

LA SCUOLA CHE NON C'È

MAURO CONTI

1. Premessa

L'ipotesi di un ripensamento del sistema scolastico nasce dall'esigenza di rispondere alle richieste che vengono dalla società. Come l'imprenditore che debba riprogettare la sua azienda per meglio affrontare la concorrenza e la propria posizione societaria all'interno del sistema di mercato, così noi abbiamo pensato alla realizzazione di un modello, l'immagine di uno scenario possibile per la scuola. Martin Heidegger, nei *Seminari di Zollikon*, per spronare alla filosofia i suoi discenti – sovente di notevole caratura intellettuale – era solito dire: “Come sarebbe la realtà se tutto improvvisamente non fosse?”. L'esercizio che qui proponiamo è esattamente, sostanzialmente questo: ipotizzare, immaginare come potrebbe essere la Scuola italiana se il suo sistema, le sue strutture, la sua organizzazione, i suoi principi improvvisamente venissero meno.

Indubbiamente il nostro presente è intessuto in una materia che è costituita di saperi e di competenze. A spostarsi dalla Sicilia verso il Nord Europa sulle rampe dell'A1 non sono solo i TIR carichi di agrumi, ma sono soprattutto dati, sapere, conoscenza. Viviamo nella società dell'informazione, della comunicazione delle informazioni: non possiamo non avvertirne il senso. È proprio in questa direzione che si situa la possibilità di una nuova scuola, la sua ipotesi come la necessità di nuovi modelli operativi, di nuovi metodi di studio, di nuove strutture organizzative che sappiano rispondere in primo luogo alle richieste dei discenti, degli esseri che vivono nel presente del nostro tempo, della nostra società e del nostro territorio.

In realtà, come i filosofi antichi (Eraclito *in primis*) e come lo stesso Heidegger – in definitiva – ci ha insegnato, non possiamo dire di conoscere perfettamente i confini dell'anima umana, così noi, allo stesso modo, non abbiamo un chiaro quadro di cosa intendiamo quando, forse con un po' di baldanzosa presunzione, parliamo di discenti, di scuola, di esigenze del nostro tempo, di società della conoscenza e dell'informazione. In fondo, la domanda che ci poniamo è: Cosa significa *autenticamente* educare? Cosa significa apprendere? Chi sono gli educatori e gli educati? Perché la scuola è organizzata in

questo modo, con i suoi tempi, le sue *routine*? A ben guardare, essa si configura come la stanca riproduzione della struttura sociale esistente, avvertiva Pierre Bourdieu, e non invece come stimolo per quella mobilità sociale che essa si prefigge deliberatamente. A volte sembra quasi che l'educazione, ricordava il grande sociologo in tempi che prefiguravano rivoluzioni, non si occupi tanto del sapere, ma di "abiti" che riguardano piuttosto il rapporto col sapere. *Habitus* convergenti con gli *habitus* familiari di gruppi sociali dominanti, in grado di pagarsi l'educazione, che si ritrovano avvantaggiati rispetto ad altri. In questo modo, il sistema scolastico non tende a selezionare chi governa il sapere, ma solo chi appartiene ad una determinata classe sociale.

Allora, in sostanza, si domanda il Dirigente quando ipotizza il suo progetto mettendolo in relazione al dettato della nostra *Costituzione*: di cosa parliamo quando parliamo di scuola? Non sono rare le volte in cui, soffermandosi a riflettere sui significati dell'Istituzione, sembra di partecipare a una recita, a un processo, a una rappresentazione.

Come osservava Ivan Illich, in un testo che, come d'altronde quello di Bourdieu, ha fatto epoca, "Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: insegna loro a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquista validità una nuova logica: quanto maggiore è l'applicazione, tanto migliori sono i risultati; in altre parole, *l'escalation* porta al successo. In questo modo si 'scolarizza' l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, facilità di parola e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si 'scolarizza' la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore".

Se "per la maggior parte delle persone l'obbligo della frequenza scolastica è un impedimento al diritto di apprendere", bisogna incominciare a porsi il problema del modo, del metodo per realizzare un apprendimento autentico.

In realtà, "L'istruzione universale non è attuabile attraverso la scuola. Né lo sarebbe di più se si ricorresse a istituzioni alternative costruite sul modello delle scuole attuali. Ugualmente non servono allo scopo né nuovi atteggiamenti degli insegnanti verso gli allievi, né la proliferazione delle attrezzature e dei sussidi educativi (in aula e a casa), né, infine, il tentativo di allargare la responsabilità del pedagogo sino ad assorbire l'intera vita dei suoi discepoli. All'attuale ricerca di nuovi *imbuti* didattici si deve sostituire quella del loro contrario istituzionale: *trame, tessuti* didattici che diano a ognuno maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un momento di apprendimento, di partecipazione e di interessamento".

In fondo l'istruzione autentica non avviene che attraverso "la scelta delle circostanze che facilitano l'apprendimento", i metodi, le possibilità, le occasioni che si attagliano meglio al nostro

desiderio di imparare, che lo soddisfano. Sono storie, racconti, trame di cui siamo protagonisti, in cui, finalmente, possiamo avvertire la volontà prendere forma nella nostra vita. Il metodo non è che il modo e il *modus*, come ben sapevano i latini, *est in rebus*, nelle cose, nel sapere, nella conoscenza, nell'amore per la conoscenza. Nel mito, Sofia attrae a sé i suoi fedeli con modi e tempi che sono veri e propri atti d'amore.

“I modelli educativi sono sempre stati l'espressione delle classi sociali che abitavano gli spazi della Storia”, forse non in una relazione causa-effetto così stretta, ma appare indubbio che la trasmissione del sapere si sia sviluppata entro questi confini.

Per il nostro percorso vorremmo riferirci a quattro modelli che consideriamo significativi e che hanno ispirato la nostra ipotesi di studio:

1) **La scuola medievale.** A Bologna, nell'Università medievale, i docenti facevano scuola a casa propria e venivano pagati direttamente dai discenti al termine della lezione: la casa del docente dunque come aula universitaria, come aula di tribunale, come piazza, teatro anatomico, cattedrale.

2) **La scuola dei precettori gesuiti.** Dal Sei all'Ottocento, essi operavano nelle dimore nobiliari per i figli dell'aristocrazia e praticavano la scuola della retorica, intesa non solo come arte della persuasione, ma soprattutto come arte del linguaggio, di una lingua che si adattava e comprendeva tutto, ogni aspetto della realtà.

3) **La scuola ideata dalla Montessori.** Una scuola fondata, dunque, sul laboratorio, sulle applicazioni tecniche, ma anche sulla relazione, sulle pause, sugli errori, sui silenzi. Il discente è inteso come una sorta di Re in ascolto calviniano, che pratici, se possibile, la meditazione trascendentale.

4) **I corsi di recupero di Italiano e Latino.** Quelli che, una volta proposti, sappiano offrire un quadro soddisfacente delle possibilità che si aprono attraverso una didattica personalizzata. Certo, non possiamo rapportarci unicamente alla nostra soddisfazione, ma a volte appare questo il modo migliore per un vero apprendimento: invero, solo così è possibile capire il bisogno formativo, fare un'analisi completa delle lacune dei nostri discenti e adottare le strategie migliori per colmarle. Sulla base degli ottimi risultati che si ottengono nei termini, puri e semplici, delle conoscenze acquisite, e, pur nella consapevolezza che le competenze verranno poi a svilupparsi nella socializzazione di quanto appreso, riteniamo che la personalizzazione dell'apprendimento sia una strada da perseguire, se non, addirittura da recuperare.

La tecnica, almeno dal Nietzsche maturo in poi, è considerata quale espressione della Volontà di potenza (il celeberrimo, ambiguo e, per più versi, temibile *Wille zur Macht*) dell'uomo. Non c'è dubbio che nella vita dell'uomo occidentale, avvertita come erranza tra l'essere e il nulla, essa svolga un ruolo

fondamentale. Così come le religioni cercano la via della salvezza, sovente a scuola – una scuola sacralizzata, a questo punto – si concepisce l’educazione come preparazione alla vita, fortificazione dell’animo contro le difficoltà che il futuro non potrà non riservare, allenamento per sostenere le tempeste che qualsivoglia viaggio esistenziale riserverà. La Tecnica, il Sapere, la Conoscenza, la Scienza sono così proposti come ricerca del Fondamento, come Rimedio al Nulla, come opposizione ostinata della Vita contro la Morte – una morte vista come annullamento totale, fine estremo dell’esistenza, ritorno al Nulla primordiale.

Una Tecnica così rappresentata ha sopraffatto la nostra intelligenza, questo *habitus* culturale ha negato lo spazio al nostro pensiero, al nostro vivere, alla nostra creatività. La Scuola, l’Istruzione, il Sapere sono tutti coinvolti nella costruzione della grande Fortezza, della ricerca dei Fondamenti, dell’Episteme contro il Male di Vivere, contro il Dolore, la Morte. Ma in una Scuola così orientata tutti diventano atleti, tutti sono divorati da una sorta di ansia gnostica o – peggio che peggio – tutti (o quasi) vagolano come scienziati impazziti, insieme aggressivi e frustrati, alla ricerca dell’elisir di lunga Vita, di un Assoluto immanente.

La scuola, di cui qui si ipotizza la dimensione concettuale, vorrebbe e dovrebbe vivere nel presente, essere incontro di esperienze, espressione di voleri. Nella nostra idea, il sapere vuole essere inteso come un convegno di possibilità, di amore per la vita, di *poiesis*, e non può essere offerto unicamente come volontà di sopraffazione, potenza, lotta per l’esistenza. Qualcuno ha detto: “La morte non muore mai, non muore mai la vita”. Tutti i gli sforzi della Conoscenza per sconfiggere la Morte che annulla e distrugge, per approdare al Fondamento, all’Assoluto, alla Legge Universale, paradigma del Bello, del Buono, del Giusto, non sono che l’espressione della nostra debolezza, della nostra fragilità e non di un sapere, di una scuola intesa come possibilità dell’essere, esperienza dell’altro, meraviglia, bellezza di vivere e amare, incontro.

Da queste premesse sorge dunque l’esigenza di ipotizzare una nuova scuola, una scuola che corrisponda al bisogno di sapere come atto dell’esperienza viva del vivere, come celebrazione della vita e delle sue possibilità, di una conoscenza come espressione dell’umano nella sua totalità e non solo nella sua relazione tra luce e ombra, bene e male, caos e verità, paradigmi del sistema epistemico occidentale.

Un nuovo umanesimo prefigura la nostra iniziativa. Curiosità ed elogio dell’ombra, dell’anomalia, di ciò oltrepassa i nostri consueti orizzonti è quanto ascolta la nostra scuola, è l’orizzonte concettuale, la ‘mission’ della nostra ispirazione, ma anche l’amore per tutto ciò che è vivo e presente, che abita i nostri giorni così come si sono definiti nel corso dello spazio, nel dispiegarsi del

tempo. “Anziché linearmente, la conoscenza crescerà con molte diramazioni, che saranno percorse, abbandonate, poi riprese e approfondite, e così via. Il processo somiglia di più alla costruzione di una rete che si arricchisce gradualmente in tutte le direzioni attraverso le connessioni che l’esperienza stessa porta alla luce”.

2. Dove? *Mimesis* della scuola

Dove si situa la Scuola che non c’è? Dove il suo essere ambiente educativo? Cosa si intende per ambiente educativo? Si potrebbe dire che sia il punto di incontro tra le direttrici di una rete, il luogo dove si incontrano le strade ipotetiche che sono state tracciate. Per il vero, un centro direzionale fisico e concreto, materiale e sostanziale è necessario. È necessario il cuore, il cervello dal quale si diramano le direttrici nervose che sono le strutture organizzate, le discipline, i laboratori, gli insegnamenti obbligatori e complementari. “La scuola che non c’è” noi la intendiamo dal punto di vista organizzativo in modo mimetico, immersa totalmente nella realtà sociale del territorio. La scuola esiste come luogo a cui si fa riferimento per le questioni burocratiche, per tutto ciò che riguarda le azioni da intraprendere, gli scenari e il pensiero educativo.

In realtà, la nostra scuola, dal punto di vista strutturale, architettonico, potrebbe stare tutta in un Cloud, in uno spazio virtuale, nella memoria al silicio di un server dispensatore di software applicativo, di moduli, di programmi didattici, testi digitali, di convenzioni e contratti con tutti coloro che operano o usufruiscono del servizio. Insomma un archivio di dati capiente quanto è capiente il Sapere di cui si vuole fare segno. Questa ipotesi, in realtà, è concretamente realizzata nelle Grande Rete, nel Web, che con la sua “struttura a stella” rappresenta uno spazio in cui ogni luogo è centro, e intersezione di direttrici dove non c’è una periferia. Nella nostra ipotesi, ogni luogo della città è sede di scuola, dunque ogni luogo è adatto ad essere spazio d’insegnamento, aula didattica decentrata come decentrata è, in fondo, la locazione delle varie attività nel tessuto cittadino. Ecco, qui di seguito, taluni esempi.

La biblioteca pubblica. Questo un luogo, molto importante per la diffusione culturale e per la diffusione dell’amore per il sapere, non può forse diventare lo spazio adatto e accogliente per l’insegnamento delle discipline umanistiche, e non solo? Ci sono molti progetti in questa direzione, ci sono finanziamenti per la progettazione architettonica di scuole che superino il disegno e i vincoli tradizionali dell’aula scolastica, ma bisogna pensare che queste aule scolastiche esistono già nella

realtà: sono appunto le biblioteche. Perché non pensare ad una fruizione nuova dello spazio della lettura, dello studio che questi ambienti mettono a disposizione?

Ogni insegnante, quando si lavora in un'aula didattica, ha bisogno di testi di riferimento sempre a disposizione per citare, consultare, esaminare, approfondire una tematica, una questione particolare. E una biblioteca così immaginata deve essere confortevole, progettata da architetti che la concepiscano come spazio di relazione e scambio e non come solitario e chiuso confronto con un testo. Certo, il silenzio, la concentrazione su un testo come modalità percettiva avrà la sua importanza e il suo luogo, ma la Biblioteca dovrebbe essere prima di tutto un centro di incontri e scambi, di dialogo e interrelazioni. La legge 107/2015 ha disposto fondi per l'arricchimento delle Biblioteche scolastiche, ma è indubbio che per molti centri urbani partire dalle biblioteche esistenti ampliandone la capienza, rivolgendone l'impostazione e la destinazione come centri di didattica significherebbe un risparmio di energie finanziarie e una ricollocazione efficace ed efficiente del patrimonio pubblico. Per altro, le biblioteche oggi assumono sempre più l'aspetto di centro servizi multimediali, e non dunque solo distributori di prestiti librari e sale di lettura, ma anche luoghi di attività ed esperienza, fucine di conoscenza e relazioni. La nostra ipotesi, in molte realtà, è già stata realizzata.

Il centro commerciale. Quale luogo migliore per studiare il marketing, il commercio in genere, la strategia e le scienze d'impresa, la chimica e la biologia delle merci, dei prodotti, la vendita, la metodologia e la psicologia degli acquisti e dei contratti? Non è forse vero che quando si acquista si valutano opzioni, si esplorano possibilità? Ogni scuola, ogni apprendimento ha bisogno di questo bagaglio di conoscenze per interferire con la realtà; ogni sapere vive in questa negoziabilità pulsante e opima di scambi commerciali, di mediazioni finanziarie e prende decisioni, e valuta offerta e domanda con attenzione. Il Centro commerciale inoltre, con le sue attività, con le sue dislocazioni, forse più che una romantica panchina isolata nel parco pubblico, è anche luogo d'incontro di solitudini, dunque può essere individuato come luogo di osservazione sociale, paradigma per un'indagine statistica, capitolato per un'analisi approfondita dei costumi pubblici. Non ci sono limiti alla spendibilità didattica del centro commerciale e non dovrebbero essercene anche nel situare aule didattiche nei suoi spazi.

La piazza come centro di socialità e scambio. Nella piazza italiana convergono saperi e funzioni diverse: civile, sociale, religiosa, militare; la piazza è poi una scuola del sé e dell'altro da sé. La piazza è scuola di politica e anche segno della cultura di un popolo che in essa ha posto le sedi delle principali funzioni della vita cittadina. La piazza con il Comune, la Chiesa, il Mercato, il palazzo di Giustizia...

La piazza coi suoi monumenti, i luoghi di ricreazione, i caffè, la storia, l'arte, l'architettura, la piazza è la scuola nello spazio e nel tempo di una comunità nelle sue interrelazioni, nelle sue volontà per non dire dei suoi silenzi metafisici, nelle sue alienazioni. Leggendo la piazza e il suo territorio, si impara a leggere la nostra storia e la nostra identità pubblica, il nostro essere individuale definito come il tutto di una parte, o la parte di un tutto. E poi d'estate le lezioni si possono fare ai tavoli dei caffè, si possono seguire conferenze, proiezioni pubbliche, concerti, manifestazioni politiche.

Le fabbriche, le aziende, i centri artigianali. Le fabbriche ci insegnano la produzione, il mondo del lavoro e una parte considerevole della sua organizzazione. Ogni Dirigente dovrebbe rivolgersi a fabbriche e aziende significative per la produzione del territorio. Nel bolognese, le aziende di meccanica sono molto importanti e poter fare esperienza di teoria come di pratica, per i giovani del posto, sarebbe come unire l'utile al dilettevole. Ducati, Maserati, Lamborghini potrebbero prestare una piccola parte dei loro spazi per attività didattiche di questo tipo. Non meno importanti sono gli artigiani. La produzione artigianale sempre nel settore della meccanica, ma il discorso vale nella generalità dei settori, sostiene l'economia del territorio locale e nazionale e non può essere vista solo come il passo successivo dopo il periodo dell'apprendimento, dopo la scuola. In termini concreti, il mondo del artigianato e il mondo della scuola devono essere posti in dialogo.

L'Alternanza Scuola-Lavoro proposta dalla 107/2015 va in questa direzione, dopo che significative esperienze della scuola tecnico professionale avevano già indirizzato la didattica italiana e l'Istruzione pubblica. Oggi, per altro, nel nostro territorio, ci sono anziani che, non avendo eredi, metterebbero volentieri a disposizione l'esperienza di una vita nel loro settore specifico e un Dirigente deve saper intercettare queste possibilità, portandole al pubblico, all'apprendimento, definendone poi il sistema concettuale e teorico interdisciplinare di riferimento. La bottega artigiana, con l'apprendimento imitativo, è stata fino a poco tempo fa il cardine del sistema di trasmissione delle conoscenze. Non è possibile disconoscerne il valore. "Certo – sostiene Antinucci ne *La scuola si è rotta*, dal quale abbiamo tratto parecchi spunti di riflessione – un sistema basato sull'apprendimento percettivo-motorio è molto limitato relativamente al numero di persone che si possono formare", ma non è detto che la creatività gestionale di un Dirigente illuminato non possa superare brillantemente siffatto ostacolo.

La città è un'aula didattica formidabile. La sua storia, il suo presente, la sua opposizione alla campagna, i suoi slanci verso il futuro sono libri aperti da cui tutti possono leggere, su cui tutti possono scrivere. Le istituzioni cittadine possono insegnare, con l'esempio diretto degli organi deputati,

competenze utili alla costruzione di una coscienza collettiva, di un senso di cittadinanza che, soprattutto nel nostro paese, appare perduto. La città con le sue luci può e deve rientrare in un percorso di apprendimento secondario. Non c'è insegnamento che la città non possa offrire, non c'è luogo, centro o periferia che non possa essere aula didattica. Fare a piedi la città, fare a piedi la campagna, attraversare in autobus, in metropolitana, in bicicletta gli spazi pubblici costituisce un'esperienza conoscitiva e il compito dell'insegnante sarà, semplicemente, quello di fare segno e significato di tutto ciò. Il compito del Dirigente sarà quello di farne un ambiente didattico e professionale per l'esercizio dell'apprendimento.

I musei, i cinema, i teatri, i bar, le pizzerie, nonché le spiagge, i boschi, i giardini pubblici, i campi incolti o arati etc. Tali contesti rappresentano una parte consistente e notevole del nostro scenario educativo. I musei sempre più frequentemente attrezzano i propri spazi ad aule didattiche; i cinema e i teatri oggi possono anche restare aperti tutto il giorno per fare prove, proiezioni speciali, corsi di storia del cinema e di teatro. Il museo è la migliore aula didattica per la pittura, la scultura e le arti plastiche, disse un grande insegnante e artista come Pierre Bonnard. Attraverso l'imitazione si affina l'esperienza, si fa conoscenza, si sviluppa una scienza.

Nelle spiagge o nei campi, in mare o nei giardini pubblici o nei boschi, attrezzeremo le nostre palestre, le nostre scuole della natura, e vi faremo il laboratorio di aquiloni, la scuola di vela e di wind surf. Dove non c'è spiaggia ci saranno altri luoghi per fare altre cose. La fisiologia umana poi può esercitarsi ovunque. Il bosco è un'aula di biologia, così come lo sono il parco pubblico, e i giardini: perché non utilizzarli per fare scuola? Ambulare sotto i portici dell'Accademia costituiva parte importante dell'insegnamento aristotelico: perché non attribuire ai nostri luoghi la stessa funzione dei portici greci, apprendendo mentre si passeggia, ragionando, situando il comprendere nel camminare?

3. Come? Una proposta di didattica innovativa

Il problema del metodo, del *modus*, è il problema centrale della nuova scuola. Come insegnare? Con quali metodi? Ogni innovazione non può non prendere in considerazione l'aspetto metodologico perché su di esso si situa il nuovo progetto formativo. Se oggi, nell'ambito della scuola primaria, la sperimentazione è abbastanza frequente e consolidata su pratiche condivise in reti operanti e attive, non si può affermare che lo sia altrettanto nel ciclo secondario o universitario.

Chiunque abbia esperienza di insegnamento attivo nella Scuola, specie nella Secondaria di Secondo grado, non può negare che ci sia un problema: quello dell'apprendimento. Stiamo utilizzando le migliori strategie per i nostri allievi? Abbiamo fatto tutto ciò che andava fatto perché i nostri ragazzi comprendessero le nostre lezioni o fossero messi a loro agio nel loro percorso di crescita? Perché Paolo R., Marcella C. etc. quest'anno sono stati bocciati e dovranno ripetere l'anno scolastico con gli stessi professori di Matematica, Scienze o Inglese? Perché i ragazzi non capiscono ciò che a noi sembra chiarissimo? È veramente solo un problema di impegno, di volontà, di "studio" ciò che allontana i giovani dall'apprendimento o c'è dell'altro? Cosa intendiamo quando parliamo di studio, di volontà, di impegno? Il significato di queste parole è lo stesso per noi come per i nostri studenti?

C'è qualcosa che non va nel modello trasmissivo della scuola, c'è qualcosa che non va nella didattica delle discipline come ci è stata consegnata dai nostri predecessori e che noi continuiamo stancamente a ripetere come se fossero saperi indubitabili, immutabili, verità universali che nessuno può pensare di mettere in discussione. Oggi occorre promuovere l'innovazione, un'innovazione aperta, sostenibile, trasferibile. In pratica la lezione frontale, *ex cathedra*, il modello trasmissivo della scuola ormai non funziona più. Ci sono modi più coinvolgenti di fare lezione.

La nostra scuola pensa se stessa come *una continua attività laboratoriale*, in cui l'insegnante è regista e dispensatore di processi cognitivi, di silenzi, di dubbi, anche grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione. Nella nostra idea, il docente lascia spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, al *brainstorming*, alla ricerca, alla didattica tra pari; egli è punto di riferimento fondamentale per il discente, ma anche per il gruppo, e lo guida attraverso processi di ricerca e acquisizione di conoscenze e competenze che di fatto rivoluzionano la relazione tradizionale, il patto educativo classico, il suo stesso ruolo. Un autentico apprendimento attivo potrà essere realizzato solo sfruttando materiali aperti e riutilizzabili, simulazioni, esperimenti *hands-on*, giochi didattici, provando, facendo, sbagliando. Questa scuola supera il modello trasmissivo classico fondato sull'adeguazione a una norma ritenuta onnicomprensiva e universale, e si apre a modelli di didattica attiva che mette lo studente in situazioni di apprendimento continuo, di messa in discussione del sapere acquisito argomentando il proprio ragionamento, correggendolo strada facendo, presentandolo agli altri.

La fluidità dei processi comunicativi e la società liquida in cui tutti siamo immersi impongono la creazione di nuovi spazi per l'apprendimento. L'aula scolastica con i banchi disposti in ordine successivo non è più in grado di rispondere a contesti educativi moderni e impone un ripensamento

che, partendo dagli spazi e dai luoghi, vada alla ricerca di soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta. Il problema dei tempi dell'apprendimento acquista valenza centrale soprattutto quando si vogliono oltrepassare gli steccati rigidi del calendario scolastico, dell'orario delle lezioni e della parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell'arco dell'anno scolastico. Nuove prospettive si aprono tenendo conto della necessità di una nuova razionalizzazione delle risorse, di una programmazione didattica articolata in segmenti, unità e moduli formativi, con l'affermarsi delle ICT che favoriscano nuove modalità di apprendimento e, soprattutto, di nuovi tempi.

Le tecnologie digitali, intese come strumento e non come fine dell'azione educativa, riducono le distanze e aprono a nuovi spazi di comunicazione. Cloud, mondi virtuali, l'atteso Internet of Things consentono di collegare luoghi ed esperienze del sistema scolastico con le imprese, enti locali, associazioni, fondazioni, e di creare nuovi spazi per l'apprendimento. Questo, in definitiva, è il cuore del nostro progetto. La fluidità dei processi comunicativi innescati dalle ICT, oltre a rappresentare una straordinaria attrattiva, impone – come testé detto – un ripensamento degli spazi e dei luoghi. La stessa architettura dell'aula di lezione, oggi, per la nostra ipotesi, non può non prevedere soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari, non può non offrire possibilità che siano facilmente configurabili in base all'attività svolta e in grado di soddisfare contesti sempre diversi. Solo spazi così concepiti favoriscono il coinvolgimento e la ricerca attiva dello studente, i legami cooperativi e lo star bene a scuola. Solo queste condizioni indispensabili possono promuovere una partecipazione consapevole al progetto educativo e innalzare la *performance* degli studenti.

I software che gestiscono il volo dei Jet internazionali o quelli che “sparano” esseri umani nello spazio, per non dire quelli che addestrano i piloti della Ferrari, sono costosissimi. In effetti, la loro programmazione comporta spese onerose perché il programmatore deve ipotizzare scenari virtuali il cui indice di occorrenza è rarissimo. Ogni programmatore pensa la realtà come eventualità del possibile. Pare un'impresa titanica, pare follia, ma nel frattempo le Google cars, guidate unicamente da software, percorrono le strade della California: qualcuna si scontra, provoca incidenti mortali, altre hanno guidato senza causare conseguenze ospedaliere ai loro utenti.

Droni, stampanti 3 D: è chiaro che la scuola non può escludere la possibilità degli scenari virtuali nella implementazione degli apprendimenti. Insegnare a un occhio a guardare, a un arto a camminare, insegnare a un chirurgo a operare riproducendo la perfetta configurazione di un corpo umano, oppure imitando il gesto di un maestro che si trova al tuo fianco in modo virtuale è uno

possibilità che la scuola deve cogliere. Certo, si tratta di strumenti, di tecniche, di metodologie didattiche che non esauriscono la totalità dei significati dell'educazione e che tra qualche tempo saranno aspramente criticati dalle nuove generazioni di educatori; la scuola non può farsi sfuggire queste occasioni, non può non aprirsi a queste eventualità, a queste evenienze. Ogni Dirigente che operi in un contesto territoriale determinato, quando prende una decisione, deve valutarne, attraverso lo scrutinio delle possibilità, i possibili effetti. Il rapporto causa-effetto – (almeno) da Kant in poi – rientra nel dominio della soggettività e non è più definibile in maniera oggettiva. Quando la tecnologia consente di valutare in anticipo gli effetti delle decisioni, può diventare un valido aiuto all'esperienza e all'intuizione. Analisi delle possibilità, sintesi delle decisioni da prendere passate al vaglio del possibile è ciò che ha ispirato sempre il buon padre di famiglia, è il principio dell'efficacia e dell'efficienza: la valutazione degli scenari possibili è un ausilio indispensabile.

Il fondamento del nostro progetto didattico è, in sostanza, quello che riconnette i saperi della scuola con i saperi della società e quelli della conoscenza: l'espansione della Rete ha reso la conoscenza accessibile in modo diffuso. Il patrimonio di fatti e nozioni che una volta era monopolio esclusivo di pochi, oggi è aperto alla comunità e ai cittadini. Ma il sapere che circola nella società contemporanea non è solo codificabile nella forma testuale e nella struttura sequenziale, simbolico-ricostruttiva del libro di testo, ci sono altre modalità di apprendimento e la scuola se ne deve fare carico. La scuola deve tornare a investire, come indicato molto chiaramente dalla 107/2015, sul capitale umano. Occorre ripensare la geografia dei rapporti e delle relazioni didattiche: cosa è dentro, cosa è fuori, cosa si intende per insegnamento frontale e cosa si intende per apprendimento tra pari. Una scuola d'avanguardia trova nella progettualità fattiva dell'azienda un riferimento costante, anche se non esclusivo; la nostra scuola vede nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese, nei luoghi informali i suoi partner ideali. Del resto, ogni occasione è buona per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, per arricchire la professione con un'innovazione e un aggiornamento continuo che garantisca la qualità del sistema educativo.

Promuovere l'innovazione significa riflettere su di sé e sul proprio operato di educatori, significa individuare l'innovazione, connotarla e declinarla affinché sia concretamente praticabile nella didattica, ma anche sostenibile e trasferibile ad altre realtà che ne abbiano i presupposti, che ne condividano lo spirito. Su tre piani strettamente interconnessi si esprimono dunque i processi di innovazione: didattica, spazio e tempo.

La didattica è a fondamento del processo di cambiamento che miri a superare le rigidità del calendario scolastico, l'orario delle lezioni o la parcellizzazione delle discipline; ci sono poi i limiti strutturali di un'aula ancora concepita con i banchi allineati e gli arredi fissi, testimoni muti di un'epoca che confligge con la dinamicità dei processi comunicativi contemporanei.

Noi riteniamo, come sopra asserito, che il problema dello spazio con quello del tempo scolastico possano rappresentare una svolta innovativa nella rappresentazione della nostra scuola: nuovi ambienti di apprendimento immersi nel tessuto sociale, spazi flessibili distribuiti sul territorio, aule laboratorio disciplinari, ambienti reali che sono al contempo luoghi di esperienza ed educazione. Insomma vogliamo aprirci a una didattica di tipo laboratoriale, che superi l'unità temporale dell'ora di lezione, che ridefinisca i confini tra apprendimenti formali-non formali-informali anche attraverso una compattazione del calendario scolastico, ripensandola come una *Flipped classroom*, come una didattica fondata sul "Debate", "TEAL", "Spaced learning", "ICT lab", senza dimenticare la didattica per scenari.

Indubbiamente la 107/2015 ha rilanciato il dibattito su questi problemi, ha sollecitato l'Istituzione scolastica a discutere e a predisporre contenuti didattici digitali che sappiano parlare agli studenti con linguaggi multimediali che veicolino contenuti in grado di andare oltre la didattica tradizionale del testo scritto per mezzo di simulazioni, giochi educativi, applicazioni, anche integrando documenti multimediali a libri di testo. Il nostro progetto non può essere immaginato senza un'implementazione di questo tipo.

Il Manifesto di Avanguardie educative definisce in pratica operativa la sintesi metodologica a cui si indirizza il nostro progetto. Ogni scuola dovrebbe aprirsi a questo tipo di esperienza.

Per paradosso, "la Scuola che non c'è" non ha nemmeno un'architettura fisica, murale. L'aula tradizionale, pensata per una didattica erogativa e frontale va ridisegnata. Il progetto che stiamo tratteggiando deve prevedere spazi diversificati per condividere eventi e presentazioni aperti a tutti; deve concepire luoghi per attività non organizzate in cui l'apprendimento individuale avvenga in modo informale, luoghi che favoriscano la condivisione delle informazioni e stimolino lo sviluppo delle capacità comunicative; ambienti "da vivere" e in cui restare anche oltre l'orario. Anche questo è apprendimento.

Certo, oggi, l'aula scolastica è ancora uno spazio pensato per interventi frontali, il luogo in cui l'insegnante può muoversi liberamente e interagire in forma esplicita e diretta come un attore, come un mattatore con i suoi studenti. Si tratta di un'illusione: non c'è un autentico apprendimento. I diversi

momenti didattici richiedono nuovi *setting* che sono alla base di una differente idea di edificio scolastico. Esso deve essere in grado di garantire l'integrazione, la complementarità e l'interoperabilità dei suoi spazi. Una scuola d'avanguardia nasce da un nuovo modello di apprendimento e di funzionamento interno, nel quale la centralità dell'aula viene superata.

La scuola che abbiamo immaginata si svolge poi entro ambienti duttili, entro spazi ad alto coefficiente di abitabilità per la comunità scolastica; consente la fruizione di servizi, per usi anche di tipo informale. In questi spazi lo scambio di informazioni è libero. Qui lo studente può studiare da solo o in piccoli gruppi, può approfondire alcuni argomenti con l'insegnante davanti a una tazza di caffè, oppure può ripassare, rilassarsi, meditare. Una scuola d'avanguardia dunque che si apre all'esterno e diventa baricentro e luogo di riferimento per la comunità locale, aumentando la vivibilità dei suoi spazi. La scuola come centro civico, come piazza, come teatro delle esigenze della cittadinanza, la scuola come impulso e sviluppo per istanze culturali, formative e sociali.

Problema non irrilevante è quello poi del tempo scolastico, del restare a scuola. È evidente che il calendario scolastico, l'orario delle lezioni, la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime rispondono a un intento ideologico, a una visione della scuola separata dall'effettiva realtà dell'esperienza individuale. Forse non si apprende giocando, dipingendo, parlando d'amore alla nostra compagna? Forse non si apprende mentre ci si rilassa, dopo una giornata di impegni e doveri avvertiti come stanca routine, sorseggiando una bevanda? A nostro avviso è l'essere stesso a trovare una sua definizione nel gioco, nella danza creativa di apprendimento e oblio, scoperta e dimenticanza. Occorre superare gli steccati rigidi dell'organizzazione scolastica, così come ci è stata consegnata storicamente e guardare le cose da una prospettiva nuova. Nuovi tempi e nuove modalità di apprendimento si aprono all'orizzonte e il tempo non formale va recuperato, va tenuto in considerazione. Questo, in fondo, è un modo per riconnettere i saperi della scuola con i saperi della società della conoscenza. L'espansione di Internet ha reso possibile il Master sulla Dirigenza scolastica, la creazione di Italian University Line, la quale non può essere concepita unicamente come archivio di fatti e nozioni, circolo esclusivo di saggi ed esperti, ma va interpretata come rete dialogante, centro aperto alla comunità e alla cittadinanza, società, agenzia educativa contemporanea in grado di valorizzare nuove competenze, nuove possibilità conoscitive, che non possono di necessità essere codificate nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo.

Quali competenze richiede la società civile, l'istituzione, la moderna azienda? Cosa occorre per esercitare una professione, essere cittadini attivi, oggi? Quali abilità, quali conoscenze rappresentano il

curriculum dell'uomo moderno? La scuola che ci proponiamo non si chiude nell'orizzonte di una disciplina in particolare, ma si apre a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante. È una scuola aperta all'evoluzione dei saperi e dei metodi; è una istituzione in grado di cogliere e accogliere il cambiamento, permettendo alla propria *comunità* di modernizzare il servizio scolastico in sinergia con le richieste del territorio. Come, per altro, sottolineato dalla 107/2015, questa scuola vuole cogliere le opportunità offerte dalla dimensione internazionale dell'innovazione. Ci sono progetti e iniziative promosse dall'Europa per sviluppare il cambiamento come *European Schoolnet*, *erasmus+*, *eTwinning*, *Epale*: una nuova dimensione internazionale si apre dunque per la scuola.

In conclusione di questo capitolo sul metodo, non si può non considerare come la conoscenza sia il bene primario della nostra società e come attraverso di essa sia data la possibilità al singolo individuo di districarsi nella selva delle informazioni e dei segni culturali imparando ad imparare, affrontando positivamente il percorso della vita con la volontà di far fronte alle incertezze, alle difficoltà e ai problemi.

“La scuola che non c'è”, in fondo, aspira a ciò, è una scuola d'avanguardia radicata nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali; è una scuola che non teme di mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, di arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo. Una scuola, insomma, aperta all'esterno, che trova forma in un percorso di cambiamento continuo, di rivoluzione permanente, basata sul dialogo e sul confronto reciproco. L'Istituzione europea sostiene l'apprendimento lungo tutto il corso della vita mettendo al centro l'individuo, l'*humanitas* e la capacità di cogliere tutte le occasioni possibili per accrescere il sapere.

La conoscenza contro l'ignoranza, la vita contro la morte, la sapienza contro le tenebre dell'irrazionalità sono il bene primario della nostra società, sono conquista del singolo che nella scuola impara a imparare, impara la consapevolezza dell'essere e può così prendere per mano la propria vita. Valorizzare il singolo individuo, dare sostanza alla creatività contro la standardizzazione, alla inclusione e alla tolleranza contro la diversità e il rifiuto, alla cooperazione contro la prestazione singola: ecco il modo per trasformare la scuola.

L'innovazione non è solo il risultato dell'eccezionalità di una persona, ma avviene in un contesto che la produce, che determina un'alchimia unica e irripetibile e che genera un cambiamento, una trasformazione. Occorre rendere tutto ciò estrapolabile e riproducibile affinché l'apprendimento possa diventare scalabile e condiviso. È necessaria una semplificazione che ne focalizzi gli elementi

chiave in modo che dall'esperienza si possa risalire al modello, in modo che si possa declinare in un contesto che ne condivida i presupposti, i paradigmi e che possa riprodursi con risultati analoghi. L'applicabilità del modello, la sua riproducibilità è un carattere fondamentale dell'innovazione. L'innovazione non si nutre dell'eccezionalità di una situazione. Mette radici profonde solo se può avvalersi delle risorse del territorio e sfruttare le opportunità offerte dall'autonomia scolastica. Un'innovazione è trasferibile se può essere trapiantata in un ambiente diverso da quello in cui è nata. Se trova il contesto adatto è come una pianta: mette radici, diventa albero e produce frutti che si nutrono del nuovo terreno.

4. Che cosa? Le sette colonne del ciclo secondario

Il centro di questa scuola è il Sapere, la Conoscenza. Certo, il Sapere e la Conoscenza non sono disgiunti da chi apprende e da chi insegna, da chi conosce e da chi è conosciuto, ma nel nostro orizzonte il Sapere ha una sua Autonomia, e la Gnoseologia è, per così dire, epistème operante.

Come sostiene Giuliano Franceschini in un testo messo a disposizione dal Master che ripercorre le tappe dell'evoluzione della didattica: "Verso la fine del Novecento, si afferma una visione più complessa della didattica scolastica che prende origine dalla ricerca sul curricolo, in un primo tempo molto condizionata dalla prospettiva psicopedagogica, comportamentista e/cognitivista, ma che proprio sul finire del secolo tende invece ad orientarsi verso una prospettiva ecologica della formazione scolastica, che considera il curricolo come ambiente educativo di apprendimento, nel quale coesistono aspetti espliciti e impliciti dell'azione didattica, e le tradizionali divisioni tra aspetti emotivi e cognitivi dell'apprendimento, finalità generali educative e mezzi didattici, teoria pedagogica e prassi didattica, vengono ricomposte in una visione socio-costruttivista della formazione scolastica. Il curricolo come centro e motore della ricerca didattica riabilita il discorso sulla natura del rapporto fini – mezzi della formazione scolastica, con particolare attenzione ai concetti di competenza e di ambiente educativo, che comprendono al proprio interno sia il riferimento all'istruzione, nei termini di apprendimento di conoscenze e capacità, sia quello di educazione, nei termini di apprendimento di abitudini mentali, atteggiamenti, comportamenti duraturi nel tempo".

Da questa riflessione sugli ambienti di apprendimento, forse, si può partire per ripensare l'ordine dei curricoli e dei cicli scolastici così come ci sono stati consegnati dalla tradizione, dalla

storia della Scuola italiana e dall'*Ordo studiorum* dell'Università medievale. Del resto, proprio nell'orizzonte delle associazioni inusitate tra discipline e curricula, tra didattica e ambiti disciplinari differenti, nei collegamenti impensabili, nelle associazioni impossibili di ambiti diversi del sapere, noi possiamo vedere realizzati nella realtà – proprio come nella storia della Scienza e della Tecnica: Ferrovia, Automobile, Televisore, Personal Computer sono l'unione ardita di campi semantici diversi, ritenuti inconcepibili solo fino a duecento anni fa – i tratti essenziali del presente. Nell'esperienza dell'*hic et nunc* noi troviamo l'immaginazione, il guazzabuglio dell'essere, ma anche il rilievo degli accostamenti, le analogie, le sintonie coraggiose per aprire nuove prospettive di conoscenza e nuove esperienze curriculari mai esplorate.

La scuola secondaria da noi concepita è fondata sul Sapere, è organizzata intorno agli ambienti disciplinari, o meglio, intorno agli elementi primari della conoscenza, alle sue particelle elementari, per così dire. Il piano di studi ha in vista un determinato tipo di formazione ma può aprirsi anche alla mescolanza, all'unione di insegnamenti ritenuti fondamentali e insegnamenti considerati secondari, alla libera creazione del proprio curriculum. Ogni formazione presuppone un determinato tipo di identità, di uomo, presuppone giovani ai quali consegnare in eredità valori, possedimenti dell'intelletto, certezze e, forsanche, dubbi.

Gli elementi primi potrebbero dunque essere: 1) La lingua e la letteratura italiana, le lingue e le letterature straniere. La parola e l'enunciazione. 2) La Matematica e la Geometria. 3) I Sensi, il Corpo, la Scienza medica, le Scienze motorie. 4) Le Scienze, Fisica, Chimica, Biologia, Astronomia e Scienze della Natura, e la Tecnica. 5) Le scienze dell'Informazione e l'Intelligenza Artificiale. 6) L'*Humanitas*, la Filosofia e l'immaginazione, cioè tutte le Arti. 7) La Storia e le Conoscenze antropologico-sociali-religiose.

Gli elementi secondari nascono in relazione ai primi e li contengono. Essi possono essere, ad esempio, riconosciuti all'interno di tutte quelle discipline che si fondano sull'imitazione altrui, sull'imitazione di un maestro artigiano che nella pratica del lavoro e della progettazione giornaliera distribuisce insegnamenti pratici, applicabili e fattibili. Gli elementi secondari o complementari sono, ad esempio: Meccanica, Elettrica ed Elettronica, Idraulica, Muratoria, poi la Cucina e l'Alimentazione, la Finanza, il Marketing, la Progettazione architettonica, Salute e benessere, Marineria o Aeronