contrapposizione scuola/azienda. Ciò ha coinciso, nel contesto italiano, con il processo di riforma che ha condotto alla realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla trasformazione dei Direttori didattici e dei Presidi in Dirigenti scolastici.

*Leadership e accountability* sono spesso oggetto di un conflitto tra visioni inconciliabili sugli scopi dell'istruzione e sui modi di governare i processi. Tale dibattito ha una chiara ragione di esistere e non può essere liquidato attraverso prese di posizione superficiali; è possibile però trovare delle chiavi di lettura condivise?

Il filone di ricerca orientato al miglioramento delle scuole (*school improvement*) ha avuto grande risalto internazionale negli ultimi anni, soprattutto all'interno di quei sistemi educativi nei quali si è realizzata una forte autonomia delle istituzioni scolastiche o vi sia un regime concorrenziale tra esse (Selleri, Carugati, 2010). La *School Improvement Research* si configura come evoluzione dell'approccio *School Effectiveness Research* (Scheerens, Bosker, 1997), che centra il proprio *focus* di ricerca sugli *outputs* individuali, correlando le caratteristiche delle scuole con quelle degli alunni. Anche le rilevazioni internazionali come OCSE-PISA, IEA TIMSS e PIRLS, e quelle nazionali proposte dall'INVALSI, che indagano i risultati di apprendimento a livello di sistemi scolastici, si collocano parallelamente a questo paradigma, mettendo a disposizione ampie basi di dati relativi a prove standardizzate e a indicatori di riferimento. In particolare si è sviluppato un filone di ricerca nel quale la nozione di contesto, espressa dal concetto «*what works under what circumstances*», ha assunto una rilevanza centrale (Marzano, 2003; Paletta, 2007).

L'OECD, nel rapporto tecnico sui risultati dell'indagine TALIS 2008 e PISA, sulla rilevazione 2015, afferma che la qualità dell'ambiente di apprendimento, declinata in capacità di valorizzare, valutare e istituire un clima positivo, costituisce un importante fattore causale per l'apprendimento degli studenti (OECD, 2009, p. 33; 2016, p. 79).

Giles e Hargreaves (2006), sulla base di numerosi contributi di ricerca, riferiscono come – nelle società complesse e connotate dalla conoscenza – le scuole si configurino come *learning organizations* e come tali dovrebbero sviluppare strutture e processi innovativi che consentano loro di implementare la capacità

professionale di apprendere da se stesse e di rispondere in modo veloce e flessibile ai cambiamenti inattesi del contesto.

Marzano (2003, p. 15) propone, sulla base dell'analisi di una pluralità di modelli descrittivi dell'incidenza del fattore scuola sull'apprendimento, una lista di cinque fattori riferibili alla scuola che agiscono positivamente sui risultati di apprendimento: efficacia del curriculum, obiettivi sfidanti e regolazione incisiva, coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale, sicurezza e cura dell'ambiente scolastico, professionalità e collegialità degli operatori. "The Dynamic Model of Educational Effectiveness", il modello messo a punto da Creemers e Kyriakides (2012), si propone di fornire una lettura multidimensionale riferita ai fattori che operano a tre livelli: l'interazione insegnante/allievi, le variabili riferibili alla scuola, il contesto educativo più vasto.

Nella dinamica *school improvement* si consegna ai protagonisti dell'azione educativa e didattica il compito di collocarsi in un circolo virtuoso di autoanalisi e di valutazione delle attività intraprese (Selleri, Carugati, 2010, p. 88). Su questi presupposti teorici è stato costruito il Sistema Nazionale di Valutazione con un protocollo per le istituzioni scolastiche individuato dal D.P.R. 80/2013 e articolato in un'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, una valutazione esterna, per definire delle azioni di miglioramento e procedere poi a una rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche.

La *leadership* educativa è il paradigma verso il quale stanno evolvendo la ricerca e le prassi dei paesi più avanzati nel campo dell'istruzione (OECD, 2013), là dove si riconoscono e si implementano quei legami tra conoscenza, democrazia, coesione ed equità sociale, e i processi di governo a tutti i livelli. Si tratta di riconoscere la specificità delle istituzioni educative e la complessità del rapporto tra la loro funzione e la loro organizzazione, che non può ricalcare i modelli manageriali e gestionali di altri settori pubblici o privati, per cui la *leadership* è da ricondurre alla capacità di orientare e guidare i processi di insegnamento e di creare le condizioni perché ciascuno esprima la propria "capacitazione" (Ellerani, 2013).

In quello che Serpieri definisce "discorso post-moderno" scompare il versante individuale della *leadership* per un orientamento anti-normativo in cui vi è un ruolo solo per una *leadership* distribuita che media e distribuisce la *governance* educativa nelle relazioni che intercorrono tra i vari attori (compresi quelli non umani, come le tecnologie e le procedure) (Serpieri, 2007; De Toni, De Marchi, 2018).

Nel quadro di riferimento messo a punto da Marzano (2012), la *leadership* è efficace per il cambiamento quando è espressione di un gruppo, quando

garantisce una guida affidabile e promuove le relazioni interpersonali. I contributi sulla *leadership*, e in particolare l'orientamento a una concezione situata e distribuita della stessa, rafforzano la focalizzazione sulla dimensione dell'istituzione scolastica.

Fullan (2011) sostiene che il cambiamento e l'innovazione debbano incrociare il tema dell'educazione con quello della sostenibilità, cioè la possibilità, per il sistema/scuola, di autorigenerarsi attraverso un processo di continuo adattamento e miglioramento.

Il concetto di sostenibilità delle organizzazioni anche in ambito educativo richiama quello più generale della sostenibilità collettiva e planetaria. L'UNESCO, in quanto agenzia delle Nazioni Unite specializzata nell'educazione, è incaricata di coordinare l'Agenda Educazione 2030, che fa parte del movimento globale per eradicare la povertà attraverso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. L'obiettivo n. 4 mira a «garantire un'educazione di qualità e inclusiva e promuovere le opportunità di apprendimento lungo tutta la vita per tutti», ma l'educazione è anche uno strumento per raggiungere gli altri 16 obiettivi, per questo rappresenta una strategia essenziale per lo sviluppo sostenibile.

La sostenibilità rappresenta un cardine interpretativo della contemporaneità, la cifra delle relazioni tra gli individui, le società organizzate e il mondo naturale nel futuro, un'idea regolativa con un campo di applicazione vastissimo, irriducibile alle logiche delle singole discipline, con una forte valenza etica. Ci sono una pluralità di aggettivi cui l'idea di sostenibilità intende corrispondere, da ciò che è giusto a ciò che è efficace, a ciò che è possibile. In educazione i concetti di “ecologia” e “sostenibilità” sono riconducibili non solo a delle finalità o a dei contenuti dell'insegnamento; essi diventano approcci al processo educativo e all'organizzazione delle istituzioni educative. Hargreaves e Fink (2004), Giles e Hargreaves (2006) – in un complesso di ricerche orientate allo sviluppo professionale dei docenti e dei contesti professionali in ambito educativo e scolastico – hanno descritto gli aspetti in cui può declinarsi la sostenibilità e la responsabilità sociale della scuola con un modello che, con un esplicito riferimento alla metafora dei sistemi ecologici in natura, interpreta gli assetti istituzionali alla luce del miglioramento per tutti gli studenti, in una prospettiva di medio/lungo termine: pratiche educative e organizzative coerenti, efficaci, rispettose della pluralità dei soggetti, nel promuovere sviluppo della professionalità, opportunità di crescita, sostegno delle capacità, investimento nelle risorse umane, dentro e fuori la scuola, attraverso un impegno nel disseminare le buone pratiche, interagire con il contesto territoriale, fare rete.

Vi è una domanda che rimane aperta. Studi sulla valutazione degli apprendimenti orientati alla valutazione dell'efficacia dell'insegnamento e delle scuole mettono in evidenza come l'“effetto scuola” sia inferiore all'“effetto insegnante” ovvero la rilevanza del “fattore” scuola rispetto alla rilevazione (standardizzata) degli apprendimenti è inferiore rispetto all'incidenza dei fattori riconducibili all'insegnante e ai processi di insegnamento. Tale assunto è spesso fatto proprio da ambiti di ricerca focalizzati sulla regolazione delle strategie didattiche (*Evidence Based Instruction, Visible Learning*) per sostenere che l'attenzione ai processi di miglioramento e innovazione che si collocano a livello di istituzioni scolastiche rappresentino sostanzialmente una perdita di tempo. Ciò che conosciamo in misura minore (e che potrebbe essere di grande interesse), è la relazione tra l'efficacia dell'insegnamento e le pratiche e i contenuti del lavoro collegiale (CERI-OECD, 2012). Secondo Scheerens

il tallone d'Achille delle scuole è la capacità di coordinare gli apprendimenti che derivano [dalle] esperienze. L'apprendimento individuale può trasformarsi in apprendimento organizzativo solo se gli sforzi di e i risultati individuali sono orchestrati, coordinati e portati entro una serie comune di obiettivi e entro una “mission” organizzativa (Scheerens, 2003, p. 38).

In altre parole, una possibile ipotesi interpretativa del concetto di efficacia della scuola è che la relazione con gli approcci e le modalità attraverso le quali le istituzioni scolastiche si organizzano al loro interno, a come gli insegnanti comunicano, collaborano, riflettono collettivamente, condividono l'*expertise*, confliggono e negoziano significati e procedure, non sia stata “ancora” messa in evidenza perché vi sono esperienze davvero limitate in questo senso. L'idea, cioè, è che la qualità di una scuola sia qualcosa che va oltre la somma delle qualità dei singoli docenti e che l'“effetto scuola” sia una variabile la cui consistenza sia tutta da indagare: in presenza di processi più incisivi, esperienze maggiormente diffuse in cui si proponesse un contesto complessivamente orientato alla condivisione di visioni e pratiche, la misurazione dell'impatto *school factor* darebbe esiti diversi?

# LA SCUOLA COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Sono individuabili diverse interpretazioni del concetto di ambiente di apprendimento, non esattamente sovrapponibili; si tratta, con Rossi, di un «concetto polisemico», utilizzato con differenti accezioni ma comunque: «legato a filo doppio con la relazione didattica, con il modello di insegnamento, con la storia del processo e sul clima relazionale, sulle tipologie di attività, sulle modalità con cui i soggetti possono rapportarsi» (2009, p. 150).

L'interpretazione più multidimensionale del termine ambiente, rappresentata dalla traduzione in contesto, induce a rapportarsi all'apprendimento interrogando sempre il dove, il come e il con chi, questo si è realizzato. In questa accezione il contesto può risultare come uno scenario di sfondo, una rappresentazione di elementi dati rispetto ai quali si stabiliscono le interconnessioni. Tuttavia, come sottolineato da Ligorio e Pontecorvo: «il contesto in ottica sistemica non è qualcosa che circonda e influenza un oggetto di studio, ma è un sottoinsieme del sistema più ampio che solo per bisogni di analisi viene scisso e ritagliato [...]». (2010, p. 32).

Consistendo di due parti, *learning* e *environment*, l'espressione è duale per sua natura: gli studi associati all'apprendimento sono focalizzati su differenti meccanismi dell'apprendere, mentre quelli associati all'ambiente sono orientati ai fattori che facilitano l'apprendimento (Savaleyeva, 2012, p. 67). In un certo senso "ambiente di apprendimento" fa transitare immediatamente l'attenzione al secondo termine: il primo è strumentale alla comprensione del secondo, mentre la dicitura "ambiente per l'apprendimento" propone l'ambiente in modo più dinamico, complesso, ecologico, come l'ambito di intervento sul quale è possibile agire per favorire l'apprendimento stesso. Si tratta di un costruito molto vasto, che abbraccia molteplici aspetti, non è riferibile unicamente all'istruzione, bensì alla varietà degli ambiti nei quali si verificano processi di apprendimento formale, non formale e informale.

La scuola è istituzionalmente deputata ad allestire un ambiente per l'apprendimento, che si identifica quantomeno con l'insieme dei dispositivi materiali,

personali e culturali ai quali e attraverso i quali è attribuita la funzione dell'insegnare: l'aula, gli insegnanti e la classe, gli alunni, i docenti, la struttura con le sue strumentazioni, il curriculum. Da questo nucleo essenziale il concetto può allargarsi a comprendere il contesto più ampio entro cui la scuola insiste, che abbia tratti di omogeneità geografica, sociale e culturale, come il quartiere, il paese, la città, l'area territoriale, oppure l'intero paese, o anche essere interpretato come ambiente virtuale. Ligorio e Pontecorvo fanno riferimento all'analisi proposta da Perret-Clermont per i contesti educativi, secondo cui il contesto è rappresentato da un sistema di quadri a più livelli, un "quadro del quadro del quadro" entro cui agisce il *setting* pedagogico, che si sostanzia in aspetti fisici, atteggiamenti mentali, interpretazioni simboliche, interazioni sociali, evidenziando come «la capacità di comprendere e usare il contesto sia parte integrante delle competenze richieste agli insegnanti» (Perret-Clermont, 2005, p. 37).

È possibile individuare quindi una pluralità di piani di lettura per l'ambiente di apprendimento.

Si può identificare con l'allestimento di una situazione, circoscritta e intenzionalmente predisposta, entro il quale avviene il processo di insegnamento/apprendimento e questo interagisce con la dimensione informale, come efficacemente illustrato da Antonietti (2003) con la metafora del teatro. Sono da identificarsi qui due polarità, che attengono l'una agli aspetti più materiali, logistici, come l'utilizzo degli spazi, degli strumenti, la gestione del tempo, e l'altra identificabile con l'espressione di *setting* pedagogico (Salomone, 1997), riferibile invece alle concezioni e ai punti di riferimento teorici che orientano le scelte.

A questo proposito molti autori (Paparella, 2009; Berchiolla *et al.*, 2011) si riferiscono a un "curriculum implicito" o "nascosto" per indicare che oltre alle lezioni, alle proposte didattiche strutturate, alle esperienze predisposte, si apprenda anche dall'insieme dei messaggi veicolati dagli assetti didattici, dall'uso dello spazio, dagli atteggiamenti, dalla comunicazione verbale e non verbale.

Una larga porzione dell'educazione sembra sfuggire alle scelte diligentemente programmate e sembra invece dipendere da ciò che resta implicito, da una sorta di curriculum nascosto, molto spesso affidato agli assetti organizzativi, al clima relazionale, alla configurazione stessa della scuola e dell'ambiente di apprendimento. (Paparella, 2009, p. 159)

L'idea di "situazione" ha, in ambito scolastico, una valenza almeno duplice. Intanto è connaturata allo stesso concetto di curriculum, così come inteso da Scurati

ne l'insieme delle esperienze disciplinari e interdisciplinari che intenzionalmente vengono proposte dai docenti agli allievi (Scurati, 2002).

In situazioni di apprendimento può essere declinato il percorso curricolare di ciascun allievo, o meglio, del gruppo di allievi che solitamente si identifica con una classe. Il curricolo non si esaurisce nella formalizzazione attraverso un documento, ma si fa attraverso le esperienze, in un'interpretazione che riconduce la prospettiva culturale ed epistemologica delle discipline, così forte nella teoria del curricolo, alla specificità del contesto e dei soggetti, negli aspetti sia espliciti sia impliciti. Una seconda interpretazione può essere legata a elementi più incidentali e meno profondi, all'idea di situazione come "occasione" di apprendimento, circoscritta a esperienze che trovano la propria ragione di essere proprio nella loro differenza dal *mainstream* della scuola.

Le due accezioni, apparentemente poco distanti, definiscono un profilo di relazione tra la scuola concreta e il costruito di "ambiente di apprendimento" sostanzialmente divergente. Nel primo caso, infatti, la dinamica sottesa investe il complesso dei dispositivi che la scuola riconosce come propri ai fini dell'apprendimento e induce ad assumere una visione olistica ed ecologica del contesto scolastico, che sollecita profondamente il ruolo e la funzione dei docenti. Nella seconda ipotesi la scuola si avvale di contenitori, spesso concepiti altrove, a supporto della propria azione. Per essere più concreti, se la scuola vede se stessa come ambiente di apprendimento e declina questa visione in più versanti, gli oggetti e le esperienze di insegnamento/apprendimento, le relazioni interne e con l'esterno, i dispositivi organizzativi, diviene protagonista, attraverso i soggetti che la rappresentano, di un processo di continua ridefinizione delle proprie domande: che cosa va appreso e perché, cosa è rilevante per l'apprendimento, come si elaborano le conoscenze che abbiamo individuato, come si riconoscono, quali esperienze e situazioni riteniamo di dover predisporre.

Se – invece – la scuola ritiene che l'idea di ambiente di apprendimento non mobiliti un ripensamento costante delle proprie architetture e ne accoglie una interpretazione riduttiva, ha un rapporto strumentale con situazioni, spesso esterne, caratterizzato da scarsa contaminazione. È il caso della diffusione delle offerte formative per la scuola, che ha avuto ampia diffusione negli ultimi decenni – anche se attualmente vive un momento di grande difficoltà per le limitate risorse che la scuola ha a disposizione. Il confine tra i due approcci non è sempre così netto: è indubbio che l'interlocuzione della scuola con l'esterno, in termini di occasioni didattiche, visite di istruzione, laboratori, spettacoli, animazioni, progetti, abbia avuto un ruolo importante per l'innovazione della didattica e che lo scambio di esperienze tra i contesti di istruzione formale e

la variegata realtà dell'educazione non formale abbia favorito lo sviluppo di pratiche efficaci per l'apprendimento dei bambini e dei ragazzi in tutti e due gli ambiti. Molti hanno però sottolineato come in molti casi l'esigenza di ampliare o arricchire l'offerta formativa della scuola abbia veicolato l'immagine di un "progettificio" (Cortese, 2011), costituito da una somma di occasioni gestite da una progettualità parcellizzata e ridondante, tesa ad accumulare più che a integrare le esperienze:

L'innovazione didattica, come inserimento di nuovi contenuti, saperi ed esperienze, si è sviluppata nell'area extra-curricolare piuttosto che in quella curricolare, è stata addizionale ed accessoria e non, come sarebbe stato meglio che fosse, sostitutiva e costitutiva. Il progettificio della scuola del pomeriggio si è accompagnato alla stasi della scuola del mattino, con l'effetto talora positivo dell'arricchimento di interessi e motivazioni negli alunni ma anche quello negativo di indurre a trascurare le nostre strutturali debolezze [...]. (Benadusi, 2009, p. 6)

È stata esplicitata da più voci, interne o esterne rispetto alla scuola, l'esigenza di ricondurre l'azione delle scuole e dei docenti ai compiti di base della scuola, a operare una selezione dei contenuti e delle esperienze costitutivi del curricolo per improntare lo stesso a una maggiore coerenza e sostenibilità, a orientarsi verso una "essenzializzazione"<sup>1</sup> del curricolo, termine poco felice (viene proposta in alternativa la locuzione *core-curriculum*; cfr. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, 2012), che restituisce però la necessità di reinterpretare la progettualità delle scuole.

Per presentare più nello specifico i caratteri di un ambiente di apprendimento possiamo riferirci agli elementi enucleati da Antonietti (2003, pp. 1-2): uno spazio di azione, un progetto strutturale, gli atteggiamenti pertinenti, il senso dell'esperienza di apprendimento; o elencati da Salomon (2006, p. 259): ambiente fisico; insieme di attori che agiscono al suo interno; set di comportamenti concordati; serie di regole o vincoli comportamentali; compiti e attività; tempi; set di strumenti o artefatti, oggetto di osservazione, lettura, argomentazione, manipolazione; insieme di relazioni fra i vari attori; clima relazionale e operativo; aspettative; assunzione del ruolo di studente; lo sforzo mentale profuso.

Gli elementi proposti sono riconducibili all'allestimento fisico (spazio e strumenti), alla organizzazione (tempi), ai ruoli (attori e regole): queste componenti sono rilevabili materialmente, sono osservabili direttamente o indirettamente attraverso le formalizzazioni che assumono (disposizione arredi, quadri orari, regolamenti, documentazione).

Vi sono poi aspetti che si presentano sia in forma materiale che immateriale, come quelli riferibili alla mediazione didattica (artefatti, compiti e attività), gli oggetti culturali o concettuali e i mediatori attraverso i quali vengono manipolati. Infine vi è una componente totalmente immateriale (comportamenti, relazioni e clima, mobilitazione personale), che non sempre è esplicitata e che è descrivibile attraverso una lettura qualitativa.

Un artefatto è un mediatore di conoscenza, prodotto dalla progettualità, dalla costruzione e dalla simbolizzazione che sono connesse alle attività umane. Attraverso gli artefatti, che sono oggetti d'uso e strumenti, ma anche linguaggio, concetti organizzatori e protocolli di comportamento, si modificano sia la realtà sia i soggetti (Mazzoni, 2006).

Il concetto di artefatto ha una vasta letteratura di riferimento: «strumenti» di cui le persone si servono per le loro attività (Vygotskij, 1978), «cose che ci fanno intelligenti» (Norman, 1995). Wartofsky (1979) distingue tre categorie di artefatti; i primari che si impiegano nella pratica, i secondari, che servono al soggetto per ricostruire i processi e comunicare, i terziari che sostituiscono all'impiego pratico un sistema di regole formali.

Rossi (2009, p. 65) mette bene in evidenza il tema dell'intenzionalità e della scelta, in quanto gli artefatti sono coerenti con specifiche prospettive di colui che li propone: il docente seleziona le tecniche in base ai processi cognitivi e alle procedure che l'artefatto attiva. Ritorna quindi il tema della scelta da parte dei docenti, attraverso gli artefatti che esprimono e che attivano processi di conoscenza. È stato ribadito da molti autori come per le attuali generazioni la scuola rappresenti una fonte di conoscenza "collaterale" rispetto alle sollecitazioni che provengono dal contesto complessivo di vita (Bocchi, Ceruti, 2004; Ajello, 2010). Il ruolo stesso della scuola viene completamente ridisegnato, a partire da questa consapevolezza, in termini di organizzazione degli strumenti per l'interpretazione del mondo, di sostegno alla meta-cognizione, orientamento, accompagnamento nella ricerca di un proprio progetto di vita. Gli artefatti che la scuola integra, quindi, sono da ricondurre a questa sua *mission* contemporanea; a essi si può guardare essenzialmente da due punti di vista. Il primo fa capo all'insegnante come singolo, al dispiegarsi dell'azione dell'insegnare, su cui convergono le domande relative alla consistenza dei saperi proposti, all'efficacia delle esperienze predisposte, alla incidenza delle dinamiche intersoggettive instaurate, alla rilevanza dei processi attivati. È stato però messo ampiamente in luce come la scuola non possa più, se mai è stato possibile, identificarsi con un generico insegnante. Il sistema di artefatti attraverso i quali la scuola si propone come istituzione deputata all'istruzione è per larga misura il frutto di un com-

plesso sistema di interazioni tra elementi materiali e soggettivi che agiscono a più livelli, anche decisionali.

Il profilo dell'insegnamento oggi ha una multidimensionalità che non coincide (più) con la sola unità di lezione in classe.

Se proviamo a porci a fianco di un allievo durante il suo percorso scolastico, risulterà evidente ai nostri occhi come i singoli artefatti con i quali si confronta non siano scindibili dal senso generale che la sua esperienza assume.

Come afferma Dozza:

guardiamo alla scuola come a un'organizzazione complessa, a un contesto al cui interno s'intrecciano molteplici interazioni e relazioni regolate da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e da cui trae senso. Un "contesto" caratterizzato da un "contratto" più o meno esplicito e da un assetto organizzativo che si riverbera sull'essere insegnanti/operatori in quella scuola così come sull'essere allievi in quella scuola/classe. Tanto che si può affermare che il principale contenuto che della scuola resta, è l'esperienza e l'idea di scuola. (2006, p. 57)

Lo "spazio di azione" ha perduto progressivamente ogni carattere di neutralità per configurarsi sempre più come una variabile dei processi di insegnamento/apprendimento.

Lo spazio fisico, le strutture architettoniche, gli arredi, gli strumenti di lavoro e d'uso, i colori, i materiali, la luce, il calore: considerati nella loro funzione, per le loro proprietà e nelle loro combinazioni, questi elementi hanno assunto una rilevanza centrale per chi si occupa di scuola e di educazione, tanto a livello teorico quanto per le implicazioni pratiche. L'Italia sconta però un tragico ritardo nella gestione della scuola, che costituisce una sorta di coltre dietro la quale si possono soltanto intravedere gli scenari pedagogico-didattici sostenuti dall'allestimento materiale della scuola: prima vengono la mancanza non di edifici innovativi, ma di edifici a norma o edifici *tout-court*.

Vi sono molte esperienze internazionali e anche alcune nazionali (con un inspiegabile "vuoto" tra Maria Montessori o Loris Malaguzzi e le classi Future-Lab) che vanno nella direzione di un binomio sempre più stretto tra architettura e pedagogia. Biamonti (2007) afferma che «l'attuale tipologia dello spazio didattico si basa ancora sull'antico assetto delle scuole ottocentesche, basate sulla concentrazione fisica degli allievi e sull'isolamento visivo e gerarchico del docente all'interno di uno spazio fortemente direzionato, rigido e compresso» (Mura, 2008). In contesti di amministrazione del territorio caratterizzati da

un elevato grado di consapevolezza (ovvero la sussidiarietà nella sua migliore accezione) i progetti per costruire scuole nuove o ristrutturare scuole esistenti sono orientati a connotare la scuola come ambiente di apprendimento per l'intera comunità e vengono preceduti da studi dove ci si domanda: quali competenze devono raggiungere gli studenti? Come valutare queste competenze? Quali approcci pedagogici? Come un ambiente di apprendimento può essere funzionale a diverse tipologie di attività? O essere promotore dell'indipendenza e della motivazione dello studente? Quali pratiche di valutazione sono applicate? Quali attività sono connesse alla comunità esterna alla scuola? (Cannella, 2013).

Ancora Rossi rileva che

benché l'ambiente, e quindi lo spazio, siano da sempre una variabile didattica, nel passato il ruolo del tempo era centrale. Il legame tra didattica e progettazione, tra didattica, organizzazione dei tempi e successione delle attività sembrava il nucleo centrale attorno al quale si giocava il processo formativo. Il resto poteva incidere ma in modo accessorio. Oggi lo spazio ha acquistato una maggiore centralità e si preferisce parlare di spazio/tempo per descrivere l'evento e la sua complessità e l'intreccio in cui la successione è connessa alla contemporaneità di proposte multiple e alla predisposizione di possibili alternative. (2009, p. 151).

Declinare invece l'ambiente di apprendimento in termini di comunità è rilevante da più punti di vista: in primo luogo rappresenta una chiave di lettura dei contesti sociali proposta da molti autori, considerati gli interpreti della post-modernità (Bauman, Beck, Nussbaum, Morin), lettura all'interno della quale può collocarsi anche un approccio al contesto scolastico. Nella concezione "glo-cal"<sup>2</sup> le aggregazioni sociali, formali e informali che stanno in prossimità dell'esperienza individuale e della fattualità dei fenomeni, costituiscono l'architettura – mobile, flessibile, "liquida" – della dinamica sociale.

La dimensione comunitaria non è scindibile dalla concettualizzazione dell'ambiente di apprendimento, proprio perché questo non può essere concepito come contenitore normativo o dispositivo meccanicistico, ma solo attraverso un approccio olistico, ecologico e umanisticamente mediato (Morin, 2001).

Come affermano Fielding e Moss la scuola ha un ruolo cruciale per l'educazione democratica: spazio fisico di incontro tra generazioni e differenze per le comunità, strumento di contrasto alle ineguaglianze da difendere e ri-disegnare (2012, pp. 28-29).

Per quanto non compaia nell'espressione "ambiente di apprendimento", il termine "comunità" ne costituisce senza dubbio il terzo sostegno, la dimensione umana, relazionale e professionale che si definisce in un contesto spazio-temporale, per gli scopi che si è data e attraverso le azioni e interazioni messe in pratica per perseguirli.

L'ambito di riferimento degli studi sulle comunità di pratiche è vastissimo, il rapporto tra apprendimento e aggregazioni sociali interessa tutti gli ambiti e, oltre a essere "necessario" perché la conoscenza avvenga, lo è anche perché essa sia riconosciuta come rilevante e diventi cultura.

In relazione alla scuola, in quanto istituzionalmente deputata a occuparsi dell'apprendimento in stretta connessione con il profilo educativo che la società stabilisce, il concetto di comunità interessa non (solo) come paradigma descrittivo ma normativo, nel senso che essa esiste come dato di fatto e produce degli effetti, ma per essere qualitativamente connotata in senso costruttivo, propositivo, innovativo, necessita di un passaggio che renda intenzionali gli scambi, consapevoli le interazioni, orientate le azioni.

Così come per l'"ambiente di apprendimento", anche la "comunità di pratica" si configura come un concetto che ha implicazioni per una molteplicità di ambiti ma che innegabilmente ha una corrispondenza diretta e una specificità in riferimento alla scuola. Nonostante ciò, entrambe le elaborazioni sono state trattate e approfondite in ambito scolastico in misura meno rilevante che in altri filoni e, soprattutto, senza innescare processi di profonda trasformazione della scuola reale che siano direttamente riconducibili al quadro teorico di riferimento. Il tema è strettamente intrecciato a quello della scuola come organizzazione, e configura un profilo della funzione docente a più dimensioni rispetto a quella dell'insegnamento. Le scuole dovrebbero agire come comunità che elaborano una visione condivisa attraverso un'intelligenza collettiva per perseguire un miglioramento continuo. I membri dovrebbero "vedere" la loro organizzazione come un insieme (*big picture*), comprendere come le parti e l'intero siano interrelate e come insistere su un aspetto crei conseguenze su un altro, e di come questo sia la chiave per il cambiamento e per il successo (Giles, Hargreaves, 2006).

A tal fine la figura del *leader*, il Dirigente scolastico, è centrale, ma lo è altrettanto che le azioni abbiano la consistenza e la profondità di resistere ed evolversi a prescindere dai mutamenti di persona alla guida della scuola (Fullan, 2002a; 2002b; Day, Sammons, 2013). Si parla infatti di *leadership* distribuita, con la possibilità di andare oltre un fondamento "formale" della *leadership* che può assumere anche le sembianze della collegialità e della comunità che decide (De Toni, De Marchi, 2018).

