***Come “nasce” questo volume***

***(obiettivi, nodi concettuali - fil rouge)***

***Perché questo libro***

Lo spunto che ha innescato questa proposta culturale è nato dalla giornata di studio in memoria di Anna Sgherri, valida ispettrice centrale del MIUR la quale, a partire dalla fine degli anni ‘70 fino alla conclusione del secolo scorso, ha attivamente sostenuto la formazione continua degli insegnanti di filosofia e scienze sociali, proponendo con grande impegno costanti azioni formative per i nuovi Licei delle Scienze Sociali allora appena istituiti.

Quell’incontro, che si è tenuto il 2 dicembre 2015 presso la Facoltà di Psicologia dell’Università di Roma “Sapienza” (e al quale è dedicata l’Appendice III), ci ha fatto rivivere la temperie di innovamento educativo e di discussione pubblica sui temi della scuola a cui molti di noi hanno partecipato negli ultimi trent’anni del ‘900; quando anche il MIUR (allora Ministero della Pubblica Istruzione) si è molto impegnato nel seguire ed assistere i processi di costruzione dei curricoli delle scuole, supportando il lavoro didattico con piani di formazione nazionale per presidi e docenti ed inaugurando modelli formativi di grande validità, ciò che ha consentito scambi di idee, proposte, riflessioni, tra le scuole dell’intero Paese.

Pertanto il volume si propone di **sollecitare la ripresa del dibattito sulla scuola secondaria**, soprattutto intorno ai contenuti e ai metodi dell’istruzione in questo ordine di scuola, e la motivazione si fa ancora più pressante se constatiamo la pressochè assoluta assenza di queste tematiche nell’attuale dibattito culturale pubblico.

La scuola primaria e la scuola dell’infanzia hanno avuto una buona stagione innovativa su sollecitazione dei nuovi orientamenti (diffusi rispettivamente nel 1985 e nel 1991), che sono stati accompagnati anche da sostanziosi piani nazionali e locali di aggiornamento degli insegnanti. L’intero primo ciclo, inoltre, è stato più volte, di recente, “rivisitato” con interventi frequenti, ravvicinati ed innovativi[[1]](#footnote-1), anche se non sempre positivi, nel merito dei quali non vogliamo entrare in questa sede, ma che tuttavia dimostrano una costante attenzione ai problemi della didattica, e in particolare del cosiddetto “curricolo verticale”[[2]](#footnote-2).

La secondaria di secondo grado, viceversa, è rimasta vittima per decenni di infinite diatribe politiche che ne hanno impedito una riforma strutturale. Essa ha peraltro vissuto, tra gli anni Settanta e Duemila, una feconda e prolifica stagione di sperimentazioni; per approdare nei primi decenni di questo nuovo secolo alla riforma Moratti e ai “riordini” di Fioroni e Gelmini[[3]](#footnote-3). In sostanza, non solo quest’ordine di scuola risulta il più trascurato, ma addirittura gli interventi che si sono succeduti da Moratti in poi sono stati tra loro contraddittori e spesso per nulla migliorativi[[4]](#footnote-4). Ultima nella sequenza temporale, la ristrutturazione con relativa articolazione oraria dei licei del ministro Gelmini ha portato in molti casi ad una assurda parcellizzazione disciplinare. Quanto alla cosiddetta “Buona Scuola” varata dal governo Renzi nel luglio 2015, riteniamo che sia stato utile rendere stabile la posizione di tanti insegnanti precari, che in questi anni hanno permesso di far funzionare la scuola, anche se con incarichi a tempo determinato da settembre a giugno. Ci pare però che a quella legge manchi qualsiasi discussione sulle discipline e sulle strategie didattiche conseguenti. Inoltre ci sembra che il prolungamento dell’istruzione obbligatoria non abbia finora sortito gli esiti sperati, come mostrano gli attuali forti livelli di dispersione, prima del conseguimento di un qualsiasi titolo ulteriore alla scuola media[[5]](#footnote-5).

Per sovrappiù, entrata “a regime” la riforma, sembra che tutto si sia come appiattito sulla base della considerazione che ormai ogni cosa sia sistemata e incasellata nel consolante “contenitore” delle nuove indicazioni ministeriali, malgrado il fatto che le stesse invitino ad andare al di là della loro lettera. Ciò non vuol dire che nella scuola superiore non si continui a sperimentare, innovare e riflettere sui curricoli, fare formazione, fare insomma davvero “buona scuola”. Ma abbiamo l’impressione (molto legata ad esperienze personali, ma al contempo convalidata da ampi riscontri) che tutto questo sia relegato piuttosto ad un lavoro “di nicchia”, di poche avanguardie, a fronte di un numero consistente di operatori scolastici disorientati e/o oppressi da adempimenti burocratici e obblighi formali.

Va peraltro sottolineato che anche il MIUR invita a non considerare prescrittive le Indicazioni in ogni ordine di scuola, dato che esse vogliono dichiaratamente costituire solo *il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole[[6]](#footnote-6)*:

«Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. (…) La libertà del docente dunque si esplica non solo nell’arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate (…).» (Indicazioni per i Licei, 2010, All.A).

Ci sembra opportuno, infine, ricordare che dalla metà del XX secolo entra in crisi la classica ripartizione disciplinare e la ricerca si orienta alla **transdisciplinarità** per lo studio degli attuali sistemi complessi. Del resto, come sottolinea Edgar Morin, la separazione delle discipline è un artificio umano, dettato dalla necessità di sistemazione scientifica, che non trova riscontro nella vita e nella realtà, oggi più che mai complessa e globalizzata.

Noi quindi ***assumiamo come filo conduttore questa nuova riorganizzazione del sapere*** prendendo le mosse dalla conclusione della scuola media, non escludendo la possibilità di qualche “incursione” nell’arco scolare precedente.

**Articolazione del volume**

Il volume che qui presentiamo è articolato in tre parti.

La prima parte – **“Motivazioni e contesto”** – mira ad approfondire le ragioni della pubblicazione e di come essa si possa opportunamente inserire nel momento e nella temperie culturale attuali. L’incipit viene offerto da *Luigi Berlinguer*, che senza mezzi termini ci invita subito al cambiamento, illustrando le urgenze della scuola secondaria, con una attenta ed appassionata disamina delle sue emergenze, in uno spirito assolutamente positivo e propositivo.

Il contesto del mondo scolastico e giovanile viene tracciato dal successivo capitolo in più paragrafi, in cui si inizia con il delineare i bisogni psicosociali dei giovani, le loro dinamiche interpersonali e comunicative (a cura dell’antropologa *Marianella Sclavi*) e si prosegue con il saggio di *Vittoria Gallina* relativo ai numeri della scuola italiana, con particolare attenzione alla mancata uguaglianza di opportunità educative. Aspetto che è trattato anche e più specificamente da *Marco Rossi-Doria*, il quale,mettendo a tema la dispersione scolastica e i modi di contrastarla, indica le opzioni molteplici necessarie per passare dal fallimento al successo formativo. A questi contributi fanno da contrappunto il paragrafo di *Lucia Marchetti* dedicato alla relazione educativa come ricerca di significato, e in fine quello di *Clotilde Pontecorvo* su auspicabili strategie educative e didattiche, fondate su nuove visioni dell’insegnamento-apprendimento.

Vengono in tal modo poste le basi teorico-operative per gli sviluppi successivi del volume.

Nella seconda parte - **“Il terreno della trasversalità”** - si comincia ad entrare nel merito delle dimensioni trasversali dell’insegnamento, che dovrebbero essere proprie della scuola secondaria superiore, per realizzare gli obiettivi di una lettura consapevole e approfondita della complessità della realtà contemporanea.

Un primo capitolo è dedicato alle lingue, la cui natura trasversale è di palese evidenza. Si prende l’avvio dall’insegnamento della lingua italiana con il contributo di *Francesco Sabatini* che traccia un itinerario per la Lingua Italiana nella scuola secondaria, a partire dalla necessità assoluta di verificare il reale possesso delle competenze – di scrittura, e più ancora, di lettura – all’ingresso in questo nuovo ordine di scuola, e di recuperare quelle mancanti pena l’assoluta impossibilità di accedere ai contenuti culturali nel prosieguo degli studi. Sappiamo del resto come la comprensione del testo sia fondamentale e predittiva di ogni altro progresso, scolastico e non solo. A corollario, *Amelia Stancanelli* riporta alcuni dati tratti dalle indagini INVALSI e OCSE-PISA, che possono servire a suffragare altre osservazioni empiriche, e da esse prende spunto per invitare a riflettere su come le indagini nazionali e internazionali possano costituire una risorsa per la scuola.

Il problema sempre più pressante della presenza di immigrati, anche extracomunitari, nella nostra scuola ci ha indotto a guardare alla significativa esperienza delle “scuole Penny Wirton per l’insegnamento della lingua italiana” - che da anni *Eraldo Affinati* conduce con *Anna Luce Lenzi* e con la collaborazione volontaria di studenti italiani di scuola superiore - in cui si utilizza una metodologia personalizzata e fortemente centrata sui bisogni dei singoli allievi.

Un forte impulso alla didattica delle lingue straniere viene in questi anni dalla metodologia CLIL, che promuove la pratica dell’insegnamento di una disciplina non linguistica in L2: il saggio di *Alba Graziano* ci introduce in questa problematica fornendo efficaci ancorché sintetici suggerimenti informativi e metodologici. I tre interventi sono solo apparentemente distinti, poiché in realtà costituiscono sfaccettature di un unico problema, che meriterebbe appunto di essere affrontato in un’ottica complessiva. L’insegnamento dell’italiano L1 e dell’italiano L2 non sono mondi separati, al contrario, la didattica dell’uno e dell’altro possono essere arricchite e migliorate reciprocamente, e ancora, gli strumenti sempre più ricchi che ci offre la didattica delle lingue straniere nel contesto europeo potrebbero essere proficuamente impiegati su qualsiasi versante dell’insegnamento linguistico.

Il secondo capitolo si inoltra in un altro terreno in cui l’approccio trasversale è d’obbligo, focalizzando la necessaria interazione tra scuola e territorio e l’altrettanto necessaria integrazione delle discipline per affrontare il mondo reale e i suoi problemi. Un elemento di forte novità in questo ambito è stato introdotto di recente con l’obbligatorietà della pratica dell'alternanza scuola lavoro in tutti gli indirizzi scolastici, licei compresi, portando “a regime” – sia pure con specificità proprie - esperienze di stage formativo già ampiamente sperimentate fin dagli Anni Ottanta in alcuni tipi di scuole innovative, in particolare nei Licei delle Scienze Sociali grazie anche al fattivo contributo di Anna Sgherri[[7]](#footnote-7).

Le strategie di attuazione di questo “ponte tra scuola e società” vengono delineate nei contributi di *Paolo Corbucci, Maria Teresa Santacroce e Laura Binetti, Guido Marinuzzi, Josette Clemenza*. Potremmo considerarli tutti insieme una “sonata a più mani”: si incomincia con il tracciare lo scenario attuale, italiano ed europeo, nel quale si inserisce l’alternanza, se ne analizzano modalità di attuazione e aspetti didattico-metodologici, nonché le prospettive di farne una preziosa risorsa per un rinnovamento pedagogico, senza tralasciare qualche esempio concreto e una discussione aperta su luci e ombre dell’innovazione, in particolare nel contesto liceale. A margine, ma opportunamente e coerentemente inserita nella problematica, si colloca l’originale riflessione di *Mario Pirolli* sulla trasmissione del sapere artigianale.

Il terzo capitolo, “Nuovi strumenti e mezzi di comunicazione sociale”, si avvia con il contributo della pedagogista *Donatella Cesareni* dedicato alle tecnologie digitali nel loro rapporto non semplice con la scuola, che resta l’unica sede in cui i ragazzi - pur nella loro abilità di nativi digitali - possono imparare a gestirle in modo intelligente e critico.

Il capitolo si sviluppa con due interventi su nuovi linguaggi che sempre più trovano spazio nella scuola, sicché ci è parso utile invitare a discutere di come se ne possa fruire in modo non ~~routinario né~~ banale, bensì facendone strumenti di una educazione globalmente intesa. In quest’ottica, *Luigi Mantuano* riflette su “cinema, immagine e costruzione di senso”, e *Giacomo Camuri* ci mette di fronte all’esperienza del teatro a scuola come evento educativo di alto valore.

La dimensione trasversale culmina nel capitoletto finale, del sociologo *Franco Vaccari*, “Educazione alla pace e alla solidarietà”, che ci introduce nell' esperienza dello studentato interculturale di Rondine (Arezzo) dove convivono e studiano insieme nemici storici quali russi e ceceni, israeliani e palestinesi, e dove, più di recente, studenti provenienti da tutta Italia realizzano, nel penultimo anno di scuola, una formazione di eccellenza, intrecciando al contempo i loro percorsi formativi a quelli dei convittori universitari.

La terza parte – **“Saperi per la scuola”** - entra nel merito delle specificità disciplinari proprie della secondaria superiore italiana. Senza avere la pretesa di considerare tutte le discipline insegnate nelle varie articolazioni di questo ordine di scuola, facciamo riferimento ad alcuni capisaldi culturali, caratteristici della nostra tradizione scolastica, partendo dalle questioni di metodo poste da *Silvano Tagliagambe* che ci conduce per mano tra le “architetture” per la modellizzazione dei processi cognitivi esortandoci a una progettazionedidattica che si connoti come operazione aperta, disponibile all’attivazione di percorsi multipli tra loro interagenti. A questa si affianca la proposta di *Stefania Stefanini*, che affronta l’ormai consueto tema dell’insegnamento per competenze in una sintesi personale ed efficace.

Questi due primi capitoli fanno da cornice e premessa al terzo, che - pur con i *distinguo* di cui si è detto sopra - aggredisce i problemi delle discipline, tra statuti epistemologici e mediazioni didattiche, badando per lo più a inquadrarle nella prospettiva “moriniana” accennata in apertura di questa introduzione. Infatti, nell’ordine del rendere applicabile *l’insegnare per competenze,* alla solida struttura epistemica indispensabile alle discipline non può essere estranea la negoziazione di concetti guida e nodi metodologici/processuali[[8]](#footnote-8). E questa convinzione attraversa come un *fil rouge* i vari contributi che costituiscono appunto il terzo capitolo della terza parte.

L’apertura è data dalla presentazione dell’antichista *Maurizio Bettini* che problematizza l’attuale insegnamento delle Lingue Classiche nei Licei italiani optando per una visione antropologica che è anche fortemente innovativa, nel proporre una nuova impostazione nello studio delle lingue classiche e di conseguenza un nuovo esame finale, non per “mortificare” lo studio della lingua (come potrebbe indurre a pensare una frettolosa lettura della proposta), bensì per esaltarlo in una nuova e più approfondita visione culturale. Segue l’intervento di *Maria Concetta Sclafani* che analizza “quattro sfide per insegnare letteratura”, dalla complessità alla contemporaneità, dalle nuove tecnologie alle competenze, in una prospettiva più che europea, globale.

Un nuovo modo di guardare al “piacere della matematica”, è proposto da *Antonella Fatai* con suggerimenti educativi e strategie didattiche molto accattivanti. Un approccio simile è condiviso da *Nicoletta Lanciano e Anna Lepre* nel guidare gli allievi alla scoperta del mondo della natura, tenendo conto che l’insegnamento delle scienze naturali è attualmente mortificato in quasi tutti i quadri orari dei nuovi Licei. *Luigi Mantuano* propone la filosofia come un sapere “extracomunitario” che dovrebbe trovare cittadinanza in tutte le tipologie di scuola superiore (come proposto nel 2000 dal ministro Luigi Berlinguer). *Giacomo Camuri e Antonio Ronco* discutono delle Scienze Umane e Sociali auspicandone l’insegnamento con una modalità esperienziale attraverso un “laboratorio dei saperi” in cui cimentarsi insieme, docenti e discenti. Il discorso storico è aperto dal contributo di *Paola di Cori* e *Roberta Mocerino* che sottolineano l’attuale mutata concezione del tempo storico e le difficoltà della generazione attuale nel concepire le relazioni tra passato, presente e futuro e nel collocare gli eventi nella loro corretta organizzazione diacronica. D’altra parte va tenuto conto dell’irruzione sul teatro della storia di nuovi soggetti una volta del tutto assenti, quali la storia delle donne, il razzismo, il colonialismo, le emergenze ecologiche e quelle religiose. Ancora nell’ambito storico, *Claudia Petrucci* ci invita a guardare all’intreccio tra storia e geografia (apparso a scuola nelle contestate vesti della “materia geostoria”) come a uno spazio di utile intersezione e ci guida alla ricerca di suggerimenti ragionevoli, e di pratiche che salvino le competenze fondamentali attivate dalle due discipline coinvolte, facendole “giocare” insieme con reciproco vantaggio.

La parte si conclude con uno sguardo a due aree trascurate nella nostra scuola, anche se molto importanti per la formazione culturale e umana di tutti: l’Arte e la Musica. *Michela Becchis* discute delle “arti dimenticate” dalle recenti riforme, mentre la musicista *Eugenia Tamburri* affronta il tema dell’insegnamento della musica e della necessità di agevolarne la fruizione per tutti, facendola uscire dagli ambiti specialistici in cui è attualmente confinata.

È parso utile, a chiusura del libro, dire qualcosa in merito a due aspetti essenziali nel panorama scolastico attuale: la **valutazione** degli studenti e l’autovalutazione delle scuole da un lato, e la **formazione** degli insegnanti dall’altro. Ad essi dedichiamo due brevi Appendici: di *Annamaria Ajello* la prima e di *Pontecorvo*, *Fatai*, *Stancanelli* la seconda. Una terza appendice ci richiama la figura e l’instancabile lavoro di Anna Sgherri (grazie a un prezioso ricordo di *Giancarlo Mori*), facendo da introduzione e guida a chi voglia ripercorrere materiali e immagini del seminario in Suo onore, con gli opportuni rimandi al sito web dell’associazione SISUS.

***Fil rouge***

La descrizione del volume potrebbe ingenerare l’idea che da tante voci diverse e in così stringate sintesi sia venuto fuori un *patchwork* eterogeneo e forse anche un po’ confuso.

La rigorosa ripartizione in tre aree, afferenti ciascuna ad un ***focus*** ben definito, è già di per sé un’ottima guida utile a fugare ogni sospetto del genere. Ma per meglio delineare la coerenza interna e l’unitarietà del volume metteremo brevemente in evidenza quel *fil rouge* che emerge chiaramente dalla lettura di ogni singolo contributo.

Tanti infatti sono i punti coincidenti, le riflessioni, le conclusioni che emergono e per così dire si “rincorrono” da un saggio all’altro, a testimonianza, se ce ne fosse bisogno, che alcune evidenze si impongono quasi da sé.

**IL PIACERE** - È la prima cosa, forse la più insolita, che vogliamo sottolineare. Così dice Luigi Berlinguer : «E poi il gioco. E perchè no? il gioco. Basti pensare alla Finlandia, all’enorme peso attribuito appunto al gioco, alla ***componente ludica, nell’estensione della giornata scolastica***, dalla dottrina oggi contrapposta al fenomeno di casa nostra dei “compiti a casa”. Due indirizzi, due esperienze: una differenza radicale, vissuta con ostilità dalla nostra cultura. Un’altra mentalità scolastica, quindi, un’altra concezione. La Finlandia, tutta l’Europa nordica, oggi in testa nelle graduatorie di efficienza, meritano certo uno studio approfondito dei risultati conseguiti…». L’ importanza del “piacere” viene ribadita da più parti e a più voci, a partire dalla sua fondamentale importanza per l’ organizzazione di contesti di mutuo apprendimento e di confronto creativo. Non a caso Recalcati (2014) con la sua *Ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento* è tra le citazioni più ricorrenti. Ascoltiamolo:

«Senza desiderio di sapere non c’è possibilità di apprendimento soggettivato del sapere; senza transfert, trasporto, erotizzazione, non si dà possibilità di un sapere legato alla vita, capace di aprire porte, finestre, mondi»

**LA LABORATORIALITÀ** - Leggendo in filigrana i capitoli uno per uno, vi troviamo l’attenzione per una ***metodologia didattica*** comune, che si esprime soprattutto in una dimensione ***operativa*, *laboratoriale*** e ***sociale***. Significa, per l’insegnante, porsi accanto agli alunni come facilitatore delle conoscenze e non come trasmettitore delle stesse, per “sporcarsi le mani” insieme a loro. E ancora, come ci dicono *Camuri* e *Ronco*, citando Francesca Gobbo (2000), si tratta di un vero e proprio imperativo sul piano dell'iniziativa didattica: “la preliminare e necessaria progettazione di un Laboratorio che nel contempo avvii la trasformazione di un gruppo classe in un gruppo motivato di ricerca e individui, al di là dei confini della scuola, nello spazio del territorio limitrofo, *luoghi* sociali e istituzionali in cui poter scoprire ed esercitare l'artigianalità intellettuale di un lavoro di indagine e di conoscenza”. Questo è valido per le Scienze Umane e Sociali come per l’Alternanza Scuola-Lavoro, per le Scienze Naturali e le Lingue Straniere come per l’Arte e la Musica, ma anche per l’Italiano e la Matematica, le Lingue Classiche e la Storia…., e i nostri Autori ce ne danno chiara dimostrazione.

**LA TRASVERSALITÀ** - La necessità *dell’****integrazione tra saperi*** emerge anche là dove si tratta dello specifico disciplinare, a partire dalla difficoltà a superare l’isolamento delle singole discipline che determina uno scollamento fra conoscenze (particolari) e realtà (generale). Karl Popper, nel 1956, sosteneva che «non ci sono discipline; né rami del sapere, o, piuttosto, di indagine: ci sono soltanto ***problemi*** e l’esigenza di risolverli».

Il quadro dell’insegnamento che ci si presenta attualmente, e più che mai nella scuola secondaria, è invece quello di una *offerta poliedrica e sfaccettata dello scibile umano nelle sue diverse forme* *e conquiste*, con accentuazioni diverse dovute ad attitudini di alunni e insegnanti. La scuola - se ha una funzione primariamente *formativa* e non deve porsi come obiettivo una presunta professionalizzazione - dovrebbe cercare di evitare sbilanciamenti. Ma il modello di trasmissione del sapere è ormai poco adatto a una società complessa e globalizzata, dove tutto è interconnesso e collegato. Il modello di insegnamento imposto dalla specializzazione disciplinare conduce infatti a un vero paradosso: in campo musicale, il compito di guida nell’esecuzione è affidato a colui che conosce *tutti* gli strumenti, e, in virtù di questa conoscenza generale, il direttore d’orchestra riesce ad armonizzare e far collaborare i solisti più diversi e i suoni più disparati. Nella scuola delle discipline, invece, a che cosa assistiamo? Tanti grandi solisti eseguono la loro partitura, lasciando all’alunno il compito di armonizzare tutti gli assolo: all’alunno, quello che ne sa di meno!

Un modo per superare la parcellizzazione disciplinare è quello di cambiare atteggiamento generale : seguendo un detto di Michel de Montaigne, Edgar Morin propone di mirare a produrre “teste ben fatte” piuttosto che “teste ben piene”. Questo significa usare le discipline, almeno inizialmente, come ***mezzi per affrontare da più aspetti i diversi problemi***. Bisognerebbe che le discipline (nel loro specialismo) acquisissero consapevolezza di non essere “monadi” autosufficienti, acquisissero cioè consapevolezza di un orizzonte di senso comune per potere interagire le une con le altre (intervenendo alla risoluzione di problemi). Questo significa avviare un percorso che pone ***attenzione al modo di apprendere***: non è un problema di contenuti, ma di ri-apprendere a pensare.

Ora, senza volerci addentrare qui in riflessioni troppo dettagliate quali le differenze tra multi-trans-inter-disciplinarità, possiamo comunque a ragione affermare che il tipo di approccio appena descritto percorre tutte le pagine del nostro volume, non con astratte teorizzazioni bensì con espliciti esempi e riferimenti operativi.

**LA DIDATTICA PER COMPETENZE** - Questa tematica che sembrerebbe ormai ovvia e scontata, non è ancora abbastanza praticata, e noi gente di scuola sappiamo bene come sia difficile tradurre il modello teorico di *competenza* nella pratica scolastica e soprattutto trovare un perché che vada oltre la burocrazia ministeriale e la routine degli adempimenti formali. Inquadrata e motivata a grandi linee nei saggi di *Tagliagambe* e *Stefanini*, la necessità dell’ insegnamento per competenze emerge soprattutto come consapevolezza di ciò che bene ci dice Perrenoud (2003):

«L’approccio per competenze è forse solo l’ultimo mutamento di un’antichissima utopia: fare della scuola un luogo in cui ognuno apprenda liberamente e intelligentemente cose utili per la vita. Di che cosa avranno bisogno i giovani? Di saperi. Senza dubbio. Ma di saperi viventi, da mobilitare nella vita lavorativa ed al di fuori del lavoro, suscettibili di essere trasferiti, trasposti, adattati alle circostanze, condivisi, integrati, l’idea della competenza non afferma se non la preoccupazione di fare dei saperi scolastici strumenti per pensare e per agire, al lavoro e al di fuori di esso». Parliamo, come ci dice Annamaria Ajello, (in Spinosi 2010).di un apprendimento acquisito in profondità… Non è quindi apprendere per competenze, ma ***apprendere diventando competenti***.

Senza volermi soffermare qui in stucchevoli ripetizioni di cose appena dette: noi crediamo che occorra recuperare il contesto di valore che aveva connotato il dibattito culturale e politico della fine degli anni Novanta sulla interconnessione tra saperi, curricolo, competenze e lavoro di squadra, in nome del successo formativo di tutti.

**CONFRONTO INTERNAZIONALE** - Un altro importante aspetto considerato in tutti i contributi riguarda il confronto con le altre culture, in primo luogo quelle Europee. Ci si trova qui davanti a due condizioni diverse: la prima riguarda gli insegnamenti comuni a più culture quali quello della lingua madre, della Lingua Straniera, delle Letterature, della Matematica, delle Scienze Naturali e della Storia; una seconda condizione può riguardare invece gli insegnamenti a noi peculiari come quello della Filosofia o delle Scienze Umane e Sociali così come appaiono in alcuni tipi di scuole. In ambedue i casi si tratta di prospettive educative di grande spessore culturale, di cui è importante tener conto in modo differenziato.

**FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI** - La necessità di una ristrutturazione maggiormente produttiva ed efficace del settore, portata a sintesi nell’Appendice Seconda, viene riconosciuta in tutti gli interventi come ***il vero nodo da sciogliere*** innanzi tutto per realizzare una scuola di qualità, e per potere poi realmente tendere all’innovazione. Fortunatamente si registra in questo ultimo anno una rinnovata attenzione - con la più recente normativa a margine della "Buona Scuola" - sulla formazione degli insegnanti, anche se si profila il timore che sia resa poco "gradita" ai destinatari, gravata com'è, per adesso, di pastoie burocratiche di non facile ... digestione! Siamo convinti - e ne diamo testimoniaza in queste pagine - della necessità assolutamente prioritaria di innescare nel settore della formazione un processo di miglioramento continuo e verificabile, durevole nel tempo, che garantisca ai docenti una professionalità in continuo divenire

**L’ASPIRAZIONE AL CAMBIAMENTO** preannunciata dal titolo, infine, pervade ogni pagina, non certo come mera utopia, bensì calata nella sostanza della realtà scolastica, motivata e circostanziata con argomentazioni stringenti di persone che quella realtà conoscono bene e in cui vivono tutti i giorni.

Nel concludere questo mio breve intervento è per me gradito, oltre che doveroso, tornare al ricordo di Anna Sgherri Costantini cui abbiamo dedicato questo libro che davvero - come è detto in epigrafe - “**ci sarebbe piaciuto molto poter scrivere con Lei**”. Vogliamo credere fermamente che, malgrado i contesti così profondamente mutati, le ***affascinanti vie dell’innovazione*** della scuola, che abbiamo percorso con Lei, siano ancora aperte davanti a noi e che questo nostro lavoro sia un piccolo tassello di un nuovo, grande dibattito nel nostro Paese.

A Lei dunque ancora una volta il nostro grande e affettuoso GRAZIE!

1. Tra il 2004 e il 2012 si sono succeduti tre testi, emanati rispettivamente con i Decreti Legislativi 19 aprile 2004, n. 59, 31 luglio 2007 e 16 novembre 2012 (quello attualmente in vigore). [↑](#footnote-ref-1)
2. La razionalizzazione che dagli anni Duemila vede l’accorpamento di moltissime istituzioni scolastiche ha portato alla generalizzazione degli istituti comprensivi, che riuniscono scuola d’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, creando le condizioni per una scuola unitaria di base con un suo unico percorso strutturante. Si è così pervenuti - dopo una fase che possiamo considerare sperimentale - alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione* che considerano globalmente il percorso scolastico del bambino dai 3 ai 14 anni, attraverso la scuola d’infanzia, primaria e secondaria di primo grado. [↑](#footnote-ref-2)
3. Su tutto questo non ci soffermiamo in questa premessa in quanto sarà il riferimento obbligato di gran parte dei contributi del volume. Rimandiamo in particolare all’intervento di Vittoria Gallina. [↑](#footnote-ref-3)
4. Diamo in appendice un sintetico schema cronologico della successione dei vari provvedimenti di “riforme” nella secondaria di secondo grado per consentire al lettore di orientarsi velocemente. Cfr. alle pagine 00. [↑](#footnote-ref-4)
5. Su questo tema si vedano gli interventi di Marco Rossi-Doria e Vittoria Gallina in questo volume. [↑](#footnote-ref-5)
6. “Sono un 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 formativi previsti dal documento nazionale.

   Il curricolo di istituto è espressione della libertà d’insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l’identità dell’istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa.” (Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione, settembre 2012, allegate al d.lgsl. 16 novembre 2012) [↑](#footnote-ref-6)
7. A questo proposito rimandiamo al prezioso volumetto sullo stage, *Don’t Worry* (Marchetti,2001) e alla più corposa pubblicazione sui *Nuovi saperi per la scuola* (Pontecorvo e Marchetti, 2007) in cui sono anche riportate altre significative esperienze di “scuola fuori della scuola”. [↑](#footnote-ref-7)
8. Come appunto ribadisce Stefanini nel suo contributo. [↑](#footnote-ref-8)