Una *leadership* distribuita è la condizione per una responsabilità condivisa, che è un carattere della qualità organizzativa della scuola, più che un risvolto dell'operato di un leader (Paletta, 2011). In riferimento al contesto italiano, Cerini sottolinea come la costruzione di un patrimonio comune sia una operazione più complessa delle procedure di delega o di supporto alla leadership, per la quale occorre “crescere tutti” e “governare tutti” la comunità educativa, con forme definite, chiare e coerenti, ma senza formalismi: «Fare comunità significa curare il sistema delle decisioni, la progettazione partecipata degli aspetti curricolari e valutativi, la condivisione delle informazioni e della comunicazione, i sistemi interni di documentazione e di monitoraggio» (Cerini, 2013, p. 5).

Si può affermare, come fa Orsi, che vi sia un cambio di passo, un salto di livello che avviene quando una scuola passa da una condizione di debolezza della comunità professionale, caratterizzata da isolamento e autoreferenzialità dei singoli, chiusura e frammentazione dei saperi, piattezza della struttura organizzativa (Orsi *et al.*, 2013), a una condizione di organizzazione a legami deboli (Weick, 1995), in cui l'apertura e la bassa gerarchizzazione risultano però positivi elementi di promozione dell'iniziativa e del confronto. Proprio per questa sfumatura del concetto di “debolezza”, si tratta di un passaggio delicato e assieme nevralgico, la capacità di implementare l'efficacia nell'autonomia e nella responsabilità, intrecciando le conoscenze e i ruoli, senza incorrere nel rischio di burocratizzazione e di eccessivo verticismo. Il Centre for Educational Research on Innovation (CERI) dell'OECD, sottolinea che la nozione di comunità professionale rappresenta l'aspetto cruciale delle scuole.

Le scuole sono istituzioni che hanno una struttura amministrativa entro la quale opera una organizzazione del lavoro, ma sono anche comunità educative che creano quella che potremmo definire un'ampia area di intersezione con le altre comunità educative, in primo luogo le famiglie e poi la società tutta. La relazione tra la scuola e le famiglie è imperniata proprio sul concetto di ruolo, sulla differenziazione tra due funzioni che hanno in comune un profilo educativo e il fatto di rivolgersi contemporaneamente agli stessi soggetti. Senza poter riportare in questa sede i termini di un dibattito che si è sviluppato anche in Italia almeno dalla fine degli anni Sessanta del XX secolo, gli anni in cui si è costruita la dimensione partecipativa delle istituzioni pubbliche, è importante richiamare il tema del coinvolgimento delle famiglie nel contesto scolastico proprio in funzione della configurazione di una *leadership* educativa della scuola stessa. Come per molti altri aspetti, la partecipazione dei genitori e delle famiglie insiste su due piani: quello dell'interazione tra una responsabilità parentale e i singoli docenti di una/un allieva/o e quello delle modalità per una partecipazione alla vita di una istituzione scolastica.

Le scuole costituiscono un importante catalizzatore di relazionalità e di partecipazione in una società connotata da bassa coesione, crisi delle istituzioni e delle grandi “narrazioni” dei secoli precedenti (le chiese, i partiti politici), in una parola da “liquidità” (Bauman, 2006).

La cura dell’infanzia rappresenta una delle cifre delle società avanzate e attorno alla scuola, la prima istituzione formale entro la quale le bambine e i bambini entrano in contatto con la varietà del mondo e con le regole della società organizzata, si creano spesso reti di comunicazione, interazione, collaborazione e partecipazione. I comitati dei genitori, siano essi di supporto o di protesta, le attività di sostegno al finanziamento della scuola, il coinvolgimento in iniziative ricreative e formative, gli scambi di favori tra famiglie e tutta la dimensione informale di socializzazione che gravitano intorno alla scuola costituiscono un fenomeno sociale molto importante, oltre che poco studiato. Vi sono evidenze e studi che individuano nel legame tra scuola e famiglia un supporto essenziale per la qualità dell’educazione e uno dei più potenti vettori del successo scolastico (Byrk *et al.*, 2010; Hiatt-Michael, Hands, 2010).

Dall’originaria definizione di comunità di pratica, attraverso la contaminazione con le sollecitazioni provenienti dalla riflessione a opera di autori come Morin e Bauman, che affrontano i temi dell’educazione in un approccio complessivo alla società contemporanea, si aprono quindi tre prospettive.

La prima, la comunità di pratica in senso stretto, definisce l’insegnamento/apprendimento, l’interazione tra docenti e allievi, la negoziazione di significati, la contestualizzazione delle pratiche. La seconda, la comunità professionale, è caratterizzata da una interpretazione del profilo professionale dell’insegnamento, che lega insieme cultura del fare scuola e organizzazione, formazione continua e implementazione delle pratiche, collegialità e leadership educativa. La terza, la scuola come comunità, propone una dimensione partecipativa del contesto scolastico, una risposta alle domande emergenti dalla società che mette al centro un nuovo umanesimo e una forte impronta di democrazia dal basso.

## IL TEMPO NELLA SCUOLA

Qual è il ruolo del tempo nello specifico di una organizzazione scolastica?

Il controllo del tempo si configura come uno dei tratti distintivi della scuola sia per i docenti sia per gli studenti e tradizionalmente il suono della campanella definisce le unità base della scuola: l'inizio e il termine delle lezioni e delle pause.

Molti autori hanno sottolineato come l'identificazione del tempo scuola con l'orario di insegnamento trascuri altri possibili raccordi con i processi e i modi dell'apprendere degli alunni. Drago afferma che «le contraddizioni tra l'evoluzione di numerosi aspetti dell'insegnamento e la riproduzione del modello temporale della scuola nato nel secolo scorso sono diventate un fattore di estrema rigidità e di blocco dell'evoluzione organizzativa e didattica» (Drago, 2005).

Le «2000 campanelle» che ogni studente ascolta in un anno scolastico inducono lo stesso autore a riflettere come al dispositivo regolativo fondamentale attuato dalla scuola possa essere riferita la stessa critica che Friedman rivolgeva al sistema taylorista di organizzazione del lavoro (*ibidem*). L'idea che il tempo sia una “variabile pedagogica” (Cerini, 2004) ha guidato molte delle esperienze di innovazione della scuola nel secolo scorso, si può però affermare che si tratti di un ambito che presenta un limitato panorama di studi e ricerche, soprattutto attuali, a fronte invece di una centralità nel dibattito/scontro che ha accompagnato riforme e proposte di modelli differenti di scuola nel nostro paese, che hanno avuto proprio nel tempo-scuola a essi corrispondente il principale dispositivo di attuazione. Sul piano delle politiche scolastiche, la questione “tempo scuola” ha contribuito allo spostamento di prospettiva dall'assistenza scolastica al diritto allo studio. Le scuole a tempo “lungo” si sono qualificate come scuola della comunità, come un ambiente pedagogico “totale” ad alta visibilità pubblica. Ad esempio, il tempo pieno si è presentato non solo come modello organizzativo integrato, ma anche come una istituzione educativa “aperta” verso la città, come centro di educazione permanente della comunità, con una necessaria attenzione alla qualità delle strutture, dei servizi, dei laboratori, delle biblioteche.

Sul piano della cultura organizzativa la gestione di tempi scuola differenziati ha aperto le porte dell'autonomia, intesa come capacità di autogoverno, come iniziativa progettuale, come assunzione di responsabilità. Questo processo è avvenuto innanzi tutto all'interno dei gruppi degli insegnanti operanti nelle realtà di tempo pieno, di tempo modulare, di tempo prolungato della scuola media.

Il "tempo della scuola" tende a essere interpretato nelle sue due dimensioni estreme, una molto generale, quella stabilita dalla normativa, e una particolarissima, quella soggettiva del docente che interpreta la mediazione didattica. L'approccio al tema avviene in modo indiretto: sono molteplici le implicazioni in ordine al "fattore tempo" quando si parla di processi cognitivi, di motivazione, di differenziazione didattica, di stili di apprendimento, di orientamento. La limitata presenza di "casi", dopo la lunga stagione del tempo pieno, che abbiano intenzionalmente sperimentato differenti modalità di organizzazione e gestione del tempo-scuola sulla base di complessi di ricerca sull'apprendimento, sulla motivazione, sulle differenze individuali – o a partire da altre sollecitazioni – ha però determinato un "vuoto", soprattutto in Italia.

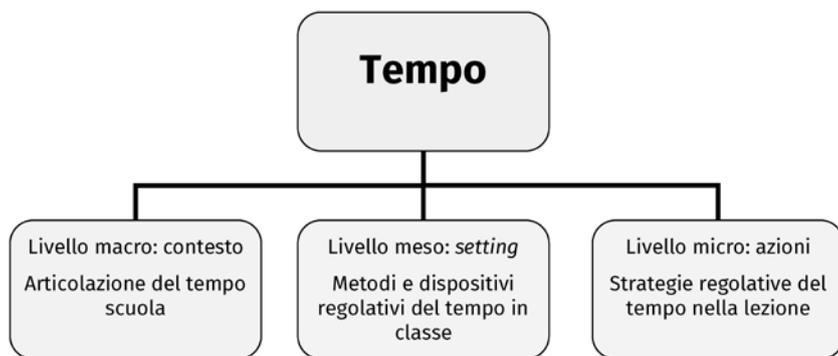
Ricondurre la sua trattazione alla cornice di riferimento dell'ambiente di apprendimento consente di affrontare il tema attraverso un'analisi multilivello.

Il "dialogo possibile" tra la ricerca sull'apprendimento e i dispositivi organizzativi del tempo che "contiene" i processi di insegnamento/apprendimento consente di evidenziare alcuni elementi fondamentali.

In primo luogo, si può operare una distinzione tra gli aspetti che attengono quella che potremmo chiamare la dimensione istituzionale (ordinamento, orari, turni, organizzazione) e gli aspetti riferibili all'interazione tra insegnante e allievi che prescinde dalle regole di funzionamento delle istituzioni scolastiche, perché questa esiste laddove vi sia una scuola, qualunque siano le procedure e le soluzioni organizzative della stessa.

Se proviamo a "incrociare" la variabile "tempo" con i diversi piani entro i quali è "contenuta" l'attività didattica, si possono enucleare gli elementi che configurano le scelte da assumere da parte dei docenti come singoli, come team e come comunità professionale.

Il livello micro si configura come ambito delle azioni attraverso le quali si dipana il processo di insegnamento, le scelte quotidiane della mediazione didattica e della relazione tra docente e allievi. Su questo piano i contributi più consistenti sono da cercarsi nelle ricerche sulle strategie efficaci di insegnamento, dove il tema del tempo è focalizzato indirettamente in relazione alle caratteristiche della "lezione": i tempi di attenzione a seconda delle attività proposte, il rapporto



tra istruzione diretta e protagonismo dell’allievo, il ruolo di *input* e *feedback*, l’utilizzo di dispositivi, strumenti e materiali prima, durante e dopo la lezione, in presenza e a distanza.

Non tutte le strategie hanno una rilevanza temporale, come le connotazioni dell’interazione tra docente e allievi: si può affermare che essere in sintonia con gli interessi e le pre-conoscenze degli alunni, promuovere l’autostima, dare *feedback*, puntare a una relazione affettiva, non abbia quantitativamente ma piuttosto qualitativamente un peso. A ciò si può obiettare che anche questi aspetti abbiano bisogno di un tempo dedicato che può essere sensibilmente diverso: il “colore” dell’interazione tra docente e allievi definisce anche la gestione del tempo che essi trascorrono insieme. A questo proposito Damiano (2013) espone tre tesi sul tempo scolastico: “non abbastanza” – per compensare i divari di partenza – “non abbastanza bene” – rispetto alla qualità delle metodologie – e, infine, “troppa scuola” – rispetto alla varietà delle esperienze educative di cui ciascuno potrebbe beneficiare.

Nello *story-board* di una lezione, di una classe con il suo docente, il tempo dell’ascolto, il tempo della cura, il tempo dell’osservazione, il tempo della ripetizione per chiarire, per riprendere, per riproporre con altre parole, il tempo del *feedback* da parte del docente per e da ciascun allievo, si configurano come un tempo difficilmente quantificabile, ma certamente consistente. Prendere o perdere questo tempo fa la differenza.

Ancora più visibili le implicazioni relative alla scelta delle strategie cognitive, la quale comporta un diverso “disegno” rispetto all’uso che il docente fa del tempo che gli è assegnato. Prendiamo ad esempio le strategie cooperative e la pratica guidata. Ogni insegnante è consapevole che organizzare la proposta didattica intorno a dispositivi che abbiano questo approccio comporti un

grande investimento di tempo: comporre gruppi o coppie di alunni, organizzare lo spazio e gli arredi, differenziare e chiarire le consegne, fornire materiali strutturati per una guida indiretta del lavoro, sorvegliare una molteplicità di situazioni, gestire il *feedback*; e ancora, predisporre esperienze concrete, svolgere compiti di esemplificazione, controllare il modellamento danno forma a un tempo della didattica molto lontano dal dispositivo spiegazione/esercitazione/interrogazione. Poiché la didattica proposta a un gruppo classe è orchestrata nella quasi totalità dei casi da una pluralità di docenti, la dimensione *micro* assume una rilevanza che va immediatamente aldilà delle scelte del singolo insegnante, mettendo in evidenza il livello *meso*: tutti gli approcci e tutte le opzioni metodologiche espresse concorrono all'istruzione di un allievo/di un gruppo e ne definiscono il curricolo. La coerenza della proposta didattica complessiva, se la si guarda dalla parte dell'esperienza scolastica degli allievi, è qualcosa di più complesso di un rapporto unidimensionale tra l'insegnante, il sapere e l'insegnamento, ma attiene a un insieme di relazioni orizzontali con quel contesto scolastico – in primo luogo con gli altri insegnanti – e con il contesto più generale. Il *setting* temporale del processo di insegnamento veicola la qualità attribuita alle sue diverse componenti; è infatti attraverso il tempo dedicato a ciascuna parte che si ricostruisce una sorta di tassonomia delle azioni. La percezione di che cosa sia importante sapere o saper fare è direttamente parametrata sulla quantità di tempo assorbito dalla ripetizione dei contenuti o delle pratiche guidate, dall'ascolto delle persone o del contenuto delle interrogazioni, dall'attenzione al libro di testo o alla realtà, dalla valutazione formativa o da quella sommativa. I due livelli – *micro* e *meso* – sono strettamente interrelati, il primo stabilisce il *setting*, l'insieme delle dinamiche che fanno da cornice, mentre il secondo esplicita gli orientamenti metodologici del docente in azioni quotidiane. Ora, in presenza di una pluralità di docenti per classe (come troviamo nella realtà della scuola del I ciclo in Italia)<sup>1</sup>, il livello *meso* ha già una rilevanza che va aldilà delle opzioni espresse dai singoli e investe gli assetti organizzativi e soprattutto le modalità di interazione tra insegnanti. Infatti, l'organizzazione dello spazio, degli arredi e dei materiali (pensiamo alla disposizione dei banchi e al posizionamento della cattedra, che definiscono lo spazio di azione e comunicazione per la didattica), la gestione della classe, le routine e le abitudini, le regole di comportamento esplicite e implicite, e poi gli approcci metodologici, le strategie, le modalità di valutazione, sono tutti aspetti che concorrono a più voci a determinare la “qualità” del tempo trascorso nell'ambiente scolastico. Una giornata scolastica è un *continuum* per gli alunni/studenti che assistono all'avvicinarsi “sulla scena” dei loro docenti,

ciascuno dei quali allestisce il proprio *setting*. Il carattere che viene ad assumere l'ambiente di apprendimento può essere fattuale (una sommatoria di differenti interpretazioni che casualmente possono convergere o divergere), oppure corrispondere a un processo di confronto, anche di scontro, di negoziazione, di condivisione. Il livello intermedio è quello che maggiormente sfugge a una etero-determinazione, non può essere stabilito per legge, costituisce la prerogativa essenziale degli insegnanti che allestiscono lo sfondo sul quale si proietta la mediazione didattica, che è invece condizionata da elementi contingenti come le risorse disponibili. Il *setting* con il quale un insegnante si propone alla classe attiene la sua idea di insegnamento, la sua formazione, le sue esperienze pregresse e – indubbiamente – anche la dinamica di interazione professionale con i colleghi: una classe, una scuola possono avere un *setting* condiviso, per quanto a maglie larghe, oppure tanti *setting* quanti sono i docenti. Più frequentemente si verificano incontri tra gruppi di docenti che si riconoscono reciprocamente un'ispirazione comune. È l'ambito sul quale ha maggiore incidenza il processo di costruzione della professionalità, che potremmo circoscrivere in una triangolazione: le convinzioni esplicite e implicite delle persone, i saperi professionali veicolati dalla formazione iniziale e in servizio, nonché i contributi che la ricerca può mettere a disposizione, le competenze acquisite con l'esperienza sul campo e la negoziazione entro delle comunità professionali. Il grado di sintonia e di coerenza che restituisce il *setting* entro il quale avviene l'esperienza scolastica è sicuramente percepito dagli allievi: dedicare a questo una porzione del lavoro dei docenti per affrontare una impostazione condivisa, costituisce un passaggio cruciale.

È importante accennare al possibile, per quanto non automatico, verificarsi di una situazione di *setting* che potremmo definire “conformista” o “obbligato”, quando cioè in un contesto scolastico si portano a modello e si cristallizzano procedure, atteggiamenti, schemi mentali, che rendono estremamente rigido il ventaglio delle possibili opzioni e degli atteggiamenti, riducendo al minimo e talvolta stigmatizzando atteggiamenti di ricerca e visioni divergenti. Il tema è di particolare interesse perché quando si va a studiare, attraverso procedure il più possibile controllate, un'esperienza scolastica per ricavarne possibili generalizzazioni, rischia di rimanere sottotraccia e di falsare la rappresentazione di una situazione.

L'esperienza scolastica si sviluppa attraverso frazioni temporali: l'anno, i quadrimestri, le settimane, le giornate: a livello *macro* – il contesto scolastico – il dispositivo che regola il tempo è l'orario settimanale. I criteri attraverso i quali viene formulato l'orario scolastico hanno come presupposto una determinazio-

ne quantitativa del tempo da dedicare ai diversi àmbiti del sapere (quali discipline e per quanto tempo). La composizione interna del tempo scuola non è funzionalmente differenziata, piuttosto gerarchicamente ordinata secondo una tassonomia dei saperi disciplinari, ciascuno dei quali concorre in misura diversa alla formazione.

La gestione del tempo “dentro” le discipline dipende dal docente, dalla sua visione della didattica, dell’epistemologia disciplinare, ma si può affermare che essa sia legata anche a delle prassi, a dei protocolli più o meno formalizzati sui quali gli insegnanti modellano la propria proposta. Questi sono legati a una cultura della didattica più generale e prodotti da un’elaborazione “collettiva” propria di gruppi di docenti, di un’istituzione scolastica, di un’area geografica o di un intero paese: vengono messi in pratica e diffusi attraverso studi, seminari, riviste specializzate, percorsi documentati, ma soprattutto appresi nei percorsi di formazione iniziale, attraverso l’esperienza di molti in tanti specifici contesti scolastici, fino a diventare un dato acquisito. Oltre a questa dimensione fenomenologica del tempo scuola (la percezione da parte dei protagonisti) e didattica (l’uso che i docenti fanno del tempo, come lo riempiono di attività) vi è un tempo istituzionale della scuola, che è scandito in tre contenitori fondamentali: la durata degli ordini di scuola, il calendario scolastico annuale e l’orario settimanale.

In molti sistemi scolastici (anche in quello italiano) ciò che caratterizza questi tre quadranti, con intensità diverse, sono la rigidità e la parcellizzazione. Giles e Hargreavers parlano di una “grammatica” della scuola incardinata su tre punti: «age-graded, subject-based curriculum, and lesson-by-lesson schedule» (2006, p. 126).

Il passaggio tra gli ordini di scuola e tra i loro segmenti interni, gli anni, è regolato da procedure formali di rigidità assoluta: è necessario essere ammessi all’anno successivo e al successivo grado di istruzione attraverso una promozione, sancita da una procedura di scrutinio o di esame.

Vi è un tempo vincolante, diverso a seconda dei gradi scolastici e riguarda la quantità di ore stabilite dalla norma entro cui si svolgono le attività didattiche vere e proprie, a cui corrispondono i tempi di lavoro degli insegnanti, gli orari di cattedra, sulla base dei quali sono determinati il numero dei docenti di ciascuna istituzione scolastica. Quando si esce dal contenitore della lezione è la comunità scolastica che entra in gioco sul tempo di tutti: turni, pause, momenti collettivi.

L’orario settimanale delle lezioni, attraverso il quale si mette una scuola “in esercizio”, si presenta con i caratteri e i criteri di ciascuna specifica istituzione

scolastica: ci si può attestare in corrispondenza alle disposizioni normative “processando” tutte le variabili assegnate fino a ottenere il quadro orario, oppure si può assumere il tempo come un oggetto – un artefatto – che è qualcosa di più di un adempimento burocratico indispensabile per la regolazione delle attività didattiche, un oggetto plasmabile anche secondo criteri coerenti con una visione dell’apprendimento e dell’insegnamento.



# UN QUADRO DI RIFERIMENTO

Il termine “innovazione” si configura come uno dei più utilizzati nella contemporaneità: si tratta di una parola alla quale è attribuita una funzione quasi “salvifica” in tutti i contesti, dal mondo della produzione, alla politica, a – appunto – l’educazione<sup>1</sup>. Essa può essere definita come un’idea che prima non esisteva, o lo sviluppo di un’idea esistente relativa a un prodotto, un processo o un metodo riferibili a uno specifico contesto, che aggiunge un valore alla conoscenza precedente (Kirkland, Sutch, 2009).

Nel 2011 la Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo ha pubblicato il volume *Apprendere e innovare*, traduzione della pubblicazione *Innovating to learn, learning to innovate* dell’OECD (2008) per dare un contributo anche a livello nazionale al dibattito sulla centralità della conoscenza e della scuola nel processo di trasformazione della società. Il contenuto della pubblicazione rappresenta la base di partenza per il progetto OECD-CERI-ILE. Il nuovo paradigma per la riforma dei sistemi educativi, infatti, si fonda per i responsabili del segretariato OECD sui risultati e i principi derivanti dalle scienze dell’apprendimento, le innovazioni fondate sulla ricerca, l’esperienza e gli insegnamenti provenienti da modalità alternative di fare scuola, i casi concreti di innovazione (OECD, 2008, trad. it. G. Ostinelli, 2011).

Si fa strada, attraverso questi principi, l’idea che le esperienze sul campo, le innovazioni dal basso, le prospettive *bottom-up* possano contribuire con autorevolezza e rilevanza ai processi di innovazione. È interessante annotare che questo filone, lo studio di esperienze innovative, corre in parallelo con l’azione promossa dall’OECD attraverso le rilevazioni su larga scala, perché proprio le criticità che emergono da quei dati quantitativi inducono a ricercare, valorizzare e implementare l’innovazione attraverso indagini qualitative su esperienze specifiche. Sarebbe opportuno che, al pari della risonanza che le pubblicazioni dei risultati OCSE-PISA periodicamente determinano, fosse conosciuto e dibattuto il filone di attività orientato all’innovazione portato avanti dalla massima autorità mondiale sull’educazione.

Alla conferenza “Leadership for Learning”, promossa dall’OECD-ILE che si è tenuta a Barcellona il 4 e 5 dicembre 2013, Valerie Hannon ha proposto un nuovo paradigma per il concetto di innovazione, oltre il concetto di *improvement*, definito statico e superato, che mette a fuoco la dinamica della transizione a un nuovo sistema attraverso la creazione di un’“area” propria dell’innovazione a seguito delle trasformazioni su un sistema precedente (Hannon *et al.*, 2013). Un aspetto dell’argomentazione di Hannon è la definizione di “sperimentalismo” come approccio aperto, che espande gli obiettivi, che dà forma ai passaggi di stato, che moltiplica le evidenze piuttosto che esserne dipendente.

Il concetto di innovazione è stato trattato nelle sue implicazioni pedagogiche da Scurati, il quale mette in luce come gli aspetti regolativi del concetto possano essere trattati solo in combinazione con il contesto e le concezioni dei protagonisti, come abbia cioè una dimensione “criteriale” intrinseca, che si dispiega in senso verticale, in un prima e un dopo, e longitudinale, integrata con l’esistente e non meccanicistica (Scurati, 1999, p. 33). La necessaria cautela nell’approccio all’innovazione, alla sperimentazione, è messa in luce da molti autori che si occupano di valutazione e di pratiche valutative nella scuola.

L’innovazione nella scuola può avere caratteri differenti a seconda delle dimensioni e delle modalità attraverso le quali si definisce. Secondo Huberman (1988) può andare dalle riforme su vasta scala – come le riforme di sistema su scala nazionale – alle azioni sistematiche messe in atto da singole scuole o singoli docenti e quindi avere un carattere di macro o micro innovazione. Dal punto di vista dei processi, invece, le espressioni *bottom-up* e *top-down* hanno trovato applicazione in una vastissima platea di ambiti di studio trasversali alle scienze umane, naturali e matematiche, sociologia, psicologia, economia, ecologia, informatica, e segnatamente all’interno delle teorie dei sistemi e per lo studio e la progettazione dei processi partecipativi nelle comunità. Questa concettualizzazione appare particolarmente rilevante in quanto, come messo in luce da studi sulle convinzioni e percezioni dei docenti in relazione all’innovazione educativa (Hargreaves, 2001), la maggioranza degli insegnanti tende a identificare il termine con provvedimenti imposti dall’esterno e ad associarvi elementi di carattere negativo quali frustrazione, insofferenza, senso di inadeguatezza. Nel caso in cui, invece, il coinvolgimento e la partecipazione dei docenti in un processo di cambiamento abbia avuto un ruolo centrale e intenzionalmente perseguito, il grado di adesione e soddisfazione è molto più elevato.

Da studi empirici condotti prevalentemente in Olanda (Thoonen *et al.*, 2011) emergono risultati che consentono di mettere a punto un modello relati-

vo alla “capacità innovativa” delle scuole, articolato in quattro componenti: un contesto di autonomia dell’istituzione scolastica, percepito come tale dai protagonisti; una leadership con uno stile direttivo adeguato a guidare l’innovazione; un alto livello di collaborazione tra gli insegnanti; una dinamica di funzionamento della scuola come «organizzazione che apprende» (citato in Giovannini, 2012, p. 45).

Vengono esplicitati i fattori connessi al successo di innovazioni educative: lo sviluppo professionale dei docenti, la dimensione emotiva (condivisione dei principi, degli scopi e delle possibilità di realizzazione) e la partecipazione attiva dei docenti (coinvolgimento nei processi decisionali), la *leadership* trasformativa (chiarezza e condivisione, clima collaborativo, supporto allo sviluppo professionale) (Moolenaar *et al.*, 2010, pp. 75-102).

Un aspetto da sottolineare è il rischio connesso, paradossalmente, al conformismo indotto dalle innovazioni, un meccanismo di adesione acritica che può svilupparsi in una situazione nella quale un modello sia sostenuto da una forte convinzione. Giles e Hargreaves mettono in guardia su come le comunità possano diventare vittime di gruppi che rendono la loro visione impermeabile a contributi alternativi (2006, p. 127).

A questo proposito, l’orientamento a definire le condizioni e i processi piuttosto che i contenuti e i modelli può considerarsi un antidoto alla cristallizzazione di pratiche e comportamenti nei contesti educativi.

Il progetto Innovative Learning Environments (ILE) è stato lanciato nel 2008 dal Centre for Educational Research and Innovation (CERI) dell’Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; OCSE nell’acronimo italiano) con lo scopo di identificare «how young people learn and under which conditions and dynamics they might learn better». Si è trattato di un programma articolato in tre fasi:

1. Learning Research (2008-2010), in cui esperti internazionali hanno rielaborato le implicazioni di differenti filoni di ricerca sull’apprendimento (cognitivo, affettivo, biologico) in relazione alla progettazione di ambienti per l’apprendimento. La sintesi finale costituisce il contenuto del testo *The nature of learning. Using research to inspire practice* (Dumont *et al.*, 2010).
2. Innovative Cases (2009-2012), una “finestra” su oltre 120 esperienze di innovazione raccolte in 25 paesi attraverso un modello comune di descrizione, 40 delle quali sono state oggetto di studio di caso approfondito.
3. Implementation and Change (2012-2015), che ha previsto il coinvolgimento e il collegamento di istituzioni, regioni, paesi, una sorta di me-

ta-rete per il sostegno a innovazioni di sistema degli ambienti di apprendimento.

Il *framework* di riferimento dell'intero progetto, organizzato proprio intorno alla nozione di innovazione dell'ambiente di apprendimento, è stato utilizzato per un'analisi del contesto scolastico oggetto della ricerca empirica dalla quale ha avuto origine il presente lavoro, ma soprattutto rappresentano il contributo del principale organismo internazionale per l'innovazione dell'istruzione nel XXI secolo. Alla luce degli stessi criteri sono state accolte nell'"universo dei casi" del progetto ILE le presentazioni dell'esperienza di Scuola Città Pestalozzi (e del progetto Senzazaino), indagata in questo lavoro.

Il progetto ILE assume che vi sia una "scatola nera" che definisce il perimetro dell'apprendimento, costituita da due soggetti (*learners* e *teachers*, chi apprende e chi insegna) e da due categorie di oggetti (*contents* e *resources*, saperi e strumenti). I comandi della scatola nera, il motore del suo funzionamento, sono costituiti dall'organizzazione e dalle concezioni (*pedagogy*) che ispirano l'intero dispositivo. Su queste variabili è da ricercarsi l'innovazione: essa deve riguardare il profilo di chi apprende, la modalità di insegnamento, la gestione degli spazi e dei tempi, gli strumenti e le risorse impiegati.

Possiamo considerare l'indagine TALIS 2008 come una delle basi per lo sviluppo del progetto ILE. Dopo una dettagliata analisi dei dati relativi alle risposte dei questionari, vengono infatti definiti come *key factors* per lo sviluppo di ambienti di apprendimento efficaci il clima della classe (*Classroom Disciplinary Climate*) e l'autostima dei docenti (*Teachers' Self-Efficacy*).

Il progetto ILE, però, centra la propria attenzione in una prospettiva *bottom-up*, in cui la direzione dell'innovazione va dal basso, da un *micro-level* (classi, scuole, istituzioni scolastiche) a un *meso-level* (reti di scuole, distretti, sistemi territoriali); si parla di «proximal ("near") variables» e di un «"local" teaching and learning environment, *i.e.* the social and spatial context wherein students interact» (CERI-OECD, 2012). Il *focus* sul livello di base si fonda sul convincimento che esso costituisca la dimensione più feconda nella quale cercare nuovi approcci all'apprendimento.

Due polarità vengono quindi intenzionalmente tralasciate dal progetto: il livello "atomico", quello costituito dall'interazione tra il singolo insegnante e gli allievi e il livello "macro" del sistema scolastico nazionale. Concentrare la propria attenzione esclusivamente nella dinamica dell'insegnamento/apprendimento tra l'insegnante e l'allievo, o gli allievi, rappresenta un approccio non sufficientemente sistemico, in quanto non rileva l'insieme delle connessioni con e tra gli elementi del contesto, gli altri soggetti coinvolti e i caratteri dell'ambiente.

Inoltre l'efficacia delle pratiche didattiche, degli strumenti, delle strategie messe in atto in un "discorso" all'interno della classe assume rilevanza solo se esistono anche pratiche di comunicazione, trasferimento dell'expertise, disseminazione, le quali a loro volta necessitano di una visione e di una organizzazione di livello superiore. All'opposto, lo sguardo su un intero sistema scolastico o educativo, appare poco significativo perché i caratteri del contesto, per risultare omogenei, appaiono a maglie troppo larghe, scarsamente connotati, poco profondi. Le operazioni di trasformazione *top-down*, fortemente gerarchizzate e passivamente interpretate dai protagonisti dell'azione educativa e didattica, restano confinate a elementi formali, di cornice, tutti da sostanziare.

Appare evidente come la definizione dell'innovazione non possa essere neutrale: essa deve connotarsi secondo dei requisiti, essere indicizzata, corrispondere a una *vision* dell'apprendimento. La proposta di ricerca del progetto ILE si caratterizza quindi per l'elezione di processi *bottom-up*, di dimensioni organizzative caratterizzate da *leadership* diffusa e da comunità di pratiche e per la scelta di una visione dell'apprendimento. Per questo la prima fase del progetto è stata dedicata alla definizione di un quadro teorico non dell'ambiente, ma dell'apprendimento stesso, come dichiarato in una delle presentazioni del progetto, «"learning" first and "innovation" second».

Ritroviamo un simile concetto di innovazione anche nel progetto di ricerca Up-Scaling Creative Classrooms in Europe (SCALE CCR) promosso per conto della Commissione europea (European Commission, Directorate General for Education and Culture) per contribuire all'implementazione della "digital agenda" UE, da svolgersi nel triennio 2011-2013. Anche in questo caso dal *focus* principale (il ruolo delle ICT in ambito educativo) il *framework* di riferimento si allarga a un approccio eco-sistemico, che consenta di abbracciare l'intero complesso dei dispositivi che caratterizzano l'ambiente di apprendimento (Bocconi *et al.*, 2012).

Anche in questo progetto, come nel progetto OECD-ILE, viene rimarcata la necessità di un approccio multidimensionale ai contesti di apprendimento e definito "naïf" l'assunto che si possa produrre cambiamento e innovazione a partire da azioni isolate che insistano su un aspetto circoscritto. Vi è corrispondenza tra le direttrici di azione delle massime autorità in ambito internazionale per quanto riguarda i sistemi di istruzione e formazione: una visione olistica, un impianto orientativo complessivo per la trasformazione dei contesti entro i quali avviene l'apprendimento. Tale impostazione non è solo connaturata al fatto che gli organismi sovra-nazionali hanno necessariamente un'ottica di sistema, ma veicola l'idea che a ogni livello l'approccio debba mantenere questa natura.

Ciò riconduce agli approcci di matrice ecologica, l'idea che la scuola come ambiente di apprendimento intenzionalmente predisposto debba avere l'obiettivo di rendersi "adatta" (come corrispettivo del concetto di *resilience*) ai soggetti in apprendimento, nella loro interezza di persone.

La pubblicazione *The nature of learning* (Dumont *et al.*, 2010) è presentata dal Centre for Educational Research and Innovation dell'OECD (OCSE nell'acronimo italiano), come quadro di riferimento per il progetto Innovative Learning Environments (ILE).

Il documento ha l'obiettivo di aiutare a costruire ponti tra la teoria e la prassi, sviluppa un discorso multidimensionale sull'apprendimento per definire un set di criteri per l'innovazione dell'insegnamento, indica nella ricerca sull'apprendere la chiave per la trasformazione dell'istruire nella direzione delle competenze per il XXI secolo.

Nei tredici capitoli del volume, il tema dell'apprendimento viene affrontato da diverse prospettive; i contributi, affidati ad accademici europei e nordamericani, costituiscono un compendio della ricerca in questo ambito e riportano dati relativi ad analisi e meta-analisi che vengono costantemente messi in relazione con le implicazioni che essi assumono per la progettazione dell'ambiente di apprendimento.

I curatori dell'opera, Hanna Dumont (Università di Tübingen) e David Istance (responsabile del progetto OECD-CERI-ILE) espongono nelle conclusioni "trasversali" i principi orientativi per la definizione di ambienti di apprendimento efficaci.

Per la traduzione in italiano di questi sette principi, essendo i materiali pubblicati in inglese e in francese, il riferimento è alla presentazione di David Istance al LX Convegno dell'ANDIS a Bologna il 15 marzo 2013, che si configura come traduzione autorizzata:

- dare centralità all'apprendimento, incoraggiare l'impegno, essere presenti quando chi apprende diventa consapevole del proprio apprendimento;
- fare in modo che l'apprendimento sia sociale e spesso cooperativo;
- essere in sintonia con le motivazioni di chi apprende e con l'importanza delle emozioni;
- essere molto attenti alle differenze individuali e anche alle conoscenze pregresse;
- essere esigenti con ogni studente, ma evitare un carico eccessivo;
- utilizzare strumenti di valutazione coerenti con gli obiettivi e con forte valenza formativa;

- promuovere collegamenti orizzontali tra discipline e attività, scolastiche ed extrascolastiche.

I sette principi hanno il pregio di comunicare efficacemente una vastissima letteratura, anche se, nella loro estrema sintesi, rischiano di risultare generici e scarsamente orientativi. Vale quindi la pena approfondire il loro contenuto e, soprattutto, tentare di stabilire le connessioni con la pratica per le quali sono stati elaborati. Se proviamo a trasferire queste indicazioni in situazione, infatti, ci accorgiamo immediatamente come esse sollecitino una grandissima varietà di decisioni da assumere, che appaiono gestibili ed efficaci solo se collocate a livello della scuola nel suo insieme.

## **Learning e Learners**

Mettere al centro chi apprende è stata la rivoluzione copernicana della pedagogia del Novecento. Cosa intende aggiungere questa enunciazione? Intanto essa risolve un equivoco che talvolta si è creato nell'interpretazione di questo principio nella scuola. Mettere al centro chi apprende significa mettere al centro il fatto che questi apprenda e non (solo) che vengano curati aspetti di ordine educativo e relazionale. Alla presenza di un dibattito pedagogico e di concezioni della scuola che hanno accentuato l'importanza degli aspetti educativi, dell'accoglienza, del benessere, della socialità, del rispetto delle caratteristiche individuali, fino a renderle talvolta il campo di azione prioritario dei docenti, si è contrapposto un filone di critica severa, simmetricamente rigido, nei confronti dell'efficacia della scuola rispetto agli apprendimenti, come se questa fosse il terreno esclusivo di un sapere che prescinde i soggetti. Nel momento in cui si accende un dibattito che mette in contrasto il successo scolastico (l'istruzione), in termini di corrispondenza agli obiettivi che la scuola stessa pone per i propri allievi, alla cura della dimensione di ascolto e di promozione (l'educazione), e viceversa, si assiste a una riduzione di entrambi queste componenti inscindibili e paritariamente essenziali della formazione, che non aiuta il mondo concreto della scuola a orientare la propria azione rispetto alle istanze che quotidianamente emergono rispetto a questi due cardini della propria *mission* (Fielding, Moss, 2012). L'approccio olistico che viene esplicitamente dichiarato per il *framework* del progetto ILE, sia rispetto alla visione dell'apprendimento in un contesto più generale di promozione delle competenze per la vita, sia rispetto alle sollecitazioni e alle evidenze fornite dal

mondo della ricerca, appare quindi particolarmente convincente. L'idea di apprendimento *learners centred*, infatti, viene declinato in centralità dell'apprendimento, mobilitazione delle risorse e dell'impegno, sfida cognitiva e sostegno alla metacognizione e all'autovalutazione.

Siamo quindi su un piano molto più complesso rispetto a una ingenua interpretazione di puero-centrismo: si tratta, per i docenti e per la scuola tutta, di padroneggiare le competenze e gli strumenti per una didattica meta-cognitiva, di avere la consapevolezza di una "mappatura" epistemologica dei saperi che consenta di lavorare, anche collegialmente, sulla trasversalità delle competenze, di utilizzare tecniche e metodiche di didattica puntuale ed efficace. Promuovere autonomia e spirito di ricerca, fino alla declinazione in *curricula* personalizzati e con connotazioni non-formali, non significa semplicisticamente lasciare chi apprende libero di scoprire i propri interessi, le proprie capacità e i propri talenti in forma destrutturata (Dumont *et al.*, 2010, p. 327). Il *focus* sull'ambiente di apprendimento implica di non concentrarsi sulle strategie di insegnamento efficaci considerate singolarmente e in forma de-contestualizzata, la cui elezione avviene quando l'unità di analisi è una singola classe, o meglio, una specifica e circoscritta situazione.

Il quinto principio aggiunge un ulteriore elemento alla centralità dell'apprendimento e di chi apprende, affermando che le proposte debbano essere impegnative per ciascun allievo ma calibrate in modo equilibrato, senza che questi accusino un eccessivo carico. Assicurare la dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento costituisce il contenuto del secondo punto. Si tratta di una piena corrispondenza ai principi del socio-costruttivismo.

L'aspetto collaborativo dell'apprendimento investe la mediazione didattica da parte dei singoli docenti, la lezione e i dispositivi di gestione del gruppo (classe). È innegabile però che questa dimensione si espliciti anche in un *setting* fisico degli ambienti, nella disposizione degli arredi, nell'uso dei materiali, e veicoli l'assunzione di determinati comportamenti da parte dei docenti e degli allievi che necessitano una condivisione o quantomeno un confronto da parte di chi è chiamato a predisporre le situazioni di insegnamento/apprendimento. Così come per il concetto di insegnamento *learners centred*, anche la trasposizione degli assunti del socio-costruttivismo all'interno delle pratiche di insegnamento non è stato esente da banalizzazioni e da ingenuie applicazioni. L'adozione di dispositivi come il lavoro di gruppo, il *cooperative learning* e la scrittura collettiva hanno avuto un indubbio ruolo nello scardinare il "monolite" della lezione, un meccanismo unidirezionale di trasferimento di informazioni da sempre rappresentato nella metafora dei vasi da riempire. Si può citare, solo a titolo di

riferimenti più significativi, l'opera di maestre e maestri che hanno "fatto scuola" in questo ambito non solo ai loro allievi, ma soprattutto all'insieme degli insegnanti italiani, come Maria Maltoni, Don Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Mario Lodi. È obbligo sottolineare come in questi attori/autori del rinnovamento della scuola italiano nel Novecento, con l'adozione di strategie, modalità organizzative, proposte fortemente centrate sulla partecipazione, sulla collaborazione tra pari, sull'elaborazione di prodotti collettivi, il *focus* sull'apprendimento fosse inscindibile dall'educazione democratica e dall'idea che, promuovendo ciascuno in relazione agli altri, si promuova la cittadinanza tutta.

È stato però messo correttamente in evidenza (Calvani, 2012) come l'efficacia di tali dispositivi non debba configurarsi come un totem altrettanto rigido, ma che essi vadano gestiti con consapevolezza, in relazione agli scopi, in combinazione con altre strategie, tenendo sempre presente la natura formale dell'apprendimento a scuola. La stessa ricerca in questo ambito, nella sua evoluzione e con l'affinamento dei propri strumenti, mette a disposizione dati e modelli più specifici, dei quali sarebbe importantissima la diffusione all'interno del mondo della scuola, con esperienze sul campo. È il caso del filone di approfondimento della modalità collaborativa a coppia, *peer-tutoring* (Tymms *et al.*, 2011), che si configura come una delle strategie che maggiormente sollecitano l'apprendimento, uno strumento efficace nella cassetta degli attrezzi dell'insegnante. Il *peer-tutoring* è riconosciuto positivamente dal settore di ricerca *evidence based*, centrato sulla misurazione quantitativa degli effetti delle diverse variabili sull'apprendimento (Hattie, 2012), ma contemporaneamente riecheggia di connotati socio-costruttivisti, l'area di sviluppo prossimale, la co-costruzione e negoziazione dei significati, ed educativi in senso lato, la collaborazione, l'interdipendenza positiva tra pari (Cottini *et al.*, 2018). In questo senso è importante che l'insegnante – o, meglio, gli insegnanti – abbiano una forte consapevolezza rispetto alla proposta di questa modalità di lavoro in relazione a una padronanza generale delle possibili strategie da impiegare a seconda degli scopi. Il *focus*, infatti, può spostarsi e combinarsi, a seconda delle situazioni, dall'apprendimento alla socializzazione.

## **Soggetto e apprendimento, una relazione "affettiva"**

L'importanza degli aspetti emozionali è esplicitata nel terzo principio (Boaekerts, 2010). Le teorie sull'apprendimento e quelle *instructional design* riconoscono il ruolo della motivazione, ma sono i modelli riferibili alle competenze che

meglio ne focalizzano un dominio specifico all'interno della conoscenza e meta-cognizione degli allievi. Secondo l'autrice dello specifico contributo all'interno della pubblicazione *The nature of learning*, è essenziale che gli insegnanti abbiano cognizione di come i sistemi cognitivi e motivazionali operano e interagiscono nell'apprendimento, mettendo in luce come gli aspetti impliciti della comunicazione siano nodali.

Sulla base di studi che hanno approfondito aspetti differenti circa il ruolo della motivazione e delle emozioni nell'apprendimento, si possono stabilire degli assunti di sfondo, da tradurre in atteggiamenti e azioni da parte dei docenti (Allodi, 2010). Gli studenti sono più motivati quando sentono di essere all'altezza delle aspettative, quando comprendono il legame tra l'impegno richiesto e il conseguimento di un risultato, quando attribuiscono un senso al compito richiesto e lo chiariscono autonomamente o con il supporto dell'insegnante, quando associano esperienze gratificanti alle attività svolte. Sono in grado di dare il meglio di sé quando possono controllare le loro emozioni, sono più orientati all'apprendimento se riescono a mobilitare le loro risorse, a utilizzare strategie per la soluzione delle difficoltà. Infine, gli studenti sanno regolare la propria motivazione se percepiscono un contesto favorevole al loro apprendimento (Boaekerts, 2010, pp. 96-106).

Alcuni studiosi, come Stipek, hanno affrontato la motivazione degli studenti come ambito di mobilitazione da parte dell'istituzione scolastica nel suo complesso (Stipek, 2003).

Come afferma Dozza: «la qualità delle relazioni nella scuola e nelle classi riguarda sia la scelta dei modelli d'insegnamento/apprendimento sia l'adozione consapevole di modelli di comportamento socio-affettivo, ossia la progressiva "costruzione" del clima del "contesto" scuola» (2006, p. 65).

Il tema della motivazione è stato ampiamente trattato anche nel nostro paese, si può anzi sostenere che esso ha caratterizzato una vastissima produzione di studi e realizzazione di esperienze educative, "attraversando" più stagioni degli orientamenti educativi e didattici relativi alla scuola in Italia (Mariani, 2018; Boscolo, 2013). È il caso del filone che focalizza nel concetto di inclusione il dispositivo in grado di ricomprendere gli aspetti di tipo motivazionale, meta-cognitivo, di riconoscimento delle differenze (Ianes, 2006), dell'approccio alle *capabilities* come orizzonte di promozione complessiva della persona nell'educazione formale, non-formale, informale. Nel circolo virtuoso che si può riconoscere tra i principi proposti dall'OECD, la rete dei legami che affiorano dalla trattazione dei singoli temi, l'importanza della dimensione emotiva e affettiva, declinata in termini di capacitazione e di ottica inclusiva, richiamano il quarto

principio, la richiesta di attenzione verso le differenze individuali e i saperi propri degli allievi. Anche in questo caso il tema si colloca all'incrocio tra prospettive indipendenti ma significativamente convergenti. Riconoscere, accogliere e curare le differenze individuali, o personali, ha una consistenza innanzitutto valoriale in ambito educativo, con radici ancora una volta differenti. L'individuo è protagonista delle società liberali e borghesi, il riconoscimento della sua identità ha come sfondo l'idea di protagonismo sociale, creatività imprenditoriale, uomo creatore del proprio destino. Nella sua declinazione in cittadino assume una connotazione più collettiva, che però riporta al valore del singolo nella curvatura democratica del rapporto tutti/ciascuno. Il concetto di persona ha radici più spiritualistiche, è l'irriducibilità dell'uomo a immagine e somiglianza di Dio (Laeng, 1994). Eppure tutte queste prospettive riconducono a una dimensione di attenzione verso il singolo che, nell'istituzione con maggiori caratteri di generalità dell'epoca contemporanea, la scuola, si è tradotta in modelli ispiratori, in "pedagogie", diversi, legati alla cultura prevalente in ogni periodo, ma sempre, almeno in teoria, orientati a interessarsi a ciascun alunno o studente. Ribadire che sia compito della scuola l'attenzione alle differenze individuali/personali e la loro valorizzazione significa rafforzare il principio universale con nuove e attuali interpretazioni. La seconda prospettiva convergente, infatti, è di impianto più strettamente pragmatico, legata a ciò che è utile ed efficace, oltre a buono e giusto.

L'espressione "non uno di meno"<sup>2</sup> risuona, oltre che nell'idea di assicurare a tutti il successo formativo, anche in termini di attenzione verso tutte le differenze, in un sistema che riconosce il diritto a ciascuno di incontrare le esperienze formative più adeguate ai propri bisogni, ma anche nell'utilità di questo per il sistema stesso: economicità e valore del successo formativo non solo per gli individui (le persone), ma anche per il sistema stesso. In questo motto, contemporaneamente valoriale e pragmatico, si collocano le azioni per la neutralizzazione delle differenze in negativo, la cura dei bisogni educativi speciali, della disabilità, le pratiche inclusive, l'educazione interculturale, le strategie per la parità di genere.

## Una valutazione coerente

Il sesto principio è indirizzato alla valutazione, che deve essere coerente con gli obiettivi che sono alla base dell'ambiente di apprendimento e presentare una forte connotazione formativa.

La valutazione è un tema strategico che mobilita l'attenzione di studiosi, operatori e decisori di tutti i sistemi formativi, ed è al centro di accesi dibattiti e di programmi su vasta scala, nazionali e transnazionali, sugli apprendimenti. Il tema è talmente vasto e la ricerca così ricca di studi, dati e accesi dibattiti, che non è possibile neppure tratteggiare un quadro o indicare studi di sintesi. È però possibile riflettere sul fatto che la valutazione è un'operazione complessa, che si presenta in molteplici forme che hanno presupposti, scopi e modalità differenti in sé e differenti a seconda del punto di vista (che può essere quello dei valutatori, degli oggetti, degli strumenti, dei livelli). Essa si caratterizza anche per insistere, da questi punti di vista diversi, su gli stessi soggetti, gli allievi. Se guardata da questa angolatura, la valutazione richiama immediatamente la dimensione di un processo di condivisione delle finalità e dei processi, per garantire un'unitarietà dello sfondo. Connotare in senso formativo la valutazione significa attribuire una forte valenza al contesto, alle condizioni di partenza degli allievi, alle risorse attivabili, sia di tipo personale che materiale.

La dicitura "valutazione formativa" richiama, storicamente, una pratica di controllo dell'apprendimento messa in atto durante il corso di un'attività didattica, con lo scopo di prendere decisioni sul recupero o sul consolidamento degli apprendimenti degli studenti. Secondo due degli autori di riferimento nello studio della valutazione formativa (Black, Wiliam, 2005; Black, 2012) è necessario puntualizzare due aspetti. Il primo è che la valutazione formativa può migliorare i livelli di apprendimento. Il secondo è che il miglioramento nelle pratiche valutative è legato alla scomparsa di metodi utilizzati dai docenti che non siano sufficientemente capaci di promuovere un buon apprendimento. La valutazione basata sui voti, ad esempio, tende a enfatizzare la competizione piuttosto che a focalizzare l'attenzione sull'apprendimento. I *feedback* (riscontri, giudizi, opinioni espresse durante le interrogazioni) hanno spesso un impatto negativo sugli studenti scolasticamente meno preparati che tendono così a credere di non avere abilità sufficienti per imparare (Black, Wiliam, 1998). Dato che la valutazione si declina sempre in relazione a obiettivi da conseguire, assumere il paradigma della valutazione formativa implica l'assunzione di una prospettiva comune da parte della comunità professionale dei docenti impegnati a garantire il successo formativo, in ordine agli scopi dell'insegnamento, agli oggetti dell'apprendimento e a comportamenti coerenti con questi. Questo appare già un primo livello rispetto al quale fa la differenza se le pratiche dei singoli docenti all'interno di una scuola, e forse in un intero sistema scolastico, si configurano come una somma di parti, o se vengono attivate procedure e strategie per un approccio condiviso: è il caso dei criteri per la valutazione degli apprendimenti

e del comportamento, che sono una responsabilità del Collegio dei docenti. Se usciamo dalla dimensione in cui si colloca tipicamente la valutazione degli apprendimenti ed estendiamo il concetto di valutazione formativa al complesso delle azioni praticate nella scuola, risulta ancora più amplificata la dimensione partecipativa e di comunità.

Vi sono all'interno della scuola orientamenti, decisioni da assumere che coinvolgono tutti i docenti. Si pensi ad esempio al Regolamento di Istituto, che rappresenta uno strumento di condivisione fondamentale della vita della scuola, ma anche a scelte *micro* come la disposizione degli arredi nella classe, l'uso degli spazi comuni, la gestione dei consigli di classe e delle relazioni con le famiglie, la stessa partecipazione delle famiglie a momenti e attività scolastiche: per ciascuno di questi ambiti è possibile richiamare il concetto di valutazione formativa come prerogativa di una comunità professionale deputata a gestire complessivamente l'ambiente di apprendimento nella scuola.

## Connessioni orizzontali

Il settimo principio del *framework* di riferimento per il progetto ILE enfatizza proprio il ruolo dell'interazione orizzontale e della contaminazione positiva tra i saperi, i contenuti, le attività, all'interno del contesto scolastico e tra questo e il mondo, circostante o remoto. Un concetto chiave della conoscenza complessa è che essa si costruisce attraverso l'organizzazione gerarchica di "pezzi" di conoscenza maturati in diverse situazioni, per essere poi riutilizzata ad altri contesti (Schneider, Stern, 2010). La trasferibilità delle competenze rappresenta uno degli aspetti più fertili delle concezioni contemporanee della conoscenza; essa si colloca alla base della visione *longlife* dell'apprendimento, all'interno della quale l'educazione formale, in primo luogo la scuola, si configura come uno dei tre "flussi", assieme all'educazione non-formale e formale, che definiscono il profilo di competenze di ciascuno. L'idea che la scuola contribuisca soltanto per una porzione alla costruzione di questo profilo è stata in parte acquisita con insofferenza e con frustrazione dal mondo della scuola, come una lesa maestà coerente con un quadro generale di impoverimento delle istituzioni scolastiche e di declassamento sociale dei docenti. Ciò può essere in parte attribuito a una proposta di questa idea in termini di contrapposizione, anche da parte degli specialisti degli ambiti non-formale e informale. La logica che invece sottende la proposta del progetto ILE è quella dell'integrazione e dell'interazione costante fra le tre sfere.

Come affermato da Hannon (2013), la scuola non è più concepibile in termini di unica depositaria della conoscenza, ma può e deve ancora costituire il “campo base” (*base camp*) della formazione, in cui gli studenti condividono, portano a sintesi e danno senso a ciò che apprendono in tutti i contesti, reali e virtuali, della loro vita.

Dall’angolo di visuale della scuola, la prospettiva dell’apertura a una contaminazione costante tra il dentro e il fuori ha molteplici implicazioni. Significa innanzitutto ri-conoscere il valore delle competenze che ciascun allievo porta nell’esperienza scolastica, valorizzare le differenze culturali, far incontrare il tema dell’accoglienza e dell’inclusione, che hanno una forte caratterizzazione etica e democratica, con il successo formativo, a valenza pragmatica e di stampo istruttivo. Le connessioni orizzontali estendono il concetto di ambiente per l’apprendimento ben oltre le pareti dell’aula scolastica e consentono a chi apprende di riconoscersi nell’esperienza scolastica e di apprezzarne il senso all’interno della società. L’osmosi tra ciò che, in forma caotica, si rappresenta simultaneamente alle bambine e ai bambini, alle e agli adolescenti e ragazze/i nel contesto in cui fisicamente vivono e attraverso i media, e la scuola, che tesse reti intenzionali e sistematiche di connessioni e attribuzioni di significato, costituisce un nuovo orizzonte di scopo per l’istituzione scolastica, e non un suo declassamento. Ancora, l’idea di connessione orizzontale ha una valenza estremamente importante all’interno delle pratiche scolastiche: promuove forme di collaborazione e co-progettazione da parte dei docenti, sollecita il superamento di una visione a compartimenti del sapere, induce a considerare gli oggetti dell’insegnamento, contenuti e abilità, in una chiave trans-disciplinare, dove gli statuti epistemologici si incrociano costantemente con le competenze trasversali. È impossibile pensare di realizzare una scuola aperta al territorio, al mondo, senza la messa in pratica di processi di interazione, coinvolgimento, progettazione comune tra i docenti e di partenariato con l’esterno. Un’ulteriore implicazione generata dalla promozione di legami orizzontali è rappresentata dal ripensamento del ruolo della famiglia, con la quale la scuola ha un’interlocuzione spesso difficile.

I sette principi per la definizione di un ambiente di apprendimento innovativo sono concepiti in relazione alla natura dell’apprendimento stesso, sono, quindi, in sintonia con il primo di essi, *student-oriented*. Gli aspetti da leggere in filigrana, anche se parzialmente esplicitati nel testo che argomenta la proposta sulla base dello stato dell’arte della ricerca nei diversi ambiti, sono quelli relativi alla professionalità docente, all’organizzazione del contesto scolastico, alla leadership educativa e gestionale. La prospettiva *meso-level* su cui

è centrato il progetto è tipicamente quella delle organizzazioni ed è evidente come le azioni da mettere in pratica, perché siano coerenti con l'insieme e con ciascuno dei sette principi, si collochino trasversalmente agli orientamenti dei singoli e alla dimensione organizzativa delle istituzioni scolastiche. Non a caso il progetto ILE, partito commissionando a esperti mondiali la cura di una rassegna sulla natura dell'apprendimento, è approdato, attraverso diversi passaggi centrati sulle esperienze concrete di innovazione nel mondo, al nodo della *learning leadership*.



# LA SCUOLA DEL I CICLO DI ISTRUZIONE

La denominazione di “scuola del I ciclo” è stata introdotta con la Legge 53/2003 per indicare gli ordini di scuola primaria (in sostituzione di “scuola elementare”) e secondaria di I grado (in sostituzione di “scuola media”). Essa costituisce quindi il primo grado dell’istruzione formale, compreso tra la scuola dell’infanzia e la scuola secondaria di II grado (ex secondaria superiore). La nuova denominazione è entrata a fatica nel lessico quotidiano della scuola, delle famiglie, dell’opinione pubblica, è piuttosto comune l’abitudine di indicare come primo ciclo i primi due anni della scuola primaria, così come parlare di scuola materna, se non addirittura di asilo, è tuttora diffuso quanto riferirsi alla scuola dell’infanzia.

Le consuetudini lessicali sono ovviamente proporzionali alla durata di “vigenza” di una denominazione, queste, però, nella loro origine corrispondono certamente a una visione di scuola, portano nel nome l’impostazione di una fase storica, anche se poi questa si perde in nuove interpretazioni e si intreccia con istanze diverse.

Qual è allora l’idea di scuola del I ciclo e, soprattutto, qual è la realtà, oggi, in Italia, di questo segmento del sistema di istruzione e formazione?

L’ordinamento è attualmente normato dalle disposizioni della citata L.53/2003 e dalla L.169/2008 per quanto riguarda la scuola primaria e dalla L.1859/62 per la secondaria di I grado. I due ordini di scuola si trovano a condividere la stessa “casa” nel sistema scolastico della Repubblica Italiana, ma permangono molte delle differenze determinate dall’origine e dalla storia dei due segmenti scolastici.

La scuola elementare accompagna tutto il processo dell’Italia post-unitaria: sarà prima la diretta emanazione della scuola del Regno Sabauda nell’età liberale, poi la struttura portante dell’educazione della gioventù fascista nel ventennio. Dopo l’avvento della Repubblica rappresenterà una sorta di cartina di tornasole della cultura egemone, di ispirazione cattolica prima e segnata da fermenti di rinnovamento, di impegno sociale e politico poi, per la trasformazione della società negli anni Settanta e Ottanta del Novecento. La scuola media unica nasce

agli inizi degli anni Sessanta per realizzare il dettato costituzionale «l'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita» (Costituzione della Repubblica Italiana, 1947).

Collocata tra la scuola elementare e la scuola secondaria, fortemente connotate da una visione gentiliana della formazione, la scuola media unica ha tre missioni specifiche: in primo luogo quella di innalzare i livelli di istruzione nel paese tramite il consolidamento dell'obbligo previsto dalla Costituzione, poi quella di orientare al proseguimento degli studi o verso un'attività lavorativa, e infine quella di farsi garante dell'uguaglianza delle opportunità e di favorire la mobilità sociale (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, p. 20).

Come afferma la ricostruzione della Fondazione Giovanni Agnelli, «il segmento di tre anni successivi alle elementari viene concepito come parte della scolarità di base, primaria, e non come primo gradino della scolarità superiore» (*ibidem*, p. 21), tuttavia da questo momento le due scuole hanno agito come due entità separate, in cui solo l'esperienza di ciascun alunno poteva ricostruire un'idea di percorso: separate le sedi, le direzioni, il personale, diversi i titoli richiesti per l'insegnamento, l'inquadramento contrattuale dei docenti, la struttura oraria. Ciascuna delle due ha vissuto trasformazioni anche profonde, spesso non in parallelo, come in un gioco a canne d'organo. La scuola elementare, soprattutto, è stata interessata da una lunga stagione di cambiamento, periodicamente portato a sistema attraverso disposizioni normative che hanno via via connotato la fisionomia di questa istituzione, ma ancora più diffusamente realizzato dal basso, da singoli docenti, da gruppi di insegnanti nella loro autonomia didattica. La scuola a tempo pieno costituisce un esempio emblematico della natura mista, sperimentale e istituzionale, dell'evoluzione del sistema scolastico. Nata per iniziativa di gruppi di docenti che integravano istanze di tipo culturale (un diverso concetto di infanzia, la diffusione delle teorie psicologiche e della psicologia dell'apprendimento, il movimento antiautoritario post-sessantotto), sociale (il nuovo ruolo della donna nella società e la trasformazione della vita familiare negli anni del boom economico) e soprattutto pedagogico-didattico (l'attivismo nelle sue diverse interpretazioni), la scuola a tempo pieno si diffonde e si radica in aree ben precise del territorio nazionale dove arriva a coinvolgere anche molti istituti di scuola media, diventando di fatto un modello definito e peculiare. Viene riconosciuta "ex post" da una norma<sup>1</sup>, tollerata da alcuni provvedimenti di riforma e totalmente ignorata da altri, fino a diventare un contenitore dentro il quale coesistono esempi fedeli all'ispirazione originaria e modelli di erogazione di un servizio incentrato sul tempo di permanenza a scuola più che su un profilo educativo, pedagogico e didattico.

La scuola media, fin dalla sua nascita, ha interpretato fedelmente la sua natura di secondaria inferiore, in piena sintonia con l'impianto della secondaria superiore: ha curato in primo luogo il carattere propedeutico ai licei per la formazione della classe dirigente, ha fornito una preparazione adeguata per il massiccio accesso agli istituti tecnici, bacino di impiego per un paese interessato da una forte industrializzazione e terziarizzazione e ha inciso poco o nulla sulla platea destinata agli istituti professionali e all'abbandono scolastico (Fierli, Gallina, 2010). Questa fisionomia, della quale il primo grande critico fu Don Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1967) è sempre stata evidente nel percorso formativo degli insegnanti della scuola media che, tranne la breve parentesi delle SISS (1998-2005) e fino all'inaugurazione delle Lauree Magistrali abbinata al Tirocinio Formativo Attivo nel 2012, ha sempre avuto un connotato esclusivamente disciplinare e non orientato alla didattica.

Vi sono stati momenti in cui ha prevalso una visione comune dei due ordini scolastici che coprono la fascia da 6 a 14 anni; quello probabilmente più importante è stato la Legge 517/77<sup>2</sup>, che ha determinato la generalizzazione dell'accesso degli alunni disabili nelle classi, l'introduzione della pratica della programmazione educativa e didattica, il superamento del voto numerico.

Anche la L.148/1990 di riforma della scuola elementare, nella disposizione relativa alla continuità educativa e didattica poi definita dal DM 16/11/92 e dalla CM 339/92 come continuità verticale e orizzontale, ha contribuito alla realizzazione di un ponte tra i due ordini di scuola, tradotto a seconda dei contesti, della sensibilità degli operatori della scuola e dell'investimento progettuale delle singole istituzioni scolastiche, in un ventaglio di azioni che va dal semplice passaggio di informazioni relative agli alunni, alla realizzazione di scambi sporadici, alla messa in campo di un coordinamento curricolare permanente.

Un secondo terreno di confronto interessante tra le scuole elementare e media è quello dei programmi di studio, che sono l'aspetto nel quale maggiormente emerge la "consegna" culturale della società. Non è questa la sede per un'analisi dettagliata dei documenti che hanno accompagnato l'evoluzione dei due livelli di scuola; in generale è possibile affermare che questa è stata contraddistinta da una proposta che è rimasta sostanzialmente impermeabile alla visione di un *continuum* curricolare e soprattutto di linee metodologiche comuni. L'idea di una "scuola di base" è stata da più parti invocata<sup>3</sup> come risposta a una delle criticità della scuola italiana, la frammentazione dei tre ordini di scuola dedicati ai bambini e ai ragazzi da 3 a 14 anni e, soprattutto, a una rappresentazione sociale dell'insegnamento e

dell'istruzione molto lontana dall'idea di una funzione unica docente, di un approccio sistemico entro il quale le parti fossero funzionalmente differenziate e non gerarchicamente ordinate.

Solo alla fine del secolo inizia un processo teso a riconsiderare l'insieme del sistema di istruzione; si tratta di un percorso controverso, caratterizzato da fallimenti, interferenze, ripensamenti, e soprattutto condizionato dalla instabilità politica e da un clima di forte polarizzazione ideologica che ha fatto anche della scuola un terreno di scontro e di rivalsa politica (Fiorin, 2007).

Dall'insieme dei provvedimenti, talvolta contraddittori, spesso disattesi, altre volte incompleti, indirizzati alla scuola e che hanno creato anche un certo disorientamento nel mondo della scuola dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso al primo decennio dell'attuale, emergono due aspetti. Questi sono attualmente capisaldi e punti di riferimento fondamentali per la fisionomia della scuola in generale e nello specifico della scuola 6-14 anni: la concezione di "scuola del I ciclo" e l'autonomia scolastica, che trovano nella generalizzazione degli Istituti comprensivi un ulteriore punto di incontro e di sviluppo. Ciascuno di questi aspetti ha alle spalle un proprio *iter* che vale la pena ricostruire brevemente; è anzi interessante "leggere", dietro la trama di norme apparentemente distanti nel tempo e nei contenuti, le convergenze che, anche non intenzionalmente, hanno portato a disegnare l'attuale contesto istituzionale, ancorché incompleto, nel quale si costruiscono i contenuti pedagogici, le scelte organizzative, le prassi didattiche.

Il primo atto di questo percorso è costituito dal cosiddetto "documento dei saggi" e dalla bozza di riforma dei cicli scolastici proposta dal ministro Luigi Berlinguer, mai arrivata in discussione per la caduta dell'esecutivo di riferimento. Da questo momento, pur con sensibili differenze rispetto ai provvedimenti successivi, è stata indicata la direzione di una visione complessiva del sistema di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, primo livello così come si è andato configurando dalla sua istituzione come scuola materna statale nel 1969, alla scuola secondaria di II grado, coinvolta anch'essa per la prima volta nella sua storia nell'impegnativo compito di essere scuola dell'obbligo fino al sedicesimo anno di età. Con la L.53/2003 viene approvata, per la prima volta dopo la riforma Gentile del 1923, una riforma complessiva del sistema scolastico<sup>4</sup>. Questa riforma, oltre all'introduzione di nuove formule di denominazione degli ordini di scuola, è orientata a incidere radicalmente sulla scuola secondaria di II grado, dandole un assetto radicalmente nuovo, e a fornire sul piano dei contenuti un documento programmatico organico per la scuola dell'infanzia e la scuola del I ciclo, le *Indicazioni per i piani di*

*studio personalizzati*. Ribolzi afferma che «con la riforma Moratti, la scuola media (ora ufficialmente secondaria di I grado) perde qualsiasi caratteristica di secondarietà, e si colloca decisamente, e ritengo irreversibilmente, come tratto finale di una scuola di base che cerca di strutturarsi in modo unitario e non sequenziale» (Ribolzi, 2012, p. 14). Il complesso dispositivo dei piani di studio personalizzati, mai veramente entrato nelle prassi scolastiche, si perderà nel documento successivo del 2007, le *Indicazioni per il curricolo*, che recuperano invece la nozione, appunto, di sviluppo curricolare.

Un aspetto di novità non semplicemente formale è costituito dalla scelta di considerare in maniera unitaria i tre distinti ordini di scuola. Viene così sottolineata la dimensione verticale del curricolo, che deve saldare in un percorso coerente universi scolastici un tempo separati. Il primo forte elemento di unitarietà è dato dall'unica premessa. La cornice culturale è la stessa, perché i grandi problemi che interrogano la scuola riguardano ogni ordine e grado scolastico ed è importante che vengano condivise le idee pedagogiche fondamentali. (Fiorin, 2007)

L'esito di questa stagione di riforme di inizio secolo è la costituzione di un livello di istruzione denominato "scuola del I ciclo", comprendente due ordini di scuola senza soluzione di continuità (viene infatti abolito l'esame di V elementare), che si conclude con un esame di Stato. Questo è preceduto dalla scuola dell'infanzia, della quale viene riconosciuto il carattere essenziale nel sistema di istruzione, nella sua specificità e nel raccordo con la scuola primaria (Fiorin, 2007), e dalla secondaria di II grado, di cui il primo biennio è (o dovrebbe essere) in stretta continuità con il grado precedente, in quanto scuola dell'obbligo.

C'è un altro aspetto che è necessario mettere in evidenza: dagli anni Novanta le riforme che hanno interessato la scuola hanno agito sui contenuti (indicazioni, assi culturali, programmi, quadri di riferimento INVALSI) e sui contenitori (gli ordini di scuola, le istituzioni scolastiche, gli indirizzi), mentre dal punto di vista dei modelli le parole chiave sono state autonomia scolastica e compatibilità con le risorse. In altri termini, riforme come le L.148/90 o la normativa sul tempo pieno, cioè l'adozione di un modello di scuola a livello centrale, con i suoi contenuti pedagogici e il conferimento di ingenti risorse in termini di aumento del numero dei docenti nella scuola, sono divenute improponibili, mentre non sono state accompagnate da adeguate possibilità di investimento (ovvero di azione e di scelta), le riforme che hanno trasferito funzioni e prerogative alle istituzioni scolastiche.

Secondo il principio di sussidiarietà, accolto nel documento fondativo del Trattato di Maastricht, siglato il 7 febbraio 1992, il livello ottimale per l'assunzione delle decisioni è quello più prossimo alla dimensione territoriale per la quale tali decisioni operano<sup>5</sup>. Questa formulazione astratta è stata in realtà il motore per un ampio ventaglio di riforme che hanno modificato l'assetto dell'amministrazione statale e dello Stato stesso: trasferire responsabilità dal centro alla periferia, dall'alto verso il basso, rendere le decisioni prossime alle situazioni, fornire strumenti per concorrere alla determinazione delle decisioni e per chiamare a risponderne. Con una inferenza un po' azzardata, il principio di sussidiarietà può essere letto come l'attribuzione di un forte grado di rilevanza al "contesto", la prevalenza della dimensione orizzontale su quella verticale rispetto ai processi decisionali, un'interpretazione più reticolare che lineare dei meccanismi che regolano la vita e lo sviluppo delle comunità (Bauman, 2003; Beck, 2003; Morin, 2001).

Lo stesso rapporto tra società, educazione e istruzione ha assunto nella contemporaneità delle connotazioni per cui la distinzione tra formale e informale, esplicito e implicito, intenzionale e fattuale appaiono molto più sfumate.

Afferma Causarano che

il ruolo delle comunità locali e degli enti locali, e in generale dei corpi intermedi della vita sociale [...] è una delle possibili innovative chiavi di lettura con cui articolare storicamente la relazione tra educazione, società e trasformazioni culturali. [...] È proprio nella distanza che si viene creando fra la socializzazione comunitaria tradizionale e la dimensione istituzionale specializzata della formazione e dell'educazione contemporanee, seppur in modalità diversificate e non solo nella scuola, che si può anche misurare, a più livelli, il senso concreto della graduale affermazione delle scienze dell'educazione, con tutta la loro complessità epistemologica. (Causarano, 2009, p. 45)

Se restringiamo lo sguardo alla politica scolastica, questo orientamento ha avuto nell'istituzione dell'autonomia scolastica il proprio effetto più eclatante. Istituita dall'art. 21 della L.59/97 di riforma della Pubblica Amministrazione e regolata dal DPR 375/99, l'autonomia scolastica ha una doppia natura: il fatto che costituisca un salto in avanti per la modernizzazione della scuola italiana e che consegna alla scuola stessa tutti gli strumenti per la trasformazione e l'innovazione dal basso non cancella il fatto che sia stata realizzata senza un investimento specifico, che ne limita sicuramente l'efficacia.

Una terza variabile che combina l'idea di scuola del I ciclo con l'autonomia scolastica è stata la generalizzazione degli Istituti comprensivi.

Nati nel 1995 con la L.97/1994 (“Legge sulla montagna”) come strumento per razionalizzare la rete degli istituti scolastici nelle aree a bassa densità di popolazione senza depauperarne ulteriormente le risorse umane e culturali, gli Istituti comprensivi si sono progressivamente diffusi attraverso le politiche di dimensionamento affidate alle autonomie locali a séguito, appunto, del trasferimento di competenze dall’Amministrazione centrale a quella regionale per effetto della riforma del Titolo V della Costituzione e attualmente si possono considerare generalizzati. Questi si sono rivelati, ben aldilà del conseguimento di obiettivi di bilancio, uno strumento incisivo per l’innovazione nella scuola, quella che il Rapporto sulla scuola della Fondazione Giovanni Agnelli 2011, chiama «una singolare eterogenesi dei fini» (p. 92). Con essi infatti l’idea di scuola del I ciclo, in stretta connessione con la scuola dell’infanzia, trova una concreta realizzazione. Per la prima volta, e in modo progressivamente più ampio e profondo con l’attuazione dell’autonomia scolastica, i docenti dei tre ordini di scuola si sono trovati a condividere la stessa dimensione progettuale. L’elaborazione del Piano dell’Offerta Formativa, in primo luogo, ha dato l’opportunità di confrontarsi sull’identità della scuola stessa, sul suo profilo educativo, su una lettura condivisa del contesto formativo, sugli strumenti comuni. Inoltre le figure di sistema e le commissioni di lavoro comuni hanno potuto operare per un effettivo raccordo. Un secondo piano di azione è stato quello del curriculum, più complesso perché tocca il profilo culturale e didattico di ciascun livello scolastico, la necessità di mettere in discussione i propri punti di partenza e di arrivo, le scelte metodologiche e soprattutto l’idea di valutazione.

Un’ulteriore, importantissima dimensione mobilitata dalla creazione degli Istituti comprensivi è quella della relazione orizzontale con il territorio; essi infatti si configurano come interlocutori privilegiati e spesso unici, tenendo conto che l’Italia è caratterizzata da una prevalenza di medi e piccoli Comuni, delle istituzioni e della comunità locale. Questo determina un forte legame tra l’istituzione scolastica e il territorio, le realtà associative, le risorse culturali. La stessa concezione dell’ambiente fisico della scuola, gli edifici, ha conosciuto una evoluzione: là dove si è potuto si è infatti proceduto a una progettazione di spazi comuni, che possano rispondere ai bisogni educativi delle bambine e dei bambini della scuola dell’infanzia, della scuola primaria, e delle ragazze e dei ragazzi della secondaria di I grado.

È opinione di molti autori sostenere che vi siano, nell’ordinamento attuale della scuola del I ciclo in Italia, spazi per operare profonde trasformazioni del contesto di apprendimento, orientate da una riflessione pedagogica rispetto agli indirizzi che la ricerca ha messo a disposizione negli anni recenti.

Il quadro normativo sull'Autonomia scolastica [...] illustra in modo chiaro come ogni istituzione scolastica sia chiamata ad esercitare una responsabilità che non riguarda più solo la gestione oculata e attenta delle risorse, umane e finanziarie, messe a disposizione dal ministero anno per anno, ma che deve esercitarsi nel collocare la scuola al centro di un processo di costante verifica delle attività svolte, rendendola capace di individuare e dare risposte alle richieste di cambiamento che un'utenza sempre diversa pone anno dopo anno. (Selleri, Carugati, 2010, p. 79)

È l'intero modello educativo che si deve cambiare: per questo ci si deve battere, non per conservare il vecchio. Certo, con gradualità, *in progress*, con realismo riformistico, ma per cambiare l'istruzione dalle fondamenta. A cominciare dalla struttura della giornata scolastica, dell'ambiente didattico, dalla stagione di apprendimento dell'intera vita.

E bisogna farlo dal basso, dalle scuole, in autonomia, integrando spazi e tempi educativi, arricchendo in tal modo l'offerta formativa e affermando il protagonismo di chi apprende. La scuola dell'*inclusive education* dura tutta la vita, copre un arco giornaliero più ampio ma non strettamente e formalmente "scolastico", e diventa in tal modo coinvolgente, incontra bisogni giovanili di cultura e di vita autentici, differenziati; è stimolante, ricca di rigore ma di curiosità, emozioni, creatività. La politica in Italia è lontanissima da tutto questo. È dal basso, dalle esperienze innovative, da nuove conquiste autonomistiche autentiche che si può cambiare la scuola. (Berlinguer, 2010)

La dimensione che si configura strategica per l'innovazione nella scuola è quella dell'Istituto, «the proper focus for reform» (Marzano, 2003).

La centralità dell'istituzione scolastica, più volte argomentata in questo lavoro, si intreccia con il tema della collegialità e della comunità professionale, a formare una combinazione non scindibile: se l'innovazione è l'orizzonte, l'ambiente di apprendimento è il dispositivo concettuale, connotato nelle due categorie dell'apprendimento e dell'ambiente, la comunità professionale, intesa come unità istituzionale che interagisce con comunità specialistiche più ampie e con la società, è lo spazio di azione sistemico che "processa" le diverse variabili.

Come afferma Tagliagambe:

Quando si parla della centralità dell'istituto all'interno della nuova organizzazione scolastica, non si vuol dire altro se non che la scuola si deve trasformare da

un sistema centrato sui soggetti individuali e sulle loro capacità e competenze ad un sistema centrato, invece, su soggetti collettivi, attraverso la costruzione di un vocabolario e di uno sfondo condiviso e comune fra i soggetti operanti in questo sistema. (Campiono, Tagliagambe, 2008, p. 76).

È importante quindi mettere in luce quali siano gli “spazi” di azione e le indicazioni che possono provenire dalla normativa e da esempi di buone pratiche adeguatamente documentate, guardare agli strumenti normativi come a opportunità oltre che vincoli, superare la logica di una scuola che attende le disposizioni per via gerarchica per una scuola che diventa protagonista del cambiamento. Si tratta di assumere in modo diffuso la responsabilità e il compito di trasformare la scuola per renderla il contesto più adeguato per l'apprendimento delle giovani generazioni, con la consapevolezza che le limitazioni imposte dall'assenza di investimenti economici adeguati rischiano di creare un corto circuito con l'investimento culturale e professionale da parte degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche.

Due gli aspetti da approfondire: uno attiene più l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e l'altro più la comunità scolastica. L'orientamento alla costruzione di competenze è riconoscibile nei documenti che la scuola italiana ha sul proprio tavolo di lavoro: procedendo a uno “sfoglio” di questi si possono individuare i passaggi cruciali che, legati assieme, possono costituire la mappa per orientare direzioni di cambiamento, nonostante

la scuola sia implicata da oltre un decennio nei processi di cambiamento postulati dai nuovi bisogni formativi, locali e globali, ma in molti – troppi! – casi non [abbia] raccolto la sfida di trasformare radicalmente la quotidianità e l'ordinarietà dell'azione didattica per corrispondere alle nuove e diverse esigenze di una società in rapida evoluzione. (Manco, 2007, p. 49)

Un secondo aspetto, estremamente rilevante, è far emergere quali variabili nel sistema scuola si configurino come rigidità che di fatto ostacolano i processi di miglioramento e quale potrebbe essere l'evoluzione, in primo luogo culturale e poi operativa, da proporre.

Le *Indicazioni per il curricolo*, come già le *Indicazioni per i piani di studio personalizzati*, si caratterizzano, attraverso la scelta del termine “indicazioni” piuttosto che “programmi”, per essere un documento con un profilo di prescrittività “attenuato” rispetto al passato, aperto all'interpretazione delle scuole e proposto per essere contestualizzato.

Finiti i sogni di ‘grandi riforme’, finiscono anche gli alibi e la responsabilità del cambiamento è nelle mani degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, più che in quelle dell’ingegneria politica. (Fiorin, 2007, p. 22)

La prospettiva epistemologica che dà forma alle *Indicazioni*, riformulate anche sulla base di un processo di monitoraggio e verifica, è quella dell’apprendimento in termini di competenze costruite in un contesto di esperienza. La bozza della revisione delle *Indicazioni* nel 2012 riporta le *Competenze chiave per l’apprendimento permanente* UE come «obiettivo generale del processo formativo del sistema pubblico di istruzione».

Nella versione definitiva, dopo la procedura di consultazione con le istituzioni scolastiche e la comunità pedagogica nazionale, queste sono riportate all’interno del periodo come «orizzonte di riferimento verso cui tendere», mentre la loro descrizione è affidata alle note. Una possibile interpretazione è che le *Indicazioni*, come documento di “mandato” alla scuola di base, debbano connotarsi per una loro originalità, come frutto di una negoziazione tra importanti riferimenti sovranazionali e il contesto culturale del paese, prendendo come ispirazione, ma non come dettato esclusivo, un documento dell’Unione Europea. Inoltre, le *Indicazioni* costituiscono la “consegna” educativa e culturale della scuola italiana e propongono, correttamente, il tema delle competenze in termini che accolgono le competenze di cittadinanza ma vanno aldilà, distinguendo tra traguardi per lo sviluppo delle competenze, che hanno un carattere di trasversalità, e obiettivi di apprendimento, più centrati sull’epistemologia delle discipline. Si afferma infatti che:

Nella pratica didattica i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze che necessitano dell’apporto simultaneo di più saperi disciplinari. Infatti i campi di esperienza, le discipline e la progettualità promossa in modo organico dalla scuola devono essere funzionali al perseguimento degli obiettivi generali del processo formativo, concorrere alla costruzione di competenze disciplinari e favorire la maturazione delle competenze-chiave di cittadinanza. (*Indicazioni per il curricolo*, 2012, p. 6)

Nel 2018 il Comitato scientifico per le *Indicazioni nazionali della scuola dell’infanzia e del I ciclo di istruzione* propone alle scuole il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, una rilettura delle *Indicazioni nazionali* emanate nel 2012 ed entrate in vigore dall’anno scolastico 2013-2014 attraverso la lente delle competenze di cittadinanza, di cui si propone il rilancio e il rafforzamento.

È stato proposto per le *Indicazioni per il curriculum*, il concetto di “doppia fedeltà”, da un lato agli oggetti culturali, dall’altro ai soggetti che imparano.

Con l’innalzamento dell’obbligo di istruzione le competenze diventano, attraverso la definizione del profilo in uscita per i sedicenni, l’orizzonte a cui tende tutto il processo di istruzione, attraverso la scuola dell’infanzia e la scuola del I ciclo. Nell’allegato al DM 139/2007 sono indicate le competenze di base attese al compimento dell’obbligo di istruzione, declinate su degli assi culturali, dove i saperi più specifici consegnano a dei contenitori più ampi le competenze costruite attraverso le esperienze nelle diverse discipline. L’ottica, così come per le *Indicazioni per il curriculum della scuola dell’infanzia e del I ciclo di istruzione*, è quella di corrispondere al quadro di riferimento europeo delle competenze di cittadinanza, nella prospettiva dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita.

Le *Indicazioni per il curriculum* e il documento su gli Assi culturali possono essere oggetto di analisi critiche particolareggiate sulla coerenza delle parti, sull’uso del lessico nei diversi ambiti disciplinari, sulle opzioni di aggregazione delle discipline, che sono state per esempio distinte e non più riunite in aree per quanto riguarda le *Indicazioni* con la revisione del 2012, mentre permangono aggregate in assi per il biennio della scuola secondaria di II grado. È indubbio, però, che l’impianto generale sia fortemente connotato dal paradigma delle competenze e che la consegna principale alle istituzioni educative sia quella di predisporre i percorsi e i contesti più idonei per perseguire questa finalità. È stato messo in luce come una didattica per competenze abbia dei tratti distintivi e come i dispositivi e le strategie didattiche abbiano bisogno di essere riletti e ripensati per denotare un ambiente di apprendimento orientato alla costruzione e alla conquista di competenze. Attraverso i documenti chiave che identificano l’identità della scuola italiana, si legge in filigrana l’idea che la scuola debba essere competente per essere scuola delle competenze. Le implicazioni generate dal “discorso” e dai riferimenti normativi sulle competenze investono ciascuna istituzione scolastica su due livelli.

Il primo è quello relativo alle scelte dell’insegnante, di un generico insegnante che affronta la selezione dei contenuti, la progettazione curricolare, la mediazione didattica, gli strumenti, i tempi interni all’orario che ha a disposizione, e poi il registro comunicativo, le strategie e i dispositivi, gli strumenti. Nelle *Indicazioni per il curriculum* il piano educativo, trasversale, l’orizzonte di riferimento, è “nelle” discipline e attraverso i saperi e non in uno spazio di significato separato o sovrapposto. Possiamo pensare, è legittimo, a quei documenti ministeriali come “missive” inviate a ciascun docente perché operi coerentemente alle disposizioni. È però innegabile che la scuola e gli insegnanti

esistono in termini generici e indifferenziati solo nei documenti di indirizzo e nella ricerca teorica: essi agiscono in quella che abbiamo visto essere l'unità strategica, l'istituzione scolastica.

Ciascun allievo incontra una pluralità di insegnanti nella giornata, nella settimana e negli anni. Nel nostro paese questi appartengono, su una ipotetica durata della frequenza scolastica di 16 anni (dai 3 ai 19) tendenzialmente a due sole istituzioni scolastiche. Questo semplice dato evidenzia come la dimensione collegiale, il livello di interazione, condivisione, riflessione della comunità professionale, l'organizzazione del lavoro, dell'ambiente fisico, il clima relazionale, la cultura informale, il confronto tra gli stili e gli approcci educativi, il curriculum esplicito e implicito abbiano una rilevanza estremamente importante anche ai fini di quello che accade quando ogni singolo docente entra in classe e chiude (o non chiude) la porta.

È stato ribadito da molti autori come la proposta delle *Indicazioni per il curriculum* sia pienamente coerente con l'impianto della scuola dell'autonomia e presupponga che le scuole si avvicinino al testo con un atteggiamento professionale e competente sul piano della riflessione pedagogico-didattica che sappia scoprire le novità presenti per coniugarle poi in modo non scontato e banale con le migliori pratiche didattiche già presenti.

L'autonomia delle scuole diventa un forte richiamo alla responsabilità della "comunità educante" per la prima volta chiamata in causa in modo così esplicito (Frabboni, 2011; Rossi-Doria, 2014). Cerini afferma che, nelle *Indicazioni* «curriculum non è tanto l'ingegneria della didattica, ma l'ambiente di apprendimento, il gruppo classe e la comunità (di pratiche, di discorso, di studio), l'idea di scambio, interazione, costruzione sociale della conoscenza» (Cerini, 2013, p. 5).

L'Autonomia presuppone capacità di leggere i segnali, al fine di pensare a dei percorsi per la soluzione dei problemi, la capacità di scegliere e di decidere, di prendere iniziative e di assumersi delle responsabilità. Il ruolo di docenti e dirigenti diventa sempre più strategico e unico. L'attribuzione di autonomia amministrativa, finanziaria, gestionale e didattica alle scuole, che ha ottenuto una rilevanza costituzionale con la riforma del Titolo V della Costituzione nel 2002, ha offerto alla scuola una serie di spazi progettuali per quanto riguarda la definizione dell'offerta formativa, l'organizzazione delle reti scolastiche, i rapporti con le altre istituzioni del territorio.

La lunga consuetudine a dipendere da un sistema gerarchizzato ha indotto la stragrande maggioranza delle scuole a interpretare con un profilo di "minima resistenza" la serie di possibilità e di spazi aperti dalla normativa sull'autonomia, con un atteggiamento di passività che non ha favorito l'innovazione ma piuttosto

sto la riproposizione di un modello di scuola con poche e circoscritte variabili (Biondi *et al.*, 2009; Cambi, 2008; Campione, Tagliagambe, 2008).

Un sistema scolastico, quindi, per molti aspetti nuovo che però ha ancora una configurazione legata alla sua lunga storia. A ciò ha contribuito sicuramente il fatto che le leve più consistenti per una completa assunzione di autonomia siano rimaste in mano allo Stato o agli Enti locali (il personale, le strutture edilizie), oppure prive di consistenza per la loro limitatezza (il bilancio). Anche il dispositivo dell'organico funzionale, strumento di flessibilità organizzativa e didattica, che ha avuto una vita brevissima alla fine degli anni Novanta ed è stato riproposto come organico dell'autonomia dalla L.107/2015, è stato ricondotto a meccanismi sempre più rigidi di "potenziamento" ai fini delle supplenze o, nella migliore delle ipotesi, a progettualità "parallele" e sostanzialmente secondarie rispetto ai percorsi curricolari.

Il Regolamento sull'autonomia scolastica DPR 275/99 conferisce alle istituzioni scolastiche «autonomia didattica e di ricerca»: la portata di questa attribuzione di competenza e di responsabilità alle scuole è stata ampiamente dibattuta nel primo quindicennio di applicazione dell'autonomia scolastica (Bottani, 2002; De Anna, 2005; Domenici, Moretti, 2011), evidenziando in sostanza che, per una serie di elementi dati (edifici, inquadramento del personale, risorse, normativa) e per una lunga consuetudine alla passività, a dipendere da un sistema gerarchizzato, ad agire solo dietro autorizzazione e solo se sollecitata e indirizzata dal Ministero, non si è mai verificata reale innovazione ma piuttosto la riproposizione di un modello di scuola con poche e circoscritte variabili (Biondi *et al.*, 2009, p. 3).

Per le ragioni sopra esposte, l'autonomia scolastica appare rimasta a metà del cammino e l'innovazione è confinata quasi esclusivamente al livello della mediazione didattica ed è riconducibile a ciò che il singolo insegnante, o un gruppo ristretto, elabora e realizza per dare risposte a un problema, a una situazione particolare o semplicemente per rendere più efficace il proprio lavoro.

Il Regolamento non caratterizza in termini di contenuto e non specifica le modalità attraverso le quali un'istituzione scolastica debba orientare il proprio lavoro di ricerca. È uno spazio aperto ma non eludibile, una ricollocazione della dimensione della ricerca nel campo dell'educazione e dell'istruzione come sua sede più naturale e congeniale. La disposizione va letta in combinazione con la facoltà delle scuole di sottoscrivere accordi, contratti, creare reti di servizi ma anche di collaborazione inter-istituzionale con Università, Enti locali, e con una pluralità di soggetti nella società civile.

A norma del Regolamento sull'autonomia delle scuole, queste possono plasmare il contesto per l'apprendimento e reinterpretare i vincoli dettati dalle ri-

sorse esistenti, che sono sostanzialmente gli orari curricolari per gli alunni e gli orari di cattedra per i docenti. Se mettiamo a confronto gli elementi in cui si articola l'ambiente di apprendimento, tratteggiati in precedenza, con le architetture che definiscono dal punto di vista ordinamentale e organizzativo la scuola del I ciclo in Italia, vengono fuori gli spazi rispetto ai quali le istituzioni scolastiche possono concentrare la loro azione di innovazione: finalità, contenuti e modalità delle esperienze di apprendimento (*pedagogical core*), articolazione del tempo scuola, allestimento dell'ambiente fisico, lavoro collegiale.

Le possibili piste per l'innovazione negli istituti scolastici esplicitamente elencate nel DPR 275/99 possono essere approfondite separatamente e declinate in ipotetiche azioni riconducibili a ciascuna di esse, ma è evidente come l'approccio all'ambiente di apprendimento abbia un carattere ecologico e richieda un'azione di sistema sull'insieme delle variabili in gioco: gli aspetti materiali e organizzativi, le persone e i loro ruoli, gli oggetti e i modi dell'insegnamento/apprendimento. Nel paragrafo 4 del DPR 275/99 sono evidenziati gli spazi di autonomia, in termini di «forme di flessibilità», delle istituzioni scolastiche rispetto all'organizzazione dell'ambiente di apprendimento:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;
- c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
- d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

A distanza di oltre venti anni, idee e pratiche che interpretano questi stessi ambiti di trasformazione della scuola si configurano ancora come Avanguardie Educative nell'omonimo Movimento promosso dall'INDIRE<sup>6</sup>: istituti dove operano volentieri innovatori che si dotano di strumenti e procedure che appaiono fuori dal normale e si situano, invece, appieno nella norma.

Si tratta dell'opportunità di rivedere l'intero assetto dei dispositivi che regolano i tempi canonici della scuola: la classe, l'unità oraria, l'orario settimanale che si ripete uguale per l'intera durata dell'anno scolastico, l'orario di

cattedra dei docenti, con lo scopo di andare sempre più verso una concezione “modulare” dell’esperienza scolastica, differenziata a seconda dei bisogni e degli interessi degli alunni, delle caratteristiche degli apprendimenti e delle proposte didattiche. Il Regolamento sull’autonomia si caratterizza per l’investimento che opera sull’organo di governo didattico della scuola, il Collegio dei docenti, cui affida la “regia” di questa operazione. L’insegnante come soggetto a sé stante esiste in termini generici solo nella normativa e nella ricerca teorica; l’insegnante reale agisce in quella che è l’unità strategica, l’istituzione scolastica. La progressiva diffusione, oramai quasi completamente generalizzata, degli Istituti comprensivi, proietta l’autonomia dell’istituzione scolastica sulla scala dell’istruzione 3-14 anni e dà alla collegialità il respiro di una interazione tra i docenti di tre livelli scolastici.

In questa cornice di riferimento il tema della continuità educativa, così presente nel dibattito sulla scuola e nelle scuole a partire dalle disposizioni della Legge 148/1990 e dei seguenti DM 3/06/1991 e CM 339/92, assume un carattere strutturale e ineludibile<sup>7</sup>. Non si tratta più di un’esortazione a creare occasioni, pratiche e procedure di mutua conoscenza, di annodare fili di un raccordo curricolare e metodologico didattico che l’ordimento di tre ordini di scuola aveva storicamente separato, anche e soprattutto nella formazione dei docenti, al fine di restituire, all’altra metà della scuola, la platea degli allievi, l’immagine di un *continuum* e non quella di una segmentazione. Gli Istituti comprensivi portano a sistema la continuità verticale, che diventa “nervatura” organizzativa della scuola attraverso le articolazioni della collegialità: il Collegio dei docenti, le funzioni strumentali, le commissioni, i dipartimenti disciplinari.

La rilevanza delle attribuzioni del Collegio dei docenti impone di affrontare all’interno di questo organo l’azione dell’istituzione scolastica (art. 7, Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297). Su questo piano l’evoluzione normativa chiama in causa la questione del profilo professionale dei docenti e della funzione docente, che hanno come punto di riferimento il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione) e il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro: solo attraverso questo passaggio è possibile chiudere coerentemente il cerchio che va dalla definizione dei compiti della scuola (come si apprende, cosa deve essere appreso, cosa e come si insegna) alla forma che essa assume (Valentino, 2013). Questo approccio al “sistema” scuola fondato sull’istituzione scolastica caratterizza il Regolamento che rinnova il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 28 marzo 2013, n. 80 G.U. 155 del 4 luglio 2013) (Cerini, 2013; Valentini, 2013; Previtali, 2018), che prevede l’azione riflessivo-valutativa da

parte del Collegio dei docenti come perno centrale intorno al quale ruotano i contributi esterni dell'apparato ispettivo e dell'INVALSI: impossibile in questa sede aprire finestre su questo tema complesso e fortemente dibattuto (Trincherò, 2014) pena superficialità. Si evidenziano due elementi problematici: da un lato il "core" del processo di valutazione del sistema di cui al DPR 28 marzo 2013, incentrato sugli esiti delle prove standardizzate, che assume una rigida chiave di lettura del processo di insegnamento/apprendimento come strumento regolatore di tutta la procedura, ma ancora di più le effettive possibilità di auto-trasformazione della scuola in presenza di vincoli ordinamentali e di utilizzo di risorse.

L'autonomia scolastica ha modificato radicalmente il ruolo del Dirigente scolastico, aprendo anche una riflessione sul profilo e il ruolo della *leadership* nella scuola, cristallizzata per decenni nella posizione gerarchicamente ordinata del Direttore didattico e del Preside. Per quanto riguarda gli insegnanti si può affermare che le innovazioni introdotte siano state molto più caute e limitate: nell'Istituto comprensivo il lavoro dei docenti si è "adattato" alla presenza dei tre livelli di scuola, ma non sono stati affrontate le questioni centrali dell'orario di cattedra e dei contenuti della funzione docente. Si tratta di un punto di fondamentale importanza, sul quale converge l'analisi dei dati della ricerca empirica presentata nella seconda parte: a fronte di un profilo della professionalità docente che si è arricchito, dalla seconda metà del secolo scorso, di una molteplicità di istanze, bisogni, domande, e ha dilatato le proprie componenti ben oltre il nucleo originario della sua definizione, in parallelo allo sviluppo delle scienze che studiano il rapporto tra apprendimento e insegnamento, tra educazione e istruzione, tra scuola e società, i connotati formali del lavoro docente hanno vissuto, in Italia, un'evoluzione sensibilmente più ridotta.

A livello teorico le componenti della professionalità docente sono state affrontate e approfondite da una pluralità di punti di vista, che hanno trovato una convergenza nel paradigma delle competenze. Sono stati messi a punto, sia da parte di studiosi che di istituzioni nazionali o sovranazionali, repertori di competenze più o meno dettagliati, orientati da principi e inquadramenti diversi della questione, la cui lettura rimanda comunque a una molteplicità, trans-disciplinarietà e complessità dei caratteri distintivi della professionalità degli insegnanti. Ciò che qui si vuole evidenziare sono invece le condizioni istituzionali per lo svolgimento della professione docente in Italia, e in particolare il rapporto possibile tra il profilo assunto dalla scuola del I ciclo e le modalità di lavoro dei docenti, nell'ottica di quella "necessità" di una regia collegiale della scuola come ambiente di apprendimento.

A distanza di oltre venti anni dall’emanazione del Regolamento sull’autonomia delle istituzioni scolastiche è possibile formulare il giudizio che la portata delle possibili trasformazioni presenti nella norma sia stata accolta in misura drasticamente limitata (Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell’Economia, Ministero delle Finanze, 2007; Osservatorio sulla scuola dell’autonomia e Fondazione per la scuola Compagnia di San Paolo, 2002, 2003 e 2004). Alle azioni di monitoraggio e a ricerche mirate spetta il compito di spiegarne le ragioni e soprattutto se ciò sia stato dovuto ai limiti delle disposizioni introdotte e al mancato sostegno finanziario e all’implementazione, o se le resistenze interne al mondo della scuola, la carenza di iniziativa, di una progettualità di largo respiro, di uno slancio propositivo e costruttivo abbiano avuto il peso maggiore, o ancora se siano mancati alcuni passaggi normativi per una compiuta riforma, tanto da rendere molto meno incisive quelle messe in atto. Molte criticità della scuola del I ciclo vengono periodicamente messe sotto in riflettori, soprattutto in relazione alle rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti, ma per quanto assente dal dibattito sulle politiche scolastiche, distante dalla pubblica opinione e spesso dagli interessi della comunità scientifica si può affermare che la trasformazione dell’ambiente di apprendimento – tempi della scuola, aggregazioni disciplinari, raggruppamenti, ruoli e profili della docenza, differenziazione della natura dell’esperienza scolastica in modo strutturale – che pure sono così esplicitamente posti all’attenzione da parte del Regolamento, abbia tuttora un carattere sporadico, incidentale, scarsamente curato e perseguito.

Ne è testimonianza il fatto che, nelle poche esperienze documentate e portate all’attenzione della comunità professionale, soprattutto attraverso presentazioni a seminari e convegni delle organizzazioni professionali o in ambito accademico, la dimensione proposta sia quella della “buona pratica” o del “progetto” e non quella della trasformazione di sistema. Non a caso, all’interno del Movimento delle Avanguardie Educative, che si confronta per definizione con i limiti del sistema di fronte al cambiamento, le scuole vengono orientate all’adozione di pratiche sostenibili, quindi anche limitate, ma alla condizione che sia la scuola tutta e non un singolo docente ad assumerne la prospettiva.

Secondo quanto stabilito dal D. Lgs. 297/94 *Testo Unico della normativa in materia di Istruzione*, la funzione docente è:

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. (art. 395)

I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e della attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento. (art. 16, c. 3)

Il CCNL 2016-2018 del 19 aprile 2018 stabilisce che:

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola. (art. 27)

Il profilo professionale del docente ha una doppia natura, individuale e collegiale, e ciò è riscontrabile implicitamente attraverso i molteplici approcci teorici alla complessità del ruolo dell'insegnante, ma anche esplicitato nella scuola italiana attraverso i due fondamentali dispositivi del Piano dell'Offerta Formativa e del curriculum dell'istituzione scolastica autonoma.

L'articolo 28 (CCNL, 29 novembre 2007) definisce il rapporto tra l'attività di insegnamento e le attività funzionali all'insegnamento. Per la scuola del I ciclo, cui pure le *Indicazioni per il curriculum* affidano la medesima consegna culturale, l'orario di cattedra è determinato secondo una logica che, per così dire, viene da lontano, da una visione gerarchicamente ordinata della scuola elementare dei maestri e delle maestre (22+2) rispetto alla scuola media dei professori e delle professoresse (18).

La conquista delle due ore settimanali nell'orario di cattedra per la programmazione del team realizzata all'inizio degli anni Novanta per i docenti della scuola elementare<sup>8</sup> non ha generato un effetto a cascata nella scuola dell'infanzia, che pure l'ha reclamata a gran voce, né nella scuola secondaria di I grado.

Lo spazio per tutto l'insieme delle azioni relative a «ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici» (art. 29) è quantificato in 40+40 ore su base annuale: distribuito prima dell'inizio delle lezioni, nell'arco delle 52 settimane di scuola e dopo il termine dell'anno scolastico ammonta a circa 2 ore settimanali. Se consideriamo quindi il riferimento più importante per lo svolgimento della professione docente, il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro, risulta evidente che la traduzione in azioni, dalla

professionalità alla professione, delle competenze enunciate dall'art. 27 si pone in una sostanziale continuità con una figura di insegnante tutta spostata sulla lezione, per la quale la dimensione della collegialità (progettazione, riflessività e valutazione comuni) e della comunità scolastica (ricondata ai soli organi collegiali) costituiscono degli "innesti" ridotti e secondari<sup>9</sup>. Un esempio su tutti è il differente inquadramento contrattuale dei docenti della scuola del I ciclo: le 22+2 ore di cattedra dei docenti della scuola primaria e le 18 ore dei docenti della scuola secondaria di I grado corrispondono a una "gerarchia" dell'insegnamento ispirata all'ordinamento gentiliano che mostra tutti i suoi limiti in una concezione rinnovata dei compiti connessi alla professionalità docente e all'interno delle stesse istituzioni scolastiche.

La "confusione" con la quale si guarda, da parte dell'opinione pubblica così come da parte dei decisori politici, al profilo della professionalità docente è esemplificata dal percorso di definizione dei titoli d'accesso ai ruoli del personale docente. Coerentemente con la definizione dei compiti impegnativi della "scuola dell'autonomia", è stato definitivamente messo da parte il ridotto percorso del Diploma e della Maturità Magistrale rispettivamente all'insegnamento nella scuola materna (dell'infanzia) ed elementare (primaria), nonché l'accesso per Laurea disciplinare senza alcuna tappa professionalizzante per i docenti delle scuole medie (secondaria di I grado) e superiori (secondaria di II grado). Non è però mai stato affrontato il nodo dell'unicità della funzione docente, almeno all'interno del medesimo grado di istruzione, e meno che mai della cornice organizzativa strutturale dell'insegnamento, mentre le prospettive degli ordini di scuola subivano profondi cambiamenti (scuola del I e del II ciclo). Attualmente esiste una scuola dell'infanzia statale che appartiene in modo organico agli Istituti comprensivi (con i quali condivide le stesse indicazioni nazionali), per l'accesso ai cui ruoli è richiesto lo stesso titolo di accesso della scuola primaria (Laurea in Scienze della Formazione primaria), ma che non appartiene al sistema dell'istruzione, bensì a quello dell'educazione 0-6 anni. Viceversa, i docenti titolari del I ciclo di istruzione ai quali è consegnata l'intera progettualità degli Istituti comprensivi, dal curriculum all'autovalutazione d'istituto, ovvero il segmento più lungo dell'obbligo scolastico, hanno percorsi per l'accesso e l'inquadramento completamente separati!



# LA SCUOLA DI BASE IN ITALIA: CRITICITÀ E PROSPETTIVE CIRCA L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Nell'anno scolastico 2019-2020 le istituzioni scolastiche contano 4.867 Istituti comprensivi, gli Istituti principali di I grado e i Circoli didattici sono scesi rispettivamente da 4.910 e 4.356 nel 1998-1999 a 158 Istituti principali di I grado e 385 Direzioni didattiche, 2.684 sono le Istituzioni del II ciclo. Si è trattato quindi di una "rivoluzione" che ha interessato in un decennio la gran parte delle istituzioni scolastiche, e quindi i docenti, dei primi tre ordini di scuola. 369.769 classi di scuola statale accolgono 7.599.259 studenti, di cui 901.052 distribuiti in 42.258 classi di scuola dell'infanzia, 2.443.092 in 128.143 classi di scuola primaria, 1.628.889 in 77.976 classi di scuola secondaria di I grado, e i restanti distribuiti tra i diversi indirizzi della secondaria di II grado (MIUR, 2019).

L'Italia è uno dei paesi con il tempo scuola studenti più lungo. Nella scuola primaria, il 36,26% dei bambini segue l'orario a 27 ore per 33 settimane (891 ore totali), lo 0,6% sceglie l'orario di 24 ore, il 28,2% sceglie l'orario a 28-30 ore e il 34,9% frequenta la scuola a 40 ore.

Il maestro unico, che dal punto di vista normativo rappresenterebbe l'ordinamento della scuola primaria, ai sensi della Legge 169/2008, costituisce paradossalmente una realtà quantitativamente irrilevante: solo lo 0,6% degli alunni si avvalgono del cosiddetto maestro unico a 24 ore di lezione settimanali (MIUR, 2019).

Nella secondaria di I grado l'80% sceglie l'orario di 30 ore settimanali. In Italia il tempo scuola è di 891 ore in media all'anno per quanto riguarda la scuola primaria, gli studenti italiani passano tra i banchi una quantità di tempo maggiore della media OECD: passano più tempo a scuola i bambini danesi con 1.051 ore e i lussemburghesi con 924 ore; i croati restano in classe solo per 637 ore. Nella secondaria fino al biennio obbligatorio i nostri studenti restano in classe 990 ore, i danesi 1.200 ore, gli spagnoli 1.044 ore.

Le criticità che le indagini sulla scuola del I ciclo in Italia possono fornire sono riferibili a due categorie principali: dati riferibili agli alunni e agli studenti della scuola del I ciclo, essenzialmente sulle aree dell'apprendimento e della mo-

tivazione, che rappresentano il binomio fondamentale del successo scolastico, e poi i dati riferibili al lavoro docente, nella dimensione individuale di gestione della didattica e nell'organizzazione collegiale del contesto scolastico.

Il primo nucleo di criticità da segnalare è quello relativo ai livelli di apprendimento conseguiti nell'arco della scuola del I ciclo in Italia e in particolare all'equità del sistema scolastico nel suo segmento fondamentale dell'istruzione obbligatoria. I riferimenti principali sono le indagini internazionali OCSE-PISA, IEA TIMSS e PIRLS e nazionali INVALSI<sup>1</sup>. Si tratta di una base di dati vastissima, per cui anche un intero lavoro di ricerca dedicato sarebbe insufficiente, né si intende procedere per semplificazioni o slogan, quali spesso compaiono sui media all'indomani della pubblicazione dei risultati. Quello che interessa è, come si è detto, il contributo che queste rilevazioni portano rispetto a quanto siano consistenti le variabili che interessano l'ambiente di apprendimento e quali evidenze mostrino le maggiori luci e ombre nella scuola del I ciclo in Italia.

Circa i livelli di apprendimento nelle misurazioni internazionali, il rapporto sulle prove PISA 2018 dei quindicenni – che hanno quindi alle spalle l'intero corso del I ciclo – indica che gli studenti in Italia hanno ottenuto punteggi inferiori alla media OCSE in lettura, non significativamente diversi dalla media OCSE in matematica, e inferiori alla media OCSE in scienze. All'interno delle macro-aree del paese, si confermano i divari già registrati dalle rilevazioni nazionali e presenti anche nelle indagini TIMMS. Il Nord Est si colloca vicino ai paesi top performer; il Nord Ovest si colloca poco sopra la media OCSE, dalla quale non si discosta il Centro, mentre il Sud e il Sud e le Isole si collocano significativamente sotto la media.

In Italia, rispetto alla media OCSE, una percentuale inferiore di studenti ha raggiunto i livelli più elevati di competenza (livello 5 o 6) in almeno una materia; mentre una percentuale simile di studenti ha raggiunto almeno un livello minimo di competenza (livello 2 o superiore) in almeno una materia. Gli studenti che conseguono i risultati più alti sono concentrati al nord del paese.

A fronte di un numero maggiore di ore di scuola, i risultati italiani sono inferiori ad altri paesi dove l'impegno degli studenti è più ridotto, sia in termini di giorni e ore di scuola, sia di studio domestico: in Italia si registra, d'altra parte, un maggior numero di giorni di scuola "saltati" per diversi motivi da parte degli studenti.

Alla discussione degli esiti nei test di apprendimento degli studenti italiani corre in parallelo quella che il Rapporto sulla scuola FGA 2011 definisce un'«anomalia tutta italiana», il fatto che gli studenti della scuola secondaria di I grado mostrino una disaffezione verso la scuola, cioè che ci vadano poco volentieri, in

misura maggiore che negli altri paesi, con percentuali di percezione di rendimento scolastico più basse e di livelli di stress scolastico più elevati rispetto agli altri paesi. Questo fenomeno, definito un passaggio «cruciale» all'interno della citata ricerca, riconduce a quella centralità della dimensione affettiva per il successo scolastico, per cui non si può scindere l'apprendimento dal senso che esso assume per chi apprende e che questi chiede di esprimere da parte di chi insegna.

I dati delle rilevazioni PISA, tra il 2015 e il 2018, circa il problema del benessere degli studenti, attestano un quadro, più positivo, di evoluzione in linea con la media OCSE, tranne che per l'indicatore definito "mentalità di crescita", ovvero prospettiva di cambiare le proprie capacità.

Oltre 800.000 studenti in Italia, su circa 7.000.000, negli ultimi tre anni hanno abbandonato prematuramente scuola e formazione. Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione a luglio 2019 almeno 100.000 tra loro, dai 13 ai 17 anni, risultano "dispersi" nel percorso tra il primo e secondo grado di scuola dell'obbligo e a questo dato bisogna sommare l'abbandono scolastico e formativo di 598.000 giovani dai 18 ai 24 anni nel 2018.

I giovani di 23-35 anni che hanno concluso la scuola secondaria in Italia sono, ancora oggi, in misura decisamente inferiore a quelli di altri paesi: nel 2016 il 26% di essi non aveva terminato il ciclo secondario a fronte di valori pari al 16% dei paesi OECD e al 15% nei paesi EU22 (OECD, 2017b, p. 53).

Inoltre si parla anche di dispersione scolastica implicita: riguarda quei ragazzi che, pur avendo un titolo di studio di scuola superiore, non possiedono le competenze di base. Ne parla il Direttore dell'INVALSI Roberto Ricci: è pari al 7,1% e si somma agli abbandoni che, nel 2018, si sono attestati al 14,5%, contro il 10% previsto dalla UE.

Sommando la dispersione esplicita, ossia gli abbandoni, a quella implicita si arriva al 20%, per cui 1 giovane ogni 5 o non ha terminato il II ciclo di istruzione oppure, pur avendolo concluso, non ha le competenze corrispondenti al livello atteso. Pur in presenza di cifre che si riferiscono prevalentemente (ma non esclusivamente) alla scuola secondaria di II grado, una percentuale di NEET sopra la media OECD e UE (OECD, 2019a) avvalorava l'ipotesi che il disagio, l'insuccesso e la disaffezione affondino le loro radici nell'intero percorso scolastico, fino dai primi anni di scolarizzazione (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Il dato confortante riportato dal Rapporto ICCS 2016, secondo il quale l'Italia è tra i paesi in cui gli studenti dichiarano di avere un positivo clima di classe, va soppesato con la percezione degli studenti italiani relativamente alla presenza di tale clima di classe favorevole alla discussione, in associazione all'interesse per aspetti sociali e politici, al livello di istruzione

atteso e al livello di conoscenze civiche, a quella fascia, cioè, di studenti che meno accusa contraccolpi negativi nell'esperienza scolastica.

Le principali criticità della scuola del I ciclo in termini di equità sono rappresentate quindi nell'“escalation” del peso che le differenze di partenza riverberano sui risultati scolastici, l'incapacità di contenere l'influenza delle variabili economiche, sociali e culturali sugli esiti degli esami finali e sull'orientamento alla formazione di II grado, il sostanziale fallimento della missione democratica della scuola di base, a cui si aggiungono tassi di dispersione o abbandono e alti livelli di disaffezione dalla scuola.

La persistenza nel tempo del fenomeno dell'abbandono e del respingimento scolastico in Italia lascia intravedere un modello di scuola, un ambiente per l'apprendimento, che, utilizzando un lessico mutuato dagli studi di impronta ecologica, è “adatto” solo per una parte della popolazione degli alunni e degli studenti.

Il contesto di appartenenza ha un'influenza determinante ai fini del successo scolastico; la domanda che si può formulare è se, e come, la scuola, intesa come sistema scolastico e come singola istituzione, dovrebbe attrezzarsi per rimuovere gli ostacoli e garantire un ambiente di apprendimento efficacemente orientato all'equità e all'espressione delle capacità.

*Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il I ciclo di istruzione* 2012 focalizzano in maniera differente il tema dell'ambiente di apprendimento, nei due paragrafi dedicati, uno relativo alla scuola dell'infanzia e l'altro alla scuola primaria e secondaria di I grado. Per la scuola dell'infanzia l'ambiente è indicato come «contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze» (p. 10).

Vengono enucleate le costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento in relazione al curricolo implicito (lo spazio, il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione). La dimensione della cura è particolarmente accentuata, resa tangibile e quasi fisica dalla scelta delle parole in relazione allo spazio («caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative della scuola») e al tempo («disteso, nel quale è possibile per il bambino giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicurezza e nella tranquillità»). In relazione alla scuola del I ciclo l'ambiente è «un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni» (*ibidem*).

Vengono quindi individuate alcune impostazioni metodologiche di fondo («Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; Attuare interventi nei

confronti della diversità; Favorire l'esplorazione e la scoperta; Incoraggiare l'apprendimento collaborativo; Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; Realizzare percorsi in forma di laboratorio»).

I due paragrafi "recepiscono" il dibattito esistente sull'ambiente di apprendimento, anche se mostrano alcuni limiti. In primo luogo tengono insieme e sullo stesso piano elementi di diversa natura: la meta-cognizione con la cooperazione, la differenziazione didattica con la presenza della biblioteca scolastica. In particolare la trattazione "elencativa" e la "riduzione" del costruito a un numero limitato di elementi trattati singolarmente non è efficace ai fini di una concezione reticolare e olistica.

Il diverso inquadramento del tema tra la scuola dell'infanzia e la scuola del I ciclo restituisce una concezione dei due ordini di scuola che presenta elementi di continuità ma anche di inspiegabile frattura: la cura dello spazio, l'accoglienza, le routine, la promozione dell'autonomia sono certamente tratti distintivi dell'istruzione 3-6 anni, ma la permanenza di un'attenzione verso questi aspetti è essenziale in un curriculum 3-14 anni, che invece appare, nel segmento del I ciclo, un insegnamento/apprendimento caratterizzato da una contestualizzazione più rarefatta. Risulta poco sviluppato, soprattutto per la scuola del I ciclo, il sistema delle relazioni tra soggetto che apprende, dimensione sociale, processi di apprendimento e sviluppo del curriculum disciplinare: rimane sostanzialmente sotto traccia, anche se è possibile "leggerlo", quel rapporto tra ambiente di apprendimento come dimensione orizzontale del curriculum e la direttrice verticale, diacronica, costituita dal percorso delle discipline. Quest'ultima rischia, per la persistente tradizione del "programma", di caratterizzare in modo nettamente prevalente l'impianto delle *Indicazioni*, di concentrare l'attenzione sui traguardi e gli obiettivi di apprendimento, come se solo questi esplicitassero cosa conta davvero nell'insegnamento/apprendimento. Connettere, invece, ciascuna disciplina, ciascun obiettivo, ciascun sapere con le variabili espresse dal paragrafo sull'ambiente di apprendimento significa operare una profonda rivisitazione dei dispositivi dell'insegnamento.

Le *Indicazioni* configurano una duplice consegna: al docente, che mette in atto una serie di azioni di pianificazione, attuazione e valutazione in rapporto agli allievi, ai saperi, alla gestione della mediazione didattica; alla comunità professionale, cui assegnano il compito di predisporre il curriculum all'interno del Piano dell'Offerta Formativa.

Il passaggio curricolare si realizza compiutamente se i docenti di una scuola integrano l'allestimento di un ambiente di apprendimento corrispondente alle disposizioni e al profilo culturale e metodologico che intende assumere, se,

cioè, lo sviluppo longitudinale del curricolo insiste su una dimensione orizzontale, l'ambiente di apprendimento, coerente. Il rischio, altrimenti, è quello di procedere a una sorta di riscrittura di materiali precedenti per adeguamento lessicale (traguardi al posto di obiettivi generali, obiettivi di apprendimento al posto di obiettivi specifici, progettazione invece di programmazione) senza cogliere la portata di un cambio di prospettiva, dal programma alle indicazioni, che chiama in causa per la prima volta in termini espliciti il contesto scolastico come oggetto plasmabile.

Due sono i documenti di riferimento che definiscono la progettualità delle scuole: il curricolo e il Piano dell'Offerta Formativa. Il primo ha come *focus* l'apprendimento, i saperi e la loro traduzione in oggetti didattici; definisce uno sviluppo diacronico, o a spirale, su cui convergono gli stadi evolutivi degli allievi e le architetture delle discipline, combinati con le opzioni metodologiche, i dispositivi, le soluzioni organizzative, fino a diventare quell'insieme dinamico delle esperienze disciplinari e interdisciplinari che intenzionalmente vengono proposte dai docenti agli allievi di cui parlava Scurati (2002). Il Piano [Triennale] dell'Offerta Formativa, previsto dal Regolamento DPR 275/99 e successivamente ricordato dal comma 14 della Legge 107/2015 con la triennialità del processo di auto-valutazione delle istituzioni scolastiche, è un documento pubblico che rappresenta «l'identità progettuale della scuola» che, più che in una teoria di riferimento, è stato introdotto all'interno di un approccio ecologico-contestualista per poi assumere una forte impronta *data-driven*. Si tratta di un elaborato complesso, che integra la progettazione curricolare, la progettazione extracurricolare, la progettazione educativa e la progettazione organizzativa, che dovrebbe restituire la multidimensionalità del contesto scolastico nelle sue articolazioni umane, culturali, materiali, organizzative, riconducibile però a una intenzionalità educativa e didattica, mentre spesso assume la forma di un catalogo di progetti o di una sommatoria di dichiarazioni d'intenti.

Il PTOF ha come *focus* il contesto, a partire dalla "lettura" di quello territoriale, socio-economico e culturale di riferimento per passare poi alla presentazione degli elementi che caratterizzano quello scolastico, i numeri della scuola, il profilo ordinamentale, il tempo, i progetti. Entrambi i dispositivi sono affidati all'elaborazione da parte del Collegio dei docenti, che ha competenza esclusiva sul curricolo, mentre il PTOF deve poi essere adottato dal Consiglio di Istituto. Il curricolo, che ha alle spalle una lunga tradizione di documenti di riferimento e di confronto tra docenti della stessa disciplina, che si rifà a una specifica teoria, rappresenta un punto di riferimento comunemente riconosciuto, uno strumento della professionalità docente, un ambito di lavoro sul quale

esistono prassi diffuse e consolidate, nonostante non si parli di un “prodotto” specificatamente regolamentato. Per l’elaborazione del curricolo le *Indicazioni* si definiscono come «quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole», «testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativo previsti dal documento nazionale». A partire dal curricolo di Istituto,

i docenti individueranno le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all’integrazione tra le discipline e alla loro potenziale aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell’autonomia scolastica, che affida questo compito alle scelte delle istituzioni scolastiche. (*Indicazioni per il curricolo della scuola dell’infanzia e del I ciclo di istruzione*, 2012)

La combinazione di questi due strumenti rappresenta in un certo senso l’integrazione tra la dimensione longitudinale e quella orizzontale, o meglio ancora, reticolare, dell’esperienza scolastica e restituisce, a partire dalla lettura delle norme, una visione molto vicina alla concettualizzazione dell’ambiente di apprendimento. L’idea di “connessioni orizzontali” era già stata esplicitata nella normativa sulla continuità tra ordini di scuola (Legge 148/90, D.M. 16 novembre 1990, C.M. 339/92): un primo tentativo di approccio “sistemico” al percorso scolastico degli allievi, che poneva ciascun segmento in relazione con il precedente e il seguente e in interlocuzione con il contesto di vita, affidando alle scuole, circoli didattici e scuole medie, il compito di costruire una rete di interazioni. La generalizzazione degli Istituti comprensivi e l’autonomia scolastica da un lato, il ruolo degli Enti locali e delle agenzie dell’educazione non formale dall’altro, rappresentano, sulla carta, le migliori condizioni di contesto perché le “intuizioni” della normativa sulla continuità trovino compiuta realizzazione. Le *Indicazioni per il curricolo* chiudono la parte introduttiva con un paragrafo sulla comunità professionale, che è in filigrana l’artefice di tutti i passaggi descritti dalla normativa.

Ogni scuola, intesa come comunità professionale, valorizzando la libertà, l’iniziativa e la collaborazione di tutti i suoi operatori, si impegna a costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali. La scuola autonoma è chiamata a definire le proprie scelte curriculari, progettate e realizzate dalla comunità professionale che è coinvolta nelle scelte e in una comune responsabilità.

Questi processi richiedono attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti. Determinante al riguardo risulta il ruolo del Dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la valorizzazione delle risorse umane interne e, nello stesso tempo, per l'ascolto delle esigenze espresse dalle famiglie, dagli Enti Locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio.

L'elaborazione e la realizzazione del curricolo sono in tal modo un processo dinamico e aperto e rappresentano per la comunità scolastica un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo.

Non vi sono dati recenti relativi a sistematiche rilevazioni interne circa il funzionamento della scuola di base, l'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia, costituito dal Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche Vittorio Bachelet dell'Università Luiss Guido Carli e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, ha prodotto rapporti annuali che si sono fermati però agli anni 2002, 2003 e 2004.

Spostando l'attenzione sulle indagini relative agli input (docenti, organizzazione scolastica, ambiente di apprendimento) si possono cogliere alcune emergenze e qualche segnale contraddittorio.

L'indagine IARD del 2010 definisce i profili degli insegnanti italiani in base alle diverse strategie utilizzate per gestire la classe e gli apprendimenti. I risultati mostrano una netta prevalenza di modalità didattiche identificate come trasmissive e frontali: i docenti si posizionavano infatti in Tradizionalisti (12,8%), Innovatori cauti (22%), Tradizionalisti flessibili (46,3%), Innovatori coraggiosi (18,8%) (Cavalli, Argentin, 2010, p. 141; Ellerani, 2013).

Al monitoraggio sulle *Indicazioni nazionali* realizzato nel 2011 hanno risposto 10.236 istituzioni scolastiche, di cui 5.986 statali e 4.280 paritarie. Le informazioni che si ricavano dalla lettura dei dati sono certamente importanti, i dati però non sono stati generati da una campionatura statistica ma dall'adesione volontaria delle scuole alla procedura di indagine on line. Si può quindi supporre che vi sia stata una selezione delle scuole alla fonte, riconducibile a fattori quali la motivazione dei dirigenti e dei docenti, l'efficienza nella trasmissione delle informazioni, l'efficacia dell'organizzazione interna, la dimestichezza con l'ambiente virtuale, contingenze molto diffuse quali la presenza di un dirigente o di un reggente o il recente dimensionamento in Istituto comprensivo. In secondo luogo le risposte date rappresentano esclusivamente il dichiarato da parte delle scuole, un oggetto di consistenza scivolosa da diversi punti di vista: si può correttamente dire che i dati del monitoraggio rappre-

sentino ciò che le scuole pensano di se stesse e come vedono la propria attività in relazione a indicatori, tranne alcuni, assai generici. Risposte affermative alla stessa domanda, che quindi assumono la stessa rilevanza nella rappresentazione finale, sono in realtà riconducibili ad aspetti differenti, qualitativamente e quantitativamente. Per la maggior parte dei quesiti, infatti, non erano indicati *benchmarks* o descrittori ma solo aspetti qualitativamente espressi. La discrezionalità della scuola nella scelta delle risposte, unita al fatto che i compilatori potessero essere il singolo dirigente o un insegnante o dei gruppi di docenti, senza che fosse previsto un passaggio formale al Collegio dei docenti, con il compito di condividere il contenuto delle risposte, è stata quindi assoluta, con tutti i possibili effetti distorsivi connessi.

Il nucleo tematico di indagine “L’ambiente di apprendimento” non è presente nel questionario generale ma in quello specifico per i tre livelli di scuola, scelta che rappresenta di per sé la concezione di tre “ambienti” separati: la progettazione verticale del curriculum stesso, non a caso, interessa solo il 30% delle scuole primarie – segmento intermedio – che hanno risposto al questionario, nonostante il 95% delle 8.625 istituzioni scolastiche abbia dichiarato di praticare la continuità verticale fra scuola dell’infanzia e primaria e il 90% delle 7.341 istituzioni scolastiche del I ciclo che hanno risposto abbia dichiarato di praticare la continuità verticale fra scuola primaria e secondaria di I grado.

Vengono poste tre domande (C14-C16), una relativa agli spazi fisici, una alle metodologie, una alle modalità di insegnamento. È impresa ardua analizzare le risposte alla domanda C15 (scuola primaria) e D16 (secondaria di I grado): «La scuola usa metodologie che valorizzano/favoriscono... Le esperienze e le conoscenze, L’inclusione, La didattica personalizzata, La didattica per esplorazione e scoperta, La didattica per competenza».

Si tratta di uno dei quesiti più confusi del questionario, in cui le voci proposte afferiscono a “universi” concettuali diversi, tra finalità, obiettivi, modelli didattici, strategie, che restituiscono l’idea di un concentrato di “parole d’ordine” rispetto alle quali perde di consistenza ciò che corrisponde loro nella pratica. Infatti le risposte si appiattiscono sulla frequenza “abbastanza” tra quelle proposte (tutti i dati tra il 50 e il 60%; solo nell’item relativo all’inclusione il numero di risposte “molto” è superiore a quello “abbastanza”).

Il quesito C16/D17 pone invece una domanda più puntuale e le risposte rappresentano uno dei dati più interessanti di tutto il monitoraggio.

Rispetto alle modalità di insegnamento “molto” utilizzate, le risposte sono state così distribuite a livello nazionale (erano possibili più opzioni):

	Lezione frontale	Percorsi individualizzati	Lavoro di gruppo	Didattica laboratoriale	Peer education
Primaria statale	71,4%	22,7%	21%	17,%	7,3%
Secondaria di I grado statale	76,1%	24,6%	17,2%	17,5%	6,3%

Dai risultati dell'indagine TALIS 2008 si evinceva che l'Italia fosse il paese con il massimo grado di "Convinzioni tradizionali di tipo trasmissivo" e il livello più basso di "Convinzioni di tipo costruttivista". Un'ipotesi che scaturisce, osservando i dati relativi ai risultati di apprendimento degli studenti quindicenni PISA e all'indagine TALIS, è che vi possa essere una relazione tra le differenze per aree geografiche che presentano entrambi i set. È infatti interessante rilevare che nell'area Sud e Isole la "forbice" tra le concezioni di tipo tradizionale e trasmissivo e quelle *student-oriented* è molto ampia, mentre nel Nord, e ancora di più al Centro, le adesioni ai due approcci tendono a equivalersi (De Sanctis, 2010, p. 20); ciò è in sintonia con il quadro di sensibili differenze negli *outputs* di apprendimento tra le medesime aree geografiche, confermate da tutte le indagini sugli apprendimenti.

I report paese relativi alle indagini TALIS 2013 e TALIS 2018 costituiscono la base di dati più vasta e recente circa le percezioni dei docenti (quindi della scuola), rispetto all'insieme degli aspetti che determinano l'ambiente di apprendimento<sup>2</sup>. L'interpretazione di tali dati, letta in parallelo alle rilevazioni sugli studenti, mostra che qualcosa "non torna". Nel *Focus* sull'Italia edito dal MIUR nel 2013 gli insegnanti italiani riferiscono orgogliosamente un'identità forte, una cultura dell'istruzione e un'alta consapevolezza del valore della professione. Essi hanno un elevato senso di auto-efficacia, nonostante segnalino un basso livello di valore sociale attribuito alla professione docente, nonché la cronica scarsità di risorse e supporti per la didattica di cui dispongono. A ciò si può ricondurre la sottoutilizzazione di pratiche didattiche cosiddette "attive" rispetto alla media TALIS (che si traduce, ad esempio, nella grande preferenza accordata dai nostri docenti alla metodologia di valutazione attraverso le interrogazioni davanti a tutta la classe – 80% contro una media paesi TALIS del 49% – e nella percentuale degli insegnanti italiani che utilizzano l'autovalutazione da parte degli studenti: Italia: 29%; media TALIS: 38%, dato che permane nella rilevazione 2018 in cui il 30% permette spesso agli studenti di valutare i propri progressi (media OCSE 41%).

L'indagine 2018 trasmette una percezione sostanzialmente positiva del contesto scolastico: nel complesso, la maggioranza degli insegnanti e dei dirigenti scolastici considera i colleghi come aperti al cambiamento e le scuole come luoghi che hanno la capacità di adottare pratiche innovative. In Italia, il 74% degli insegnanti riferisce inoltre che essi stessi e i loro colleghi si sostengono reciprocamente nell'attuazione di nuove idee, anche se si tratta di una percentuale leggermente inferiore alla media dei paesi OCSE che partecipano a TALIS (78%).

Il dato forse più stridente con la rappresentazione tratteggiata dai dati sull'apprendimento e il benessere degli studenti è rappresentato da un minimo dell'87% di docenti che sentono di "saper motivare abbastanza o molto gli studenti che dimostrano uno scarso interesse per l'attività scolastica" (+17 punti percentuali rispetto alla media TALIS) al 98% di docenti che ritengono di "saper portare gli studenti a credere nelle loro capacità" e a "saper dare una varietà di spiegazioni quando ci sono difficoltà di comprensione" (+12 punti percentuali rispetto alla media TALIS).



# CONTRIBUTI DA UNA RICERCA SUL CAMPO

Nel documento di lavoro dei servizi della Commissione UE *Le scuole per il 21° secolo*, vengono formulate otto domande chiave per gli *stakeholders*:

1. Come organizzare le scuole in modo che possano fornire a tutti gli studenti la serie completa delle competenze di base?
2. Come possono le scuole fornire ai giovani le competenze e la motivazione necessarie a rendere l'apprendimento un'attività permanente?
3. Come possono i sistemi scolastici contribuire ad appoggiare la crescita economica sostenibile a lungo termine in Europa?
4. Come possono i sistemi scolastici soddisfare in modo ottimale la necessità di fornire equità, di tener conto delle diversità culturali e di ridurre l'abbandono scolastico?
5. Se le scuole devono soddisfare le esigenze educative di ogni singolo alunno, come si può agire a livello dei programmi, dell'organizzazione scolastica e del ruolo degli insegnanti?
6. Come possono le comunità scolastiche aiutare i giovani a diventare cittadini responsabili, in armonia con valori fondamentali quali la pace e la tolleranza di fronte alle diversità?
7. Come fornire al personale scolastico formazione e sostegno per affrontare i problemi che si presentano?
8. Come possono le comunità scolastiche ricevere la guida e la motivazione necessarie per avere successo? Come possono acquisire la facoltà di evolvere per poter affrontare i cambiamenti a livello delle esigenze e delle domande? (2007).

Delle aree di criticità della scuola del I ciclo, i risultati di apprendimento e la motivazione delineano i principali effetti del processo di insegnamento/apprendimento e rappresentano sicuramente una consegna per la scuola, ma nulla rivelano circa gli strumenti e i modi attraverso i quali promuoverli. L'ambiente

di apprendimento può essere considerato invece un ambito nel quale si colloca la capacità trasformativa della scuola, seppur non indipendente perché legato anch'esso a variabili date, come gli investimenti nel settore istruzione, i vincoli normativi e contrattuali, le caratteristiche dell'ordinamento. I principali dispositivi dell'ambiente di apprendimento nella scuola italiana, anche limitando lo sguardo alla scuola del I ciclo – lo spazio, il tempo, il processo di insegnamento/apprendimento e i ruoli – hanno mantenuto un'impostazione, un "allestimento" e una concezione sostanzialmente immutati nel tempo (Campione, Tagliagambe, 2008; OECD, 2008; Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; MIUR, 2012; INDIRE, 2014), mentre il caso preso in esame, Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, si configura come un'esperienza originale in Italia per la sperimentazione di modelli didattico-organizzativi che vadano oltre gli ordinamenti nazionali della scuola del I ciclo. Le origini di Scuola-Città Pestalozzi sono legate al nome di Ernesto Codignola che nel gennaio del 1945, insieme alla moglie Anna Maria Melli, decise di interpretare la stagione della ricostruzione e della rinascita dell'Italia, dopo la guerra e il ventennio di dittatura fascista, dando vita a una scuola dove il rinnovamento della pedagogia e della didattica incontrassero le istanze di una democrazia partecipativa e di una sensibilità sociale che il paese non aveva mai conosciuto. Si trova nel centro di Firenze, in via delle Casine, nel quartiere di Santa Croce, nell'area verde situata immediatamente dietro la chiesa di Santa Croce. L'obiettivo del progetto era quello di realizzare una realtà educativa che mettesse al centro la formazione del cittadino, dove coniugare l'istruzione e la promozione di una coscienza civica e democratica, che andasse anche a intercettare i bisogni concreti di un quartiere popolare e pesantemente segnato dalla guerra. Il senso della proposta dei Codignola è racchiuso nella denominazione della scuola – Scuola appunto – primato dell'istruzione per tutti, riportata alla sua funzione di promozione della cultura, libera dall'essere strumento di propaganda, che assume la forma di Città, spazio di apprendimento ed esercizio dei processi democratici, aperta alla città più vasta e al mondo, nella quale i riferimenti pedagogici – Pestalozzi – ruotano intorno all'idea centrale di un'educazione complessiva della persona, secondo un'unità di cuore, mente e mano (Bianchini, 2010). Il simbolo della scuola – una tartaruga sormontata da una vela – e il motto – *festina lente*, affrettati lentamente – sono ripresi da quelli adottati da Cosimo I de' Medici. Inizialmente Scuola-Città Pestalozzi viene riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione come scuola di differenziazione didattica, in quanto la sua organizzazione si distingue da quella delle altre istituzioni scolastiche italiane: una durata di 8 e non di 5 anni e tempi peculiari, mattina e pomeriggio, oltre all'apertura a tutta una serie di attività sociali con

le famiglie. La scuola è una città effettiva, un'esperienza di autogoverno comunitario, viene co-gestita dagli adulti e dai ragazzi, dotata di un'amministrazione con sindaco, assessori, consiglieri e corte di giustizia. L'organizzazione poggia sulla partecipazione attiva degli insegnanti e degli alunni alle attività in cui si articola la vita della comunità e che coinvolgono la responsabilità collettiva. Al suo interno trovano spazio attività manuali come tipografia, falegnameria, orto, e, per la formazione culturale e insieme democratica, il giornale e la biblioteca. In molti casi Scuola-Città, diretta da importanti figure della pedagogia italiana, come Raffaele Laporta e Lydia Tornatore, è la prima a sperimentare una serie di esperienze didattiche che, parzialmente e in tempi più lunghi, "compaiono" e si diffondono nelle scuole non sperimentali: il tempo pieno, gli organi collegiali, l'uso della biblioteca come alternativa al libro di testo unico, un curriculum verticale di 8 anni delle discipline, che rende effettiva una piena continuità tra scuola elementare e scuola media attraverso la contitolarità dei docenti dei due ordini di scuola nel biennio che comprende la V elementare e la I media ([www.scuolacittapestalozzi.it](http://www.scuolacittapestalozzi.it)). Nel 2006, a fronte di una «Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo» attribuita a tutte le istituzioni scolastiche (art. 6, DPR 275/99) che prevede anche la realizzazione di «progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche» al servizio del sistema scolastico nazionale (art. 11), viene creata la "Rete nazionale delle scuole-laboratorio", insieme alla scuola Don Milani di Genova e alla scuola Rinascita di Milano. Dopo essere stata Istituto comprensivo autonomo grazie all'aggregazione con la scuola carceraria e con il Centro Territoriale Permanente per l'educazione degli adulti (CTP), fa parte attualmente dell'Istituto comprensivo Centro Storico-Pestalozzi di Firenze, mantenendo all'interno di esso uno status speciale di scuola a indirizzo sperimentale.

La ricerca sul tema dell'ambiente di apprendimento ha trovato una profonda sintonia con il *framework* del progetto OECD – Innovative Learning Environments e l'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi è stata accolta nell'ILE – Universe Cases dopo un procedimento di revisione, che si configura quale validazione del carattere innovativo della scuola oggetto dello studio di caso. Il contributo al progetto ILE – Universe Cases relativo al "caso" Scuola-Città Pestalozzi come "ambiente innovativo di apprendimento" è stato elaborato seguendo i quesiti del format di riferimento ed è disponibile in lingua inglese sul sito del progetto.

I dati sono stati raccolti attraverso una metodologia che permettesse di investigare sia le interpretazioni soggettive dei singoli docenti, sia la dimensione istituzionale, coerente con le domande della ricerca: quali categorie concettuali possono organizzare le interpretazioni dei docenti rispetto ai temi fondanti

dell'innovazione messa in atto? Quali legami possono stabilirsi tra le concettualizzazioni emergenti dalla ricerca e le prospettive teoriche relative all'ambiente di apprendimento? Quali implicazioni possono configurarsi rispetto al tema dell'innovazione della scuola del I ciclo?

La ricerca svolta ha assunto il carattere di uno studio di caso; trattandosi di un complesso di interventi sul contesto scolastico, è stata orientata a una rappresentazione dinamica del processo, delle idee, delle opinioni e delle interpretazioni dei protagonisti. L'analisi della documentazione ha portato alla proposta di un *focus-group* esplorativo, per l'identificazione dei temi e degli elementi da approfondire, per procedere poi attraverso interviste semi-strutturate ai docenti.

L'analisi della documentazione e delle trascrizioni di *focus-group*/interviste ha rappresentato la tappa principale per lo svolgimento dello studio di caso, articolato in due parti. La prima, descrittiva, per presentare gli elementi costitutivi dell'ambiente di apprendimento e delle innovazioni introdotte, in cui si è collocato anche il riconoscimento di Scuola-Città Pestalozzi come ambiente di apprendimento innovativo alla luce dei criteri del progetto ILE-OECD; la seconda, interpretativa, orientata a far emergere le riflessioni e le concettualizzazioni espresse dai docenti, organizzate in categorie pertinenti secondo l'approccio della fenomenografia ermeneutica, attraverso un processo guidato dalle "narrazioni" contestualizzate dei protagonisti. L'analisi dei dati è stata compiuta attraverso un confronto ricorsivo per somiglianze e differenze, fino alla formulazione di categorie descrittive pertinenti ai contenuti e alle strutture concettuali, che rappresentano, nel loro insieme e nelle loro relazioni logiche, il risultato della ricerca.

I sette indicatori del progetto ILE hanno rappresentato il quadro concettuale scientificamente autorevole per il primo passaggio della ricerca, l'identificazione di un contesto scolastico "innovativo", e sono stati utilizzati per la costruzione di una *check-list* di analisi dei caratteri dell'"ambiente di apprendimento": una ricognizione in termini di presenza/assenza di azioni riconducibili ai principi, rilevabili dai documenti e dall'organizzazione scolastica in cui ciascuno dei sette principi chiave del progetto OECD-ILE è stato messo in relazione con aree di azione e ambiti di lavoro della scuola. Nella pubblicazione *Innovative Learning Environments* (OECD, 2013), che presenta gli esiti di 40 studi di caso selezionati tra le oltre 200 esperienze comprese tra gli Universe Cases, vengono analizzate quattro dimensioni cruciali attinenti le dinamiche organizzative, così come emergenti dai casi studiati: le modalità di lavoro collettivo dei docenti; le modalità di raggruppamento degli allievi; la revisione dell'organizzazione del tempo; gli approcci pedagogici e valutativi. La trattazione dei temi, le chiavi

di lettura assunte e le esemplificazioni riportate consentono di affermare che il lavoro svolto all'interno di Scuola-Città Pestalozzi si collochi in un quadro di innovazione sistematica e con un impianto scientificamente solido. Infatti, gli elementi del “nocciolo pedagogico” (*pedagogical core*) sintetizzati dai sette principi orientativi per l'intero studio, come in molti dei casi presi in esame all'interno del progetto, si traducono in un ripensamento dei modelli organizzativi che strutturano profondamente la scuola, il lavoro dei singoli, i raggruppamenti nelle classi e dei docenti, le unità temporali e burocratiche del tempo scuola, la gestione della classe. Dal repertorio delle esperienze, inoltre, emerge una diffusa azione di trasformazione delle pratiche e delle strutture consolidate per uno sviluppo di soluzioni improntate alla flessibilità e alla complessità dei dispositivi.

Il punto di partenza è stata l'esigenza di cambiare la scuola per renderla coerente con la prospettiva delle competenze che, dalle *Indicazioni per il curricolo* del 2007 e poi del 2012, ha assunto il ruolo di principale consegna per il sistema della formazione/istruzione. L'impianto proposto prevede di “tessere” il curricolo su tre tipologie di esperienza con scopi e natura differenti: il percorso disciplinare, attività opzionali, o *open learning*, il lavoro autonomo. Il primo filo è stato quello delle discipline, dove si è proceduto a una scelta degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti da collocare in un curricolo dei saperi essenziali, i cui obiettivi sono da considerarsi comuni a tutti gli studenti. Il lavoro è stato impostato attraverso un confronto nei Laboratori di area, raggruppamenti dei docenti per discipline di insegnamento. L'esigenza di ridisegnare complessivamente la scuola attraverso una radicale trasformazione, dall'organizzazione del lavoro alle priorità della didattica, è stata trattata da Allega (2013), che propone un modello a *shell*, con un *core curriculum* e delle aree di espansione calibrabili per ciascuno studente. In questo ambito di attività, prevalente sulle altre, si collocano i caratteri della mediazione didattica espressi dalla scuola anche in precedenza: la laboratorialità, il *problem-solving*, i compiti di realtà, e tutto il tema della differenziazione didattica e dell'individualizzazione per il conseguimento degli obiettivi. Questa operazione ha avuto come ispirazione, oltre a quella di ridimensionare, selezionare, essenzializzare i curricoli, l'idea che così si possa fare spazio a esperienze scolastiche corrispondenti a interessi, bisogni, tempi e modalità differenti. Il secondo filo è stato l'inserimento di una quota di tempo scuola dedicato ad attività diversificate per gruppi di alunni: non tutti gli allievi di una classe lavorano contemporaneamente sulla stessa attività, si compongono gruppi diversi dalla classe di appartenenza e si entra in una situazione nella quale cambiano le regole rispetto al laboratorio disciplinare. Si possono infatti avere gruppi che seguono un progetto tematico, che sperimentano linguaggi e tecniche oltre

la proposta disciplinare alla classe, che affrontano o approfondiscono contenuti specifici. A questo dispositivo, con le sue caselle nell'orario settimanale, è stato dato il nome di *open learning*, a sottolinearne il carattere aperto e flessibile (Jouneau-Sion, Sanchez, 2012). Il terzo filo ha introdotto un tempo dedicato al lavoro autonomo (chiamato inizialmente studio individuale), un momento nel quale ciascun allievo affronta un percorso calibrato sulle proprie caratteristiche, stabilito in un piano di lavoro, con un grado progressivamente maggiore di autonomia. La struttura organizzativa si concentra sulla comunità di pratica e sulla collegialità, per le opportunità di amplificazione dell'efficacia delle strategie date dalla progettazione collaborativa e dalla co-responsabilità rispetto all'apprendimento degli allievi. Scuola-Città Pestalozzi va aldilà del modello tempo pieno, proponendo team di biennio e team "di scopo". L'insieme dei docenti si ricomponde sistematicamente in raggruppamenti che hanno natura e finalità differenti: sui gruppi classe nei consigli di classe e di biennio; transdisciplinari nei gruppi di gestione degli *open learning* e del lavoro autonomo; per disciplina nella macro-progettazione dei laboratori d'area; per settori tematici nelle commissioni di ricerca sulla sperimentazione; per funzioni nelle articolazioni del collegio. Le interpretazioni date dai docenti in relazione al "come" si lavora all'interno della scuola hanno evidenziato costanti riferimenti agli ambiti di ricerca indagati. L'orientamento metodologico è risultato connotato in termini *student-centered*, di costruzione attiva e socialmente mediata dell'apprendimento. Lo studio di caso, con l'analisi della documentazione e delle trascrizioni del *focus-group* e delle interviste ai docenti, conferma che nel progetto messo in pratica i riferimenti principali restano ancorati a quella prospettiva. Ciò che è possibile aggiungere agli aspetti che sarebbero stati rilevabili anche in precedenza è in un certo senso l'incontro, o l'impatto, della prospettiva "contestualista" tradizionale (sintetizzata dall'idea che l'apprendimento sia interazione con la realtà materiale e immateriale e con la socialità) con, espresso in termini generali, il paradigma della complessità. È stato più volte ribadito che ciò che caratterizza il concetto di "ambiente di apprendimento" è proprio la visione complessiva prima che sincretica degli elementi che intervengono nell'apprendimento, una percezione insieme orizzontale (il contesto) e verticale (il processo). Messo in relazione all'ambito scolastico, questo coglierne l'insieme significa avere un'idea di scuola, una visione globale, un approccio al cambiamento che non può insistere su un solo aspetto ma deve affrontare la rete delle relazioni: la cornice culturale che in educazione accoglie le teorie di impronta socio-costruttivista incontra il paradigma della complessità e la rappresentazione della realtà da composita diviene, appunto, complessa, sfuggente, irriducibile, portatrice di

domande più che di risposte. Questo tratto emerge con forza dalle interpretazioni dei docenti: la percezione che siano state ordinate una serie di azioni che sulla carta si presentano coerenti e invece rivelano profonde contraddizioni e presentano molteplici aspetti non previsti e difficilmente gestibili. Ciò costituisce un riferimento importante nel momento in cui si persegue il cambiamento e l'innovazione della scuola: la consapevolezza che non vi siano processi lineari e che ogni equilibrio sia provvisorio e si fondi su aspetti contingenti. Le problematiche espresse dai docenti costituiscono esempi di quella riflessività che è stata da tempo indicata da molti autori come tratto distintivo dell'insegnante: essi hanno una postura critica, non meramente esecutiva, e soprattutto non adottano punti di vista meccanicistici, interpretano l'errore (ovvero i problemi emersi) in senso formativo. Le trasformazioni dell'ambiente di apprendimento inducono gli insegnanti a riflettere proprio su uno dei cardini del socio-costruttivismo, la centralità dell'allievo. Il fatto di concentrarsi sugli aspetti organizzativi, di dedicare una grande quantità di energie all'allestimento dell'ambiente di apprendimento, alla predisposizione dei quadri orari, degli spazi, dei momenti per progettare e monitorare e poi ancora documentare e riflettere, può far perdere di vista che l'essenza del processo educativo è l'interazione che si realizza nella mediazione didattica. Viene quindi adombrato il rischio che mettere a punto un'organizzazione complessa da gestire distolga l'attenzione degli insegnanti dal cuore della propria professione, che non lasci loro il tempo per curare ogni singola lezione, la preparazione dei materiali, la costruzione della situazione di apprendimento, la relazione con gli allievi. L'interpretazione ha privilegiato, tra gli elementi dell'ambiente di apprendimento, principalmente due aspetti – il tempo e la comunità – per la loro rilevanza centrale emersa dalle riflessioni dei docenti. Il tempo si segnala non solo come fondamentale variabile pedagogica, ma come concetto organizzatore e regolatore della comunità e dei ruoli all'interno di essa, fino ad assumere il connotato di condizione per l'interazione dei soggetti. La comunità di pratica, così come concepita nello sviluppo teorico del socio-costruttivismo, arricchita dal contributo della comunità educante proprio della tradizione della scuola attiva e democratica, è la rappresentazione che i docenti hanno del contesto dove svolgono la loro azione professionale, l'idea che vi sia un "discorso" collettivo, collegiale, un orizzonte comune e specifico di quella scuola. Fuori dagli schemi teorici, però, nel confronto con la realtà, tale percezione si scontra, fino quasi a infrangersi, contro i "limiti" del sistema: nella trasformazione del contesto le variabili da tenere sotto controllo, i livelli di azione e le interazioni tra tutti gli elementi si moltiplicano, oltre la possibilità dei soggetti di ricondurre al proprio ruolo tutto l'insieme. In riferimento alla pro-

spettiva delle competenze vi sono molteplici punti di contatto nella interpretazione dei dati di ricerca. Le competenze costituiscono la nervatura del curricolo di Scuola-Città Pestalozzi e tutti i dispositivi costitutivi dell'ambiente di apprendimento sono curvati sull'acquisizione di competenze, disciplinari e trasversali. La ragione essenziale che sta all'origine di tutto il processo di innovazione messo in atto è, in fondo, incardinata su una concezione dell'apprendimento che assume senso solo in relazione a un profilo di allievo che, in uscita dagli otto anni della scuola del I ciclo, è in possesso di competenze profonde e complesse: autonomia, responsabilità, capacità di comunicare e di risolvere problemi, capacità di collaborare e di scegliere, metacognizione. I dati analizzati non forniscono risposte esaustive circa l'efficacia dell'organizzazione proposta in ordine all'acquisizione delle competenze; per questo occorrerebbero studi longitudinali, in una prospettiva di arco di vita, supportati da strumenti di indagine rivolti in particolare alle competenze "più" trasversali, o *soft skills*. Vi sono però altri aspetti, nelle percezioni dei docenti, che possiamo ricondurre al tema delle competenze. La prima area di criticità è quella delle condizioni di svolgimento delle attività che vengono approntate sul piano organizzativo, perché il rischio è che esperienze negative (perché mal proposte o mal gestite) possano nuocere proprio a quelle competenze che intenderebbero promuovere. Un'area problematica è rappresentata, inoltre, dalla percezione che non sia sufficiente approntare un contesto strutturato perché gli allievi siano messi nelle condizioni di sperimentare in prima persona situazioni facilitanti in quanto autentiche. È necessario che la facilitazione da parte dei docenti, la regolazione della guida evolvano coerentemente con le trasformazioni, occorre quindi l'attivazione di tutta una serie di conoscenze, capacità e comportamenti anche da parte dei docenti; ciò corrisponde a quanto affermato da Del Gobbo, secondo il quale per promuovere le competenze un sistema ne deve essere in possesso, e da Fullan, relativamente alla comunità che apprende. La gestione della combinazione di attività, ciascuna delle quali ha una propria specificità in relazione allo scopo, ai tempi, ai raggruppamenti, ai materiali e agli strumenti, rivela la percezione di essere stati proiettati in un'altra dimensione, senza più i punti di riferimento conosciuti, in cui la frammentazione richiede una concezione diversa del lavoro del docente per la "preparazione" individuale di tanti percorsi e materiali e per la "ricomposizione" collettiva dell'esperienza dei singoli da parte di tutti gli insegnanti che intervengono nel processo educativo: una dimensione che necessita di una cornice interpretativa della funzione docente ancora largamente incompleta. I riferimenti alla prospettiva organizzativa sono molteplici e costituiscono probabilmente il contributo più rilevante della ricerca svolta: i docenti non hanno la

percezione di “star facendo male”, ma di “non farcela” a gestire il complesso delle implicazioni generate dal cambiamento. Non si tratta di stabilire se il progetto sia o meno sostenibile, ma di sottolineare come il tema della sostenibilità sia centrale per l’innovazione della scuola (Fullan, 2005; Giles, Hargreaves, 2006). Il nodo della questione è rappresentato dal tempo e dal rapporto tra il tempo degli allievi e il tempo dei docenti, tra il tempo concepito come contenitore dell’azione individuale del docente e il tempo della collegialità. A Scuola-Città Pestalozzi è stato creato un “Centro risorse” per la gestione dell’orario dei docenti, una sorta di banca del tempo, nella quale confluiscono gli orari di cattedra di tutti i docenti, senza distinzione tra docenti di classe e del potenziamento (nella L.107/2015 si parla infatti di organico dell’autonomia), calcolati su base annuale. Si tratta di un dispositivo complesso e per larga parte imperfetto, ma di grande interesse ai fini di una riflessione critica sul rapporto tra le diverse dimensioni che caratterizzano la professionalità docente e il profilo normativo della professione. Ciascun docente, dal monte ore annuale, colloca una quota maggioritaria di tempo nell’orario settimanale, impiegandolo in attività didattica in presenza degli alunni (nel caso di Scuola-Città Pestalozzi la definizione “frontale” appare alquanto inopportuna): unità temporali di lezione per discipline o progetti, laboratori, *tutoring* d’aula, tempi intervallo o mensa, *tutoring*. Ciascun docente, poi, in proporzioni diverse, ha attribuite quote di tempo da destinare ad ambiti di lavoro che non coinvolgono direttamente gli alunni: attività collegiali diverse dalle 40+40 ore previste dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro dei docenti (comunque svolte), quali progettazioni comuni in verticale, azioni legate alla gestione organizzativa e didattica di ambienti e ambiti della scuola (il teatro, la falegnameria, la biblioteca, la redazione, le tecnologie), attività di ricerca sperimentale, seminari di autoformazione e riflessione sulla scuola, organizzazione di attività per il coinvolgimento dei genitori, attività esterne di formazione e disseminazione quali convegni, seminari, pubblicazioni, *visiting*. La costruzione e la gestione di questa complessa architettura organizzativa rappresenta uno degli aspetti di maggiore innovazione proposta dalla sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi, l’interfaccia delle trasformazioni proposte a livello didattico che ne definisce le condizioni di realizzazione: il profilo dei docenti ne risulta profondamente modificato e ampliato, codificato in termini molto più complessi rispetto a quello rappresentato nell’immaginario collettivo prevalente e, soprattutto, nelle norme.



## QUESTIONI APERTE

La pedagogia ha una relazione strettissima con la scuola: la prima a interpretare gli aspetti teorici descrittivi e normativi, le finalità e gli orientamenti culturali dell'insegnamento, la seconda a rappresentarne la funzione e l'azione nella società, identificandosi talvolta nell'azione dei maestri. Nel secolo scorso la scuola ha assistito alla dilatazione della platea di riferimento dei processi di istruzione, dalla prima infanzia agli studi universitari, mentre la pedagogia ha intensificato le relazioni con altre componenti della cultura. Nella declinazione in scienze pedagogiche, scienze dell'educazione, scienze della formazione sono confluiti altri profili disciplinari delle scienze umane, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, a costituire il riferimento per una molteplicità di ambiti: servizi educativi e più genericamente sociali, supporto alla famiglia, educazione permanente, comunicazione, prodotti culturali, tempo libero, sport, tutto l'universo dell'educazione non formale e informale, oltre a quella formale.

Un lavoro che ha per oggetto la scuola come contesto privilegiato della formazione si colloca pertanto nella cornice classica delle scienze pedagogiche, quella del processo di insegnamento/apprendimento.

La scuola di base, intesa come istituzione scolastica, costituisce un "perimetro" di ricerca esplorato dalla pedagogia in misura minore rispetto alle questioni generali, di orizzonte di senso della formazione, a quelle riconducibili all'insegnamento in astratto o all'insegnante come soggetto individuale. Tradizionalmente la ricerca ha tenuto separate la sfera della specificità educativa, pedagogica, didattica della scuola da quella della sua organizzazione. Per la prima, l'elaborazione teorica ha coltivato due livelli molto distanti, la scuola in astratto, identificabile con le finalità attribuite alla funzione di quell'istituzione, alla sua natura e ai suoi compiti, e poi l'insegnante, soggetto individuale nella sua relazione con il sapere, con la sapienza professionale, con l'allievo, modelli verso i quali le scuole e gli insegnanti "reali" tendono e che per questo sono de-contestualizzati e portatori di un profilo universale.

La scuola ha un complesso ruolo di mediazione tra la società e gli individui, che ha condotto a definirne funzioni diverse, per le quali la pedagogia ha espresso una vastissima elaborazione teorica. Per la declinazione della scuola in istituzioni, ci si è affidati invece per lo più a quadri concettuali di derivazione “aziendalistica” che hanno stabilito un difficile dialogo con le scienze pedagogiche e portato sovente a una separazione tra modelli teorici, finalità e dispositivi di attuazione.

Recentemente le contaminazioni tra pedagogia e discipline che si occupano delle organizzazioni configurano un'interpretazione della scuola che sposta l'attenzione sui punti di cerniera tra le due prospettive, concentrandosi su “dove le cose avvengono”, che guarda oltre due concezioni difficili da scardinare – quella del docente solo, da un lato demiurgo in classe, nella propria libertà di insegnamento, ma impotente ingranaggio di un meccanismo organizzativo eterodiretto dall'altro – per permettere di connettere l'azione di ciascun insegnante a quella degli altri per modellare i contesti, collocare in una relazione virtuosa l'insegnamento e la cornice istituzionale entro la quale avviene.

La concettualizzazione dell'ambiente di apprendimento ha rappresentato una parte consistente di quel *paradigm shift* delle scienze pedagogiche del XX secolo che ha condotto da una visione centrata sull'insegnamento a una progressivamente sempre più centrata sull'apprendimento, sul soggetto che apprende, sul contesto. L'ambiente di apprendimento nella scuola è quindi un concetto regolativo che mette in relazione l'insieme dei soggetti, vale a dire i loro comportamenti e le interazioni che si instaurano tra i ruoli, e degli oggetti, materiali e culturali, che entrano in gioco, intendendo però questo insieme non come una somma di unità, un repertorio di elementi, ma come una rete di legami e scambi che non è meramente descrittiva, in quanto i legami tra gli elementi non sono solo espressi, ma anche qualitativamente connotati.

Con il concetto di ambiente di apprendimento la dimensione strategica per l'innovazione della scuola è il contesto, e quindi l'istituzione scolastica, nel quale gli attori, i docenti, svolgono l'insieme delle loro funzioni e agiscono direttamente a determinare, come singoli ma soprattutto come gruppo di professionisti, i caratteri e gli scopi delle attività proposte, il *setting*, le relazioni: l'idea di scuola.

Attraverso l'indagine empirica è stata indagata un'esperienza scolastica che ha scelto appunto la trasformazione dell'ambiente di apprendimento al centro del proprio progetto, della propria idea di scuola. Scuola-Città Pestalozzi a Firenze rappresenta un esempio di ambiente di apprendimento innovativo alla luce dei criteri che l'OECD ha messo a punto per selezionare esempi di innovazione della scuola nel mondo e il tratto essenziale del carattere innovativo della scuola è

costituito dall'aver curvato tutto l'insieme delle azioni proposte in coerenza con un principio fondamentale, quello della centralità dell'allievo.

Questo principio ha assunto prevalentemente la forma di un disegno del tempo scuola composto da nuclei di esperienze con scopi e natura differenti, per rendere visibili, leggibili e in azione quei riferimenti teorici che sono all'attenzione di tutto il mondo della scuola, per re-interpretare, con nuovi strumenti per nuovi bisogni, quel «cominciare dal bambino» che Mario Lodi promuoveva nel 1977: il protagonismo degli allievi, lo sviluppo dell'autonomia e del senso critico, la capacità di gestire il proprio apprendimento, le competenze di cittadinanza. Il primo tratto di innovatività è quindi nel processo, nel procedere alla ricerca delle trasformazioni, nell'aver una postura di ricerca orientata da una riflessione pedagogica “connessa” con le questioni di senso e con il dibattito sempre aperto sulla riforma della scuola.

Il progetto OECD-ILE, iniziato nel 2010 e operativo per oltre un quinquennio, ha costituito un prezioso riferimento in parallelo: ha dato alla ricerca gli elementi di connessione con un dibattito più generale, in questo caso internazionale, dai quali il *focus* specifico, quale quello di uno studio di caso, ha tratto un importante arricchimento. Lo scopo preposto non era di attribuire “patenti” o “medaglie”, quanto piuttosto individuare riferimenti per orientarsi all'interno dell'idea di rinnovare la scuola, che fossero puntuali, concreti, per non perdersi nella complessità, e al contempo globali, non relegati a singoli aspetti.

Le interpretazioni dei docenti coinvolti nella ricerca empirica, organizzate secondo categorie di significato, hanno fornito importanti sollecitazioni. Quanto emerso dall'analisi dei dati può essere ricondotto principalmente a due aspetti: ciò che gli insegnanti riferiscono pensando agli allievi e alla didattica, all'organizzazione scolastica, agli apprendimenti, e ciò che riferiscono connettendo il primo aspetto con la gestione del proprio lavoro, con l'organizzazione dei docenti nella scuola.

Circa la didattica e gli allievi, le interpretazioni dei docenti hanno restituito un quadro composito che non consente di esprimersi definitivamente sull'efficacia delle esperienze proposte. I nuclei che sono stati evidenziati dall'analisi dei dati forniscono però molti elementi che possono contribuire alla riflessione sulla trasformazione del contesto scolastico, in quanto l'orientamento verso modelli di scuola più aperti, flessibili, compositi, corrisponde a ciò che molti osservatori e studiosi suggeriscono per renderla un contesto di apprendimento adeguato alle caratteristiche delle nuove generazioni e della società attuale (Campione, 2010; Bocconi *et al.*, 2012; Allega, 2013).

Il contributo che la ricerca svolta può fornire è quello di indicare che il lavoro da compiere è innanzitutto la costruzione delle condizioni per cui si possano

implementare i modelli. Il tema viene anche ricondotto alla continuità con altre esperienze realizzate in precedenza, un tratto di unione che valorizza la tradizione della scuola da un lato e smorza la carica innovativa del nuovo progetto: sostanzialmente i docenti di Scuola-Città Pestalozzi ritengono che tutti gli elementi per l'innovazione siano sul tavolo di lavoro della scuola da molto tempo, che possano cambiare le denominazioni, le declinazioni e le implementazioni, ma che i principi della scuola attiva, laboratoriale, centrata sulla motivazione e sulla valorizzazione di ciascun alunno, fortemente orientata alla promozione delle relazioni e della convivenza democratica, siano i principi ai quali attenersi, per quanto gran parte della scuola, in sintonia con quanto sostenuto da Jonassen e Land (2012), non ne abbia ancora esperito la portata.

Il discorso che i docenti sviluppano transita quindi sul secondo aspetto: la gestione del proprio lavoro e l'organizzazione del lavoro dei docenti nella scuola.

La scuola fatta di spazi, arredi, orari, turni di lavoro, esperienze, relazioni, curricoli, strategie, strumenti, configura come interfaccia una mediazione organizzativa e gestionale in cui le azioni riconducibili strettamente all'insegnamento si combinano costantemente con azioni di coordinamento, iniziativa, assunzione di responsabilità, negoziazione, comunicazione, progettazione partecipata, implementazione di sistema, monitoraggio, valutazione. Ciascun termine apre uno spaccato significativo sulla vita di un'istituzione scolastica; la traduzione delle istanze pedagogiche in dispositivi concreti comporta un immediato confronto con i vincoli e le risorse disponibili, ma soprattutto con la cultura del fare scuola, con la percezione che i docenti hanno di se stessi, con i connotati di una professione, e quindi del contesto professionale, riconosciuti e attribuiti dall'opinione diffusa e dalle norme che ne regolano lo svolgimento. In parole più semplici, il lavoro dei docenti è tuttora concepito e normato sull'assunto che questo sia da mettere in relazione solo con il momento della lezione di una somma di individui, i docenti, che agiscono individualmente. In questo quadro la dimensione ecologica e sistemica dell'ambiente di apprendimento risulta estremamente limitata e l'azione dei docenti che mirano alla trasformazione della struttura dell'ambiente di apprendimento emerge fortemente condizionata. A livello teorico, ma anche nei documenti ministeriali, si tende a mettere in evidenza l'importanza di tratti come il "clima", lo "stile educativo", il "curricolo implicito", la "flessibilità", senza esplicitare le forme e i modi di concepire il lavoro dei docenti all'interno delle scuole.

Un aspetto da evidenziare, che si collega alla prospettiva dell'organizzazione scolastica, è proprio quello della contraddizione tra la ricerca/proposta di innovazioni sul piano della didattica e dell'ambiente di apprendimento per

gli allievi, con la permanenza di un'organizzazione del lavoro docente, nella scuola del I ciclo, estremamente rigida.

Il primo punto, premessa per la costruzione di un contesto scolastico innovativo, è la collegialità, un concetto trattato diffusamente, soprattutto nel contesto italiano: la dimensione dell'istituzione scolastica è strategica nella misura in cui i docenti nel loro insieme riescono a operare collegialmente, appropriandosi della *leadership* educativa (OECD, 2013). Proiettare il ruolo del docente sullo sfondo dell'istituzione scolastica implica una profonda ridefinizione del rapporto tra individuale e collegiale, tra impegno frontale e non frontale, tra esclusivo e condiviso. Dai dati analizzati emerge l'esigenza di combinare costantemente le pratiche didattiche con la presenza di un tempo dedicato, individualmente ma soprattutto in interazione con gli altri docenti, a tutto ciò che attiene la progettazione, la riflessione e il confronto. L'aspetto, molto concreto, che emerge come catalizzatore di criticità è quello della insufficienza dei tempi della collegialità. La moltiplicazione degli ambiti di progettazione, implementazione e valutazione che appare indispensabile per affrontare i bisogni dei soggetti in apprendimento e offrire maggiori opportunità ed equità agli allievi, determina un innalzamento della domanda di tempi collegiali oltre, e non in sostituzione, di quelli individuali. È noto e rilevato da una vastissima letteratura che la qualità dell'insegnamento sia una variabile per larga parte indipendente dai caratteri normativi della professione docente e dagli elementi materiali del contesto; è stato però sottolineato più volte in questo testo come il carattere della comunità professionale sia essenziale per lo sviluppo professionale dei singoli e per la crescita delle istituzioni scolastiche. Appare evidente che questa dimensione sia però ancora molto marginale nell'impianto del lavoro dei docenti italiani in termini di attività previste dall'orario di lavoro e come vi sia una distanza tra i principi e gli strumenti. Non si comprende, infatti, come due pilastri della professionalità docente, già normativamente definita, quali la competenza progettuale e la capacità di collaborazione, possano tradursi in azioni, procedure, attività, per i docenti della scuola dell'infanzia o della scuola secondaria che hanno un orario di cattedra coincidente con l'orario di attività in classe. Dal punto di vista strettamente normativo, lo spazio per tutto l'insieme delle azioni relative a «ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici» (art. 29 del CCNL), si pone in una sostanziale continuità con una figura di insegnante tutta spostata sulla lezione. I dispositivi contrattuali che hanno introdotto le ore di programmazione settimanale per la scuola primaria e le funzioni strumentali, importantissimi ma parziali, non hanno generato un processo moltiplicativo sugli altri ordini di scuola o sul

profilo complessivo della funzione docente. È possibile comprimere la risposta a tutte le domande che un'istituzione scolastica si trova ad affrontare nei tempi di una collegialità disegnata trent'anni fa su un profilo della professione docente delineato sostanzialmente all'inizio del Novecento? È vero che l'autonomia delle istituzioni scolastiche rappresenta il modello entro il quale le iniziative e l'azione di ricerca di una scuola possono trovare la loro legittimazione e la loro valorizzazione, senza che sia più necessario attendere disposizioni ministeriali nazionali. In presenza però di uno spazio così limitato di condivisione per il lavoro dei docenti, con una organizzazione della scuola così saldamente ancorata ai meccanismi della lezione, della cattedra, della riunione, si ha la percezione che si sia creato un forte divario tra gli obiettivi, le consegne date alla scuola del XXI secolo, e i dispositivi operativi, di esercizio, della scuola di base, a partire dalla concezione del lavoro docente. Paradossalmente la scuola italiana ha creato delle unità organizzative (le classi, le sezioni, gli orari di cattedra) che sono pensate per non generare osmosi, scambi, rimescolamenti, scelte: alunni e docenti di una classe costituiscono un blocco in cui gli orari, gli spazi e i raggruppamenti sono fissi e isolati dagli altri. Allo stesso tempo, però, gli attori di queste unità organizzative, i docenti, a fatica si incontrano, scambiano opinioni, progettano, condividono scelte. Ciascuno è rigidamente vincolato agli altri ma messo in condizioni di poter lavorare pochissimo a fianco degli altri, mentre l'introduzione di nuovi dispositivi organizzativi in grado di interpretare e dare risposte alle domande educative e di apprendimento della contemporaneità può avvenire solo attraverso la mobilitazione complessiva dei protagonisti del processo di insegnamento.

Concepire la scuola come ambiente di apprendimento mette in evidenza come il tema della trasformazione, della transizione, dell'innovazione, sia affrontabile solo attraverso azioni combinate, implementazione di visioni di scuola.

Ciascun allievo incontra una pluralità di insegnanti nella giornata, nella settimana e negli anni. Nel nostro paese questi appartengono, su un'ipotetica durata della frequenza scolastica di 16 anni (dai 3 ai 19) tendenzialmente a due sole istituzioni scolastiche. Questo semplice dato evidenzia come la dimensione collegiale, il livello di interazione, condivisione, riflessione della comunità professionale, l'organizzazione del lavoro, dell'ambiente fisico, il clima relazionale, la cultura informale, il confronto tra gli stili e gli approcci educativi, il curriculum esplicito e implicito abbiano una rilevanza estremamente importante anche ai fini di quello che accade quando ogni singolo docente entra in classe e chiude (o non chiude...) la porta. Questa dimensione è ancora marginale nell'impianto del lavoro dei docenti italiani e vi è una distanza tra i principi e gli strumenti.

Il concetto di sostenibilità, che frequentemente è tradotto nella domanda “Cosa o quanto è in grado di sostenere un dato sistema?”, può essere anche interpretato in termini di “Cosa e quanto deve modificare un dato sistema per sostenere cambiamenti necessari?”.

Una leva fondamentale per il cambiamento e il miglioramento della scuola è costituita da una ridefinizione della funzione docente e quindi del lavoro docente?

Se alla scuola, come sostengono da tempo molti osservatori e studiosi, è richiesto di procedere nella direzione di un radicale cambiamento dei suoi assetti strutturali, è necessario tenere conto che non potranno esservi ingenuità applicazioni di modelli, ma un impegnativo e ricorsivo lavoro di progettazione, trasformazione delle idee in pratiche, riflessione e adattamento, interamente consegnato alle professionalità della scuola.

L'autonomia delle scuole è stata proposta con un forte richiamo alla responsabilità della comunità professionale e, in senso più ampio, educante, per la prima volta chiamata in causa in modo così esplicito, per cui appare di grande interesse il legame tra insegnamento/apprendimento e le pratiche e i contenuti del lavoro collegiale, tutta quella parte del lavoro docente, cioè, che si colloca tipicamente ed esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica (CERI-OECD, 2012).

I contributi sulla *leadership* rafforzano la focalizzazione sulla dimensione dell'istituzione scolastica, ma tendono sovente a una rappresentazione “passiva” della professionalità docente, che rimane sullo sfondo. In tutto ciò, un contesto scolastico connotato da una lunga pratica di confronto e collegialità, quella comunità di discorso o di pratiche ampiamente trattata da molti autori, si configura sicuramente come appropriato, se non l'unico adeguato, per gestire un processo di trasformazione, in quanto presenta dei tratti, formalizzati e informali, che consentono comunque di affrontare le questioni su un piano che va oltre i singoli e di sviluppare un apprendimento collettivo (De Toni, De Marchi, 2018). Ciò significa, quindi, che là dove si intenda promuovere processi di trasformazione e di innovazione, questo sia il terreno da preparare e che risultino invece poco credibili i progetti buoni per tutti i contesti o che si fanno dall'oggi al domani.

Nel concetto di scuola-comunità (Cerini, 2013; Orsi *et al.*, 2013) si collocano anche nuovi contenuti della funzione docente in relazione agli allievi: attività di ascolto, rapporto uno a uno, *tutoring*, messi in luce dalla ricerca empirica in oggetto. Anche in questo caso, come per il tempo della collegialità, le criticità emergono nel passare dall'enunciazione teorica degli ambiti di competenza propri della professionalità docente – in cui ritroviamo indubbiamente l'empatia,

la capacità di entrare in relazione, di motivare, di far leva sui punti di forza di ciascuno – ai dispositivi della scuola reale.

Anche la dimensione quantitativa della scuola (“school-size”, cfr. Vieluf *et al.*, 2012) rappresenta un oggetto di riflessione importante nel momento in cui è quasi completato il processo di ridimensionamento delle istituzioni scolastiche nella scuola del I ciclo. Se la “scala” degli Istituti comprensivi è una questione alla quale ci si avvicina esclusivamente in termini amministrativi, si tralascia di considerare tutte le sollecitazioni che possono portare a identificare i contesti ottimali per il miglioramento della scuola. La ricerca svolta mette in luce quanto le variabili date (numero degli insegnanti, composizione delle cattedre, possibilità di far incontrare i docenti in base al loro orario) siano determinanti nella riuscita di progetti complessi. Di questo elemento è necessario tenere conto affinché le istituzioni scolastiche autonome siano il motore della trasformazione della scuola del I ciclo, altrimenti il dimensionamento delle scuole costituisce un terreno di negoziazione di servizi, di governo del territorio senza una specificità pedagogica, e la *leadership* educativa torna, o continua, a essere una questione meramente burocratica.

I temi che aprono scenari di cambiamento sostenibile hanno sicuramente una stretta relazione con la valorizzazione dell’autonomia scolastica, nella doppia e integrata accezione di una *leadership* educativa della dirigenza e di un protagonismo del corpo docente. Si tratta di restituire alla dirigenza scolastica la specificità del proprio ruolo all’interno della Pubblica Amministrazione, di accogliere nel profilo della professionalità docente la capacità di agire all’interno di un’organizzazione complessa, di collaborare, negoziare significati, elaborare visioni condivise, ma anche trovare le forme organizzative perché le opzioni teoriche possano tradursi in realtà, anche attraverso una differenziazione di ruoli che accolga le competenze di ciascun insegnante in un’ottica di complementarietà.

In una scuola con una prassi consolidata di lavoro collegiale come scuola-città Pestalozzi, nella quale i docenti ottengono la mobilità attraverso una procedura di selezione e di valutazione delle competenze, che può contare su un organico potenziato per la sperimentazione ministeriale e in un utilizzo flessibile dell’orario di cattedra dei docenti, la realizzazione delle proposte messe a punto è in grado di mettere nettamente in evidenza i limiti della struttura del lavoro docente: come possono le “altre” scuole andare nella direzione dell’innovazione di sistema?

Di fatto, a tutti gli ambiti di lavoro che caratterizzano l’attività degli insegnanti a Scuola-Città Pestalozzi possono essere dedicate risorse grazie alla

riduzione del tempo di permanenza nella situazione docente/classe. Tale artificio, reso possibile dallo statuto della scuola che è sperimentale ma non ha differenti regole di impiego dei docenti, non rappresenta l'unica risposta possibile. Il dispositivo del "Centro risorse" troverebbe una coerente implementazione in presenza di un profilo professionale dei docenti riconosciuto dalla normativa, che disegnasse a tutto tondo i contenuti del lavoro docente coerentemente alle domande alle quali è chiamata a rispondere la scuola del XXI secolo e ne configurasse un inquadramento normativo, anche in termini di orario di lavoro, diverso.

L'ipotesi di ridefinire la cornice dei compiti necessari a svolgere, nel contesto odierno, la professione del docente si scontra con una fase storica nella quale, paradossalmente, i bisogni di cambiamento della scuola si amplificano a grande velocità, ma la possibilità di investire risorse economiche nella sua reale trasformazione sembrano ridursi progressivamente. La generale consapevolezza di ciò induce una sorta di cortina di rassegnazione, che impedisce anche solo di intavolare una riflessione sul tema, farne crescere la consapevolezza e sviluppare un dibattito fondato su presupposti teorici e contributi di esperienze coerenti.

Un cardine è senza dubbio il riconoscimento di un tempo per la progettualità condivisa per i docenti di tutti gli ordini di scuola, che dia dignità alle pratiche della collegialità (confronto sulle metodologie, verticalità dei curricula, valutazione formativa, *mentoring*) e per la declinazione della funzione docente nelle molteplici azioni richiamate dalla complessità dei profili degli allievi e del contesto scolastico (*tutoring*, personalizzazione dei curricula, rapporti con le famiglie e l'extrascuola).

Un aspetto da tenere presente è il rischio che spostare sensibilmente la concezione del lavoro docente sul versante dell'impegno non frontale possa snaturare la specificità dell'insegnamento, disegnando una professionalità ibrida, concentrata sulla mediazione organizzativa più che su quella didattica. La dilatazione delle funzioni è quindi da affrontare ricercando le modalità e le forme per cui un nuovo profilo del lavoro docente sia l'espressione di un equilibrio e non, semplicisticamente, di una stratificazione di compiti.

Il secondo elemento da sottolineare è proprio la questione delle competenze dei docenti. Se queste sono state declinate a livello teorico in modo puntuale e sostanzialmente condiviso da parte della comunità scientifica e dalle istituzioni, è nella situazione reale che possiamo veramente comprenderle. Se però i contesti di apprendimento sono caratterizzati da quel sostanziale immobilismo denunciato da molti osservatori, si può ipotizzare che le competenze dei docenti

incontrino minori opportunità per esprimersi, per evolvere, per affrontare situazioni impreviste, per attivare processi di nuovo apprendimento in situazione (Valentino, 2013).

L'insieme delle disposizioni normative indirizzate alla scuola negli ultimi venti anni ha disegnato un quadro in cui sono riconoscibili tratti di coerenza (una scuola legata al contesto e aperta a connessioni orizzontali, connotata da una professionalità collettiva, orientata alla costruzione di competenze per la vita, guidata da processi di *governance* diffusa per un continuo miglioramento) e di sintonia con le grandi questioni di senso e con gli orientamenti strategici elaborati a livello internazionale (formazione per la vita, partecipazione, società della conoscenza).

A fronte di una complessa concettualizzazione delle competenze degli insegnanti, con un profilo della professionalità docente in sintonia con lo sviluppo delle concezioni sull'apprendimento, non ha però corrisposto una ridefinizione della funzione docente, sia culturale sia normativa. L'anello mancante nella trasformazione della scuola di base in Italia è la sostanziale assenza di un dibattito, prima, e di riforme strutturali poi, sul profilo professionale dei docenti. Solo creando tale pre-condizione di cornice, fatta di contenuti, di norme e di investimenti, potrà dispiegarsi dal basso l'azione delle istituzioni scolastiche. Solo l'avvio di una stagione di rinnovamento della cultura dell'insegnamento vissuta nei modi del fare scuola potrà muovere davvero la trasformazione, evitando le trappole rappresentate dal relegare l'innovazione sul campo all'eccezionalità di situazioni di nicchia, percepite come fuori dalla portata della generalità, o a disposizioni ministeriali tanto più avanzate quanto più destinate a rimanere sulla carta, entrambi inefficaci a generare il cambiamento.

I contenuti della funzione docente, i modi di implementare la continuità e la continuità, i temi all'ordine del giorno, le forme attraverso le quali si è espressa l'autonomia scolastica, le prassi della progettazione e della valutazione risultano compressi nei tempi della collegialità, ribaltando la logica di quello che avrebbe dovuto succedere, cioè che profondi mutamenti nei caratteri del contesto di riferimento, dei bisogni e della domanda di istruzione e di educazione fossero affrontati con visioni, concezioni, modelli organizzativi e strumenti in grado di incidere in misura altrettanto profonda sia sull'ambiente di apprendimento, sia sulla funzione docente. L'innovazione nella scuola italiana è legata alla sensibilità, alla capacità, alla creatività e alla professionalità dei singoli, ma ciò avviene in assenza di una compiuta dinamica di sistema.

## Nota conclusiva

Questo lavoro vede la sua conclusiva revisione nel pieno della sospensione delle attività didattiche causata dall'epidemia Covid-19. L'emergenza, straordinaria per gravità e impatto, sulle strutture portanti della società e dello Stato, ha stravolto il mondo della scuola, con esiti imprevedibili. Alla luce di ciò, molto di quanto scritto appare quantomeno distante e non riferibile al presente. Può invece rappresentare una prospettiva di rinnovato interesse quella dell'istituzione scolastica come organizzazione centrale del sistema, dove l'esigenza di declinare nuove forme e caratteri del lavoro docente, come comunità professionale, riveste un ruolo essenziale.

### Capitolo 3. La scuola come ambiente di apprendimento

<sup>1</sup> «[...] L'«essenzializzazione» dei curricula consiste culturalmente ed operativamente in una definizione autonoma da parte di ciascuna scuola del proprio curricolo d'istituto, condivisa e approvata dal Collegio dei docenti ed elaborata in una prospettiva di continuità con gli altri segmenti dei due cicli di istruzione». Non si tratta quindi semplicemente di una riduzione dei contenuti, ma di una «selezione dei nuclei concettuali fondanti delle varie discipline e delle abilità specifiche, integrata da conoscenze, saperi ed abilità trasversali». Cattaneo, P. (2012). L'essenzializzazione dei curricula. *Scuola e Didattica*, 13.

<sup>2</sup> «La definizione più conosciuta della parola “glocale”, e del processo di “glocalizzazione” a essa riferito, è quella introdotta nella prima metà degli anni novanta dal sociologo inglese Roland Robertson, e da lui mutuata dall'*Oxford Dictionary of New Words*, per indicare i fenomeni derivanti dall'impatto della globalizzazione sulle realtà locali e viceversa. Essa deriva dal termine giapponese “*dochakuka*”, in origine usato per indicare l'adattamento delle tecniche agricole alle condizioni locali e diffusosi poi negli anni ottanta in riferimento a questioni di marketing come sinonimo di “*global localization*”, localizzazione globale, per indicare una prospettiva globale adattata alle condizioni locali. [...] Il globale non è di per sé contrapposto al locale; piuttosto, quello che è generalmente considerato locale è essenzialmente incluso nel globale. In questo senso la globalizzazione, lungi da tendenze omogeneizzanti, include il legame e le connessioni con le dimensioni locali. Globalizzazione e localizzazione vengono considerate come tendenze non opposte, ma strettamente interconnesse in un processo di reciproca inclusione e modellizzazione». D'Anna, L. (2012). Glocal/glocalizzazione. *Impresa&Stato*, 96.

### Capitolo 4. Il tempo nella scuola

<sup>1</sup> Il “maestro unico”, che dal punto di vista normativo rappresenterebbe l'ordinamento della scuola primaria, ai sensi della Legge 169/2008, costituisce paradossalmente una realtà quantitativamente irrilevante.

### Capitolo 5. Un quadro di riferimento per la definizione di un ambiente scolastico innovativo

<sup>1</sup> Digitando l'espressione “education and innovation” sul motore di ricerca Google, appaiono un miliardo e mezzo di risultati [12 aprile 2020]. In particolare si è assistito nell'ultimo decennio alla “esplosione” della costituzione di network per la condivisione e lo sviluppo di strategie e azioni innovative in ambito educativo, implementati da una pluralità di soggetti, accademie, imprese, società di ricerca, istituzioni, associazioni professionali, singoli studiosi. Il fenomeno TED ne è un significativo esempio per lo spazio dedicato all'educazione da molteplici punti di vista; si possono citare per la specificità dell'azione alcune iniziative, concepite in contesti distanti geograficamente e culturalmente, che evidenziano però importanti convergenze sul tema dell'innovazione dell'insegnamento. Il progetto Measures of Effective Teaching (MET) della Bill & Melinda Foundation, è una partnership di ricerca tra studiosi, insegnanti e istituzioni educative finalizzata a identificare e sviluppare l'idea di efficacia nell'insegnamento, a partire da esperienze concretamente realizzate. Il *network* Innovation Unit è un'associazione no-profit che, avvalendosi di esperti a livello mondiale, promuove l'innovazione nei servizi pubblici. Ha uno specifico settore dedicato all'innovazione, di cui uno degli esponenti più prestigiosi è la studiosa Valerie Hannon, che collabora con diverse organizzazioni internazionali, tra le quali l'OECD.

<sup>2</sup> L'espressione è rintracciabile in programmi di riforma di diversi paesi. Negli USA è stata

denominata *No Child Left Behind* dal Congress Act del 2001 e ha corrisposto a un intenso piano di investimenti per il miglioramento della qualità della scuola. L'insieme delle azioni messe in atto è stato fortemente legato al tema dell'*accountability* e a meccanismi di pubblicazione/premialità e punizione. Cfr. Giovannini M.L. (2012). Una cultura critica della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci?. *ECPS Journal*, 6, 207-217. Nel Regno Unito è stata chiamata *Every Child Matters* la riforma lanciata nel 2003 che ha investito una pluralità di azioni per la salvaguardia e lo sviluppo dell'infanzia. Cfr. Martini, A. (2008). *L'accountability nella scuola*. Programma Education, FGA Working Paper 8. Fondazione Giovanni Agnelli. *Non uno di meno* è anche il titolo di un film sulla scuola del 1999, prodotto in Cina e diretto da Zhang Yimou.

## Capitolo 6. La scuola del I ciclo di istruzione

<sup>1</sup> La data di nascita ufficiale del tempo pieno è legata alla Legge n. 820 del 24 settembre 1971, anche se non erano mancati negli anni precedenti i precursori "ufficiosi" di questo modello innovativo di organizzazione scolastica. È l'articolo 1 della Legge 820 del 1971 che di fatto istituisce il TP: «Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali». La Legge n. 148 del 5 giugno 1990 sembrava accantonare, o quanto meno congelare, la scuola a tempo pieno in favore di modelli più flessibili di tempo lungo, ma in realtà i numeri degli alunni frequentanti si è mantenuto costante nel tempo. La riforma dei Moduli istituiva 3 (insegnanti) su 2 (classi) - o 4 su 3 - con 27 ore (30 con la Lingua 2) al

posto del modello tradizionale. La Legge 148 (poi T.U. '94) da un lato conferma che il TP è di 40 ore con un insegnante in più, quindi due per classe con le compresenze, dall'altro limita i posti a quelli esistenti nel 1988-1989. Poste di fronte alle difficoltà organizzative dei "moduli" e alle richieste crescenti delle famiglie, molte scuole elementari cercano di istituire nuovi tempi pieni, ma per i limiti imposti dalla 148 si configurano organizzazioni "modulari" per garantire le 40 ore anche in assenza dei due insegnanti titolari per ogni classe. Con il Decreto Legge 147/2007 che "congela" il contingente di classi a tempo pieno a quelle esistenti nell'a.s. 2006-2007 e, soprattutto, con la L.169/2008 che riporta l'ordinamento al maestro unico e lascia tutto ciò che va oltre le 24 ore settimanali alla variabilità di una "compatibilità con le risorse", si verifica il fenomeno del tempo pieno "spezzatino", che garantisce la permanenza a scuola degli alunni per un tempo di 40 ore che ha perso però tutte le caratteristiche di un modello educativo-didattico.

<sup>2</sup> Nel panorama delle riforme dedicate alla scuola, il legislatore ha quasi sempre proceduto per Decreti Legislativi, con una delega del Parlamento all'esecutivo. Nel caso della Legge 517/77, invece, è stato il Parlamento stesso a elaborare e approvare il testo, non a caso assimilato spesso alla legge Basaglia sulla chiusura degli istituti manicomiali dell'anno precedente, per il significato relativo all'integrazione.

<sup>3</sup> Quello di "scuola di base" è un concetto più volte emerso e utilizzato da molti autori per richiamare l'esigenza di una visione integrata del percorso dell'istruzione obbligatoria e di un approccio unitario ai caratteri dei diversi segmenti. Come denominazione ufficiale compare nel documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* messo a punto dalla cosiddetta Commissione dei Saggi nel 1997, nel Regolamento recante norme in materia di curricula della scuola di base, e negli Indirizzi per l'attuazione del curriculum del 2000, poi mai attuati.

<sup>4</sup> Vedi Legge 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale, G.U. 2 aprile 2003, n. 77.

<sup>5</sup> Il Trattato di Maastricht ha qualificato la sussidiarietà come principio cardine dell'Unione Europea. Tale principio viene, infatti, richiamato nel preambolo del Trattato: «[...] portare avanti il processo di creazione di un'unione sempre più stretta fra i popoli dell'Europa, in cui le decisioni siano prese il più vicino possibile ai cittadini, conformemente al principio della sussidiarietà». E viene esplicitamente sancito dall'art. 5 del Trattato CE che richiama la sussidiarietà come principio regolatore dei rapporti tra Unione e stati membri: «La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato. Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, secondo il principio della sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario. L'azione della Comunità non va al di là di quanto necessario per il raggiungimento degli obiettivi del presente trattato». Il principio è stato poi ulteriormente potenziato dal Trattato di Lisbona.

<sup>6</sup> A febbraio 2020 la Galleria delle Idee annovera: Dentro/Fuori la scuola - Service learning, Oltre le discipline, Apprendimento autonomo e tutoring, Apprendimento differenziato, Uso flessibile del tempo, MLTV - Rendere visibili pensiero e apprendimento, Dialogo euristico, Debate (argomentare e dibattere), Didattica per scenari, Flipped Classroom (la classe capovolta), Integrazione CDD / libri di testo, Spaced Learning (apprendimento intervallato), TEAL (Tecnologie per l'apprendimento attivo), Aule Laboratorio Disciplinari, Bocciauto Con Credito, Dentro/Fuori la Scuola, ICT LAB, Spazio Flessibile.

<sup>7</sup> Il Gruppo di lavoro ministeriale per l'elaborazione dei documenti sulla continuità, coordinato da Clotilde Pontecorvo, aveva indicato che «un aspetto cruciale della continuità educativa è costituito dalla progressiva armonizzazione dei metodi, cioè delle metodologie e strategie didattiche, degli stili educativi, delle concezioni e delle pratiche

di insegnamento/apprendimento. [...]. È soprattutto sul piano della relazione educativa che si riscontrano le maggiori difficoltà nei passaggi tra i vari gradi scolastici ed è qui importante sottolineare che la continuità non va intesa soltanto in senso ascendente in quanto gli alunni passano verso l'alto, ma anche in senso discendente».

<sup>8</sup> L'introduzione delle due ore di programmazione settimanale nell'orario di cattedra è avvenuta in corrispondenza con la definizione di un nuovo profilo della scuola elementare tra il 1985 (uscita dei Nuovi Programmi per la Scuola elementare) e il 1990 (L.148), caratterizzato da un'impronta cognitivista nei contenuti, dalla centralità del processo di programmazione, dalla contitolarità e specializzazione disciplinare per i docenti.

<sup>9</sup> «Art. 9. 1. L'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi.

2. Tra gli adempimenti individuali dovuti rientrano le attività relative:

- a) alla preparazione delle lezioni e delle esercitazioni;
- b) alla correzione degli elaborati;
- c) ai rapporti individuali con le famiglie.

3. Le attività di carattere collegiale riguardanti tutti i docenti sono costituite da:

- a) partecipazione alle riunioni del collegio dei docenti, ivi compresa l'attività di programmazione e verifica di inizio e fine anno e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative, fino a 40 ore annue;
- b) la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione. Gli obblighi relativi a queste attività sono programmati secondo criteri stabiliti dal collegio dei docenti; [...]
- c) lo svolgimento degli scrutini e degli esa-

mi, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione.

4. Per assicurare un rapporto efficace con le famiglie e gli studenti, in relazione alle diverse modalità organizzative del servizio, il consiglio di istituto, sulla base delle proposte del collegio dei docenti, definisce le modalità e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti, assicurando la concreta accessibilità al servizio, pur compatibilmente con le esigenze di funzionamento dell'istituto e prevedendo idonei strumenti di comunicazione tra istituto e famiglie.

5. Per assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi».

## Capitolo 7. La scuola di base oggi in Italia: criticità e prospettive circa l'ambiente di apprendimento

<sup>1</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) con l'obiettivo di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e problem-solving. La rilevazione, triennale a partire dal 2000, accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento. L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e capacità apprese anche e principalmente a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita reale. Per ogni ciclo di PISA viene approfondito un ambito in particolare. In ogni ciclo la popolazione oggetto di indagine è quella degli studenti quindicenni, dal momento che tale età precede, nella quasi totalità dei Paesi dell'OCSE, il termine dell'obbligo scolastico.

Tutti i riferimenti e la documentazione in <http://www.oecd.org/pisa/>.

La IEA (International Association for the Eva-

luation of Educational Achievement) è un'istituzione indipendente costituita però da istituti di ricerca nazionali e agenzie governative e compie indagini sugli apprendimenti e i fattori correlati agli apprendimenti. Rilascia le indagini TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, quadriennale a partire dal 1995) e PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, quinquennale a partire dal 2001). Meno conosciuta, ma ugualmente importante, l'indagine ICCS (International Civic and Citizenship Education Study 2009).

<sup>2</sup> Il progetto TALIS è un'indagine periodica, ripetuta ogni cinque anni in 45 paesi, che ha come obiettivo di rilevare aspetti dell'attività professionale degli insegnanti, gli orientamenti pedagogici, le pratiche didattiche, l'interazione all'interno della scuola con i colleghi e la dirigenza scolastica. Scopo principale dell'indagine è di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti. Per misurare l'atteggiamento dei docenti verso le diverse concezioni dell'insegnamento TALIS ha utilizzato una scala composta da 8 item che richiedevano di esprimere accordo-disaccordo rispetto ad affermazioni riconducibili a due diversi filoni teorici sulla didattica. Sulla base dei risultati di altre ricerche TALIS ha considerato tre dimensioni base dell'insegnamento di qualità:

- chiara e ben strutturata gestione della classe (che include le componenti chiave dell'istruzione diretta);
- orientamento dello studente (in un clima di supporto e istruzione individualizzata);
- attivazione cognitiva (incluso l'uso di contenuti profondi, compiti di ragionamento di livello superiore e altri tipi di attività impegnative).

Queste dimensioni base sono intese come "fattori latenti" collegati con specifiche pratiche educative. Cfr. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, Paris: OECD Publishing, pp. 91-99.



# BIBLIOGRAFIA

- Ajello, A.M. (2010). Le competenze nei contesti formativi. In: M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*. Napoli: Tecnodid, pp. 181-192.
- Ajello, A.M., Pontecorvo, C. (2002). *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Allega, A.M. (2013). Il modello a shell e la transizione dal vecchio al nuovo. *Education 2.0*.
- Allodi, M.W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.
- Antonietti, A. (2003). Contesti di sviluppo - apprendimento come scenari di scuola. In: C. Scurati (a cura di), *Infanzia: scenari di scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 31-56.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET.
- Ball, S.J. (1987). *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*. London: Methuen.
- Barro, R.J., Jong-Wha, L. (2010). *A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010*. Working Paper 15902. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*, trad. it. di S. Minucci. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*, trad. it. di S. Minucci. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*, trad. it. di C. Sandrelli. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi, L. (2009). *Lo stato dell'arte dell'autonomia scolastica*. Programma Education, FGA Working Paper 15. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Berchiolla, P., Cavallo, F., Colombini, S., Lemma, P., De Simone, G. (2011). *Associazione delle caratteristiche individuali, del benessere psico-fisico e del clima di classe con gli outcomes scolastici a 11 e 13 anni*. Programma Education, FGA Working Paper 41. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Berlinguer, L. (2010). È dal basso che si può cambiare la scuola. *Education 2.0*.
- Biamonti, A. (2007). *Learning environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bianchini, M. (2010). Scuola-Città Pestalozzi un'esperienza scolastica particolare. In:

- Checchi P., Marcetti C., Meringolo P. (a cura di), *La scuola e la città*. Firenze: Polistampa, pp. 211-217.
- Biondi, G., Mosa, E., Panzavolta, S. (2009). *Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica*. Programma Education, FGA Working Paper 16. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Black, P. (2012). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In: *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. London: SAGE Publications, p. 167.
- Black, P., Wiliam, D. (2005). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Granada Learning.
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing, pp. 91-111.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Bocconi, S., Kampylis, P.G., Punie, Y. (2012). *Innovating learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission, Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Boscolo, P. (2013). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani, N. (2010). *La scuola nel nuovo millennio compie 10 anni. Un bilancio*. ADi - Associazione Docenti italiani.
- Broekkamp, H., van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Bruner, J.S. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*, trad. it. di G.B. Flores D'Arcais e P. Massimi. Roma: Armando (I ed. 1967).
- Bruner, J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*, trad. it. di L. Cornalba. Milano: Feltrinelli.
- Calvani, A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie. In: D. Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011a). "Decision making nell'istruzione". "Evidence Based Education" e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3, 77-99. [https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-2011-3\\_Calvani.pdf](https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-2011-3_Calvani.pdf).
- Calvani, A. (2011b). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Cambi, F. (1995). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2008). *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*. Napoli: Loffredo.
- Campione, V. (2010). *Tecnologie, ambienti di apprendimento, qualità del sistema di istruzione*. Programma Education, FGA Working Paper 30. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.

- Cannella, G. (2013). *Architetture pedagogiche*. Indire, 28 novembre. Reperibile in: [www.indire.it](http://www.indire.it).
- Castoldi, M., Martini, M. (2011). *Verso le competenze. Una bussola per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Cattaneo, P. (2012). L'essenzializzazione dei curricoli. *Scuola e Didattica*, 13.
- Causarano, P. (2009). La storia dell'educazione. In: C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabriga, P. Causarano. *Percorsi storici della formazione*. Milano: Apogeo, pp. 1-145.
- Cavalli, A., Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- CERI-OECD (2012). *The next strand of the Innovative Learning Environments (ILE) project. Implementation and change*.
- Cerini, G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In: E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia*. Pisa: Edizioni del Cerro, pp. 58-83.
- Cerini, G. (2013). Prefazione. In: M. Orsi, M.B. Orsi, C. Natali (a cura di), *La comunità che fa crescere la scuola*. Napoli: Tecnodid, pp. 2-6.
- Choi, J.I., Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.
- Codignola, E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola, E., Codignola, A.M. (1975). *Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Collins, A. (2006). *Cognitive Apprenticeship*. In: Sawyer R.K. (ed.), *The Cambridge handbook for the learning sciences*. London: Routledge.
- Collins, A., Brown, J.S., Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator*, 15(3), 6-11, 38-46.
- Commissione delle Comunità Europee (2007). Documento di lavoro dei servizi della commissione.
- Le scuole per il 21° secolo*. Reperibile in: [archivio.pubblica.istruzione.it](http://archivio.pubblica.istruzione.it).
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cortese, C. (2011). Dalle politiche alle istituzioni e ritorno: percorsi locali nella costruzione di capacità di governo. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 52(3), 417-444.
- Cottini, L., Munaro, C., Della Vecchia, C., Tonietto, M., Attanasio, A.R. (2018). Imparare a imparare con l'aiuto dei pari. Il peer tutoring come sfida per la scuola e le altre comunità educanti. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 16(3), 355-384.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides L. (2012). Using educational Effectiveness Research to improve the quality of teaching practices. In: C. Day, *The Routledge International handbook of teacher and school development*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides L., Antoniou P. (2012). School effectiveness and improvement: using a dynamic approach to improve quality in education. In: M. Bundrett, *The principles of school leadership*. New York: Routledge.

- Creemers, B.P.M., Reezigt G.J. (2005). Linking School Effectiveness and School Improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Damiano, E. (2013). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, II ed. Roma: Armando.
- D'Anna, L. (2012). Glocal/glocalizzazione. *Impresa & Stato*, 96, 87-89. Reperibile in: milomb.camcom.it.
- De Anna, F. (2005). *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Del Gobbo, G. (2011). Le competenze trasversali tra insegnamento e apprendimento: il problem solving e la comunicazione. In: P. Orefice, G. Del Gobbo, S. Dogliani (a cura di), *Competenze trasversali a scuola: la trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*. Pisa: ETS, pp. 89-103.
- De Toni, A.F., De Marchi, S. (2018). *Scuole auto-organizzate per ambienti di apprendimento innovativi*. Milano: Rizzoli.
- De Sanctis, G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e residenze*. Programma Education, FGA Working Paper 24. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (trad. it. di *How we think*, 1910).
- Domenici, G., Moretti, G. (a cura di) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola. Il "lievito" e gli "ingredienti"*. Trento: Erickson.
- Drago, R. (2005). *Tempo di scuola. Appunti e riflessioni sull'organizzazione del tempo scolastico*. ADi - Associazione Docenti italiani.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides F. (eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? In: U. Margiotta (a cura di), *Capability. Competenze, Capacitazioni e Formazione. Dopo la crisi del welfare. Formazione e insegnamento*, XI (Suppl. 1), 229-246.
- Eurydice (2019). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2019/20*. Reperibile in: eacea.ec.europa.eu.
- European Commission (2004). *Study on Innovative Learning Environments in School Education. Final report*. Ramboll Management.
- European Commission (2010). *Europe 2020: a European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM 2020, March 3.
- Fallaci, N. (1993). *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*. Milano: Rizzoli.
- Fielding, M., Moss, P. (2012). *Radical democratic education*. 2012 Annual Meeting Theme: 107th ASA Annual Meeting. ASA, pp. 1-37.
- Fierli, M., Gallina, V. (2010). Perché le competenze? *Education 2.0*.
- Fiorin, I. (2007). Indicazioni e scuola del curriculum. In: L. Cepparone (a cura di), *Le Indicazioni per il curriculum: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento. Annali della Pubblica Istruzione*, 4-5, 15-23.

- Fisher, K. (2005). *Research into Identifying Effective Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla Scuola 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (2011). *Povera ma bella. La scuola fabbrica di futuro*. Trento: Centro studi Erickson.
- Fullan, M. (2002a). The change leader. *Educational Leadership*, 59, 16-20.
- Fullan, M. (2002b). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8(3-4), 409-419.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. In: ITL Research (ed.), *Innovative Teaching and Learning Research: 2011 findings and implications*. Microsoft Partners in Learning, pp. 30-39.
- Gallino, L. (1995). La progettazione di ambienti di apprendimento ciberspaziali. In: G. Ricciardi (a cura di), *Scrivere comunicare studiare con le nuove tecnologie*. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 120-136.
- Geijsel, F.P. (2001). *Schools and innovations: Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen: University Press.
- Giles, C., Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Giovannini, M.L. (2012). Una cultura critica della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? *ECPS Journal*, 6, 207-217. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> [8 maggio 2012].
- Giovannini, V. (2012a). Ambienti di apprendimento efficaci. *Rivista dell'Istruzione*, 6, 42-44.
- Giovannini, V. (2012b). *Scuola-Città Pestalozzi*. OECD - Innovative Learning Environment Project, Universe Case. Reperibile in: [www.oecd.org/education/ceri/universecases](http://www.oecd.org/education/ceri/universecases).
- Goodyear, P. (2001). Learning and digital environments: lesson from European research. In: M. O'Fathaigh (ed.), *Education and the information age: current progress and future strategies*. Cork: Bradshaw Books, pp. 1-25.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hannon, V., Gillinson, S., Shanks, L. (2013). *Learning a Living: Radical Innovation in Education for Work*. Doha, Qatar: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: A&C Black.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A., 61(7), 8-13.
- Hattie, J.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.

- Hiatt-Michael D.B., Hands, C.M. (2010). Family involvement: policy, research and practice. In: Hiatt-Michael D.B. (ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in Schools*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 119-132.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Iannicelli, C. (2011). La trasformazione della Scuola nell'ultimo decennio. *Educazione&Scuola*, XVI(1008), 1-114.
- Impedovo, M.A. (2011). Mobile learning and Activity Theory. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 7(2), 109-114.
- Indire (2014). *Manifesto delle Avanguardie Educative*. Reperibile in: [innovazione.indire.it](http://innovazione.indire.it).
- INVALSI (2016). *Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza*. Reperibile in: [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).
- Istance, D., Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 48, 43-57.
- Johnson, D.W., Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Jonassen, D.H., Land, S.M. (2012). *Theoretical foundation of learning environments*. London: Routledge.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, De Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, XXXVII(2), 187-203.
- Jouneau-Sion, C., Sanchez E. (2012). Preparing schools to accommodate the challenge of web 2.0 technologies. *Education and Information technologies*, 18(2), 265-270.
- Kirkland, K., Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation. A literature review*. Bristol: Futurelab.
- Laeng, M. (1994). Il personalismo. Revisioni storiche e problemi pedagogici. In: Flores d'Arcais, G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola, pp. 192-200.
- Laporta, R. (1973). *La comunità scolastica*, II ed. Firenze: La Nuova Italia.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Lesh, R., Doerr, H. (2003). *Beyond Constructivism*. London: LEA.
- Levy, F., Murnane, R. (2007). How computerized work and globalization shape human skill demands. In: M.M. Suárez-Orozco (ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. Berkeley: University of California Press, pp. 158-174.
- Ligorio, M.B., Pontecorvo, C. (a cura di) (2010). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Loiero, S. (2008). Ambiente di apprendimento. In: G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid, VII, pp. 96-101.

- Manco, C. (2007). Insegnamento e apprendimento: due ottiche a confronto. In: L. Cepparone (a cura di), *Le Indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento. Annali della Pubblica Istruzione*, 4-5, 49-56.
- Mariani, A. (a cura di) (2018). *Educazione Affettiva. L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia.
- Martini, A. (2008). *L'accountability nella scuola*. Programma Education, FGA Working Paper 8. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In: R.R. Sherman, R.B. Webb (eds.), *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, pp. 141-161.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R.J. (2012). *Marzano Levels of School Effectiveness*. Marzano Research Laboratory.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mazzoni, E. (2006). *Dallo sviluppo degli artefatti Web all'evolversi delle attività umane. I processi del cambiamento*. Perugia: Morlacchi.
- Morrow, J. (2011). *The influence of teachers. Reflections on teaching and leadership*. New York: LM Books.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Adv Physiol Educ*, 30, 159-167.
- Ministero dell'Economia e delle Finanze; Ministero della pubblica Istruzione (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*. Reperibile in: [archivio.pubblica.istruzione.it](http://archivio.pubblica.istruzione.it).
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- MIUR (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di Istruzione*. D.M. 31 luglio 2007.
- MIUR (2012). *Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni*.
- MIUR (2014). TALIS 2013 Italia. Teaching and Learning International Survey. *Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE*.
- MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019). *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020"*.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., Slegers, P.J.C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46, 623-670.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Mura, M.G. (2008). Scenari futuri degli ambienti di apprendimento. Intervista ad Alessandro Biamonti. *Indireinforma*, 25 giugno 2008. Reperibile su: [Indire.it](http://Indire.it).
- Norman, D. (1995). *Le cose che ci fanno intelligenti*. Milano: Feltrinelli.
- Novara, D. (2018). *Cambiare la scuola si può*. Milano: Feltrinelli.
- OECD (2008). *Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2010) *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices*, vol. IV. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Designing for education: compendium of exemplary educational facilities*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017a). *PISA 2015 Results, Volume III, Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017b). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019a). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Results from TALIS 2018. Country note*. Reperibile in: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- OMS (1993). *Life skills education in schools*.
- Orsi, M., Orsi, M.B., Natali, C. (2013). *La comunità che fa crescere la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Paletta, A. (2007). *Ricerca Invalsi. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. Reperibile in: [snvsistema.invalsi.it](http://snvsistema.invalsi.it).
- Paletta, A. (2011). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Paparella, N. (2009a). *Il progetto educativo*, vol. I, *Prospettive, contesti, significati*. Roma: Armando.
- Paparella, N. (2009b). *Il progetto educativo*, vol. II, *Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*. Roma: Armando.
- Paparella, N. (2009c). *Il progetto educativo*, vol. III, *Tra management e rigore pedagogico*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perret-Clermont, A.N. (2005). Lo spazio per il pensare. In C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento*. Roma: Carocci, pp. 21-30.
- Petracchi, G. (1987). *La scuola come ambiente di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo, C., Aiello, A.M., Zuccheromaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Previtali, D. (2018). *Il sistema nazionale di valutazione. Una rilettura*. Milano: Utet.
- Ribolzi, L. (2012). *In medio st(ab)at virtus. Gloria e decadenza della Scuola media*. Programma Education, FGA Working Paper 42. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ricci, R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. Programma Education, FGA Working Paper 9. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Rossi-Doria, M. (2014). Polis e politiche educative: per una comunità educante. *Educazione sentimentale*, 21, 143-151.
- Salomon, G. (2006). The systemic vs. analytic study of complex learning environments. In: J. Ellen, R.E. Clark (eds.), *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research*. Amsterdam: Elsevier, pp. 255-274.

- Salomone, I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Savalejeva, T. (2012). Connecting instructional and cognitive aspects of an LE: A study of the global seminar project. *Learning Environment Research*, 15, 65-79.
- Savery, J.R., Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-37.
- Scheerens, J. (2000). L'autovalutazione e la scuola come organizzazione che apprende. In: G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (eds.), *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scheerens, J., Bosker, R.J. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford-New York-Tokyo: Pergamon.
- Scheerens, J., Bosker, R.J., Creemers B.P.M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), 131-157.
- Schneider, M., Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing, pp. 69-90.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Scurati, C. (1999). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2002). Il curricolo: costruzione e problemi. In: Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Roma: Carocci, pp. 45-66.
- Selleri, P., Carugati, F. (2010). Le scuole come contesti di ricerca. In M.B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto*. Roma: Carocci, pp. 79-100.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nella scuola*, a cura di M. Comoglio, trad. it. di P.G. Finizio, A. Gheda. Padova: LAS.
- Serpieri, R. (2007). Leadership distribuita. In: G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola*. Napoli: Tecnodid, VII.
- Siniscalco, M.T., Bolletta, R., Mayer, M., Pozio, S. (2008). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R.E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work? In: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris, OECD Publishing, pp. 161-178.
- Slegers, P., Geijsel, F., Van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In: K.A. Leithwood, P. Hallinger (eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 75-102.
- Smith, K.A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work'. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, 71-82.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.
- Stipek, D. (2003). *Engaging schools: Fostering High Schools Student's motivation to learn*. Washington, DC: National Academies Press.

- Taber, K.S. (2010a). Constructivist Pedagogy is Superior. It is a Matter of Definition. *ADL Newsletter for Educators and Educational Researchers*, October. <http://research.adlnet.gov/newsletter/academic/201010.htm> [10 ottobre 2019].
- Taber, K.S. (2010b). Constructivism and Direct Instruction as Competing Instructional Paradigms: An Essay Review of Tobias and Duffy's Constructivist Instruction: Success or Failure? *Education Review*, 13(8). <http://www.edrev.info/essays/v13n8index.html> [10 ottobre 2019].
- Tassinari, G., Ragazzini, D. (2003). *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*. Roma: Carocci.
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., Geijsel, F.P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tobias, S., Duffy, T.M. (2009). *Constructivist Instruction: Success or Failure?* New York: Routledge.
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 34-49.
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K., Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289.
- Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (2012). *Rapporto regionale esiti del monitoraggio regionale Indicazioni nazionali per il curricolo 2012 - Scuola dell'infanzia e primo ciclo*.
- UNIONE EUROPEA (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- Valentino, A. (2013). *Gli insegnanti nell'organizzazione scolastica*. Roma: Edizioni conoscenza.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme E., Bayer S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. (1979). Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology. In: *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht: Reidel Publishing Company, pp. 188-210.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer, pp. 179-198.
- Wilson, B.G. (ed.) (1996). *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

# RINGRAZIAMENTI

Grazie ad Adele e Giorgio, a Ruggero, a Fiorenza e Rita, per tante ragioni.

Grazie agli insegnanti di Scuola-Città Pestalozzi che hanno messo a disposizione il loro tempo e le loro riflessioni.

Grazie a tanti colleghe e colleghi dai quali ho imparato molto, con un pensiero particolare per Mariangela.

Finito di stampare nel mese di febbraio 2021  
per i tipi di Bononia University Press

α

alphabet **11**



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



[www.buonline.com](http://www.buonline.com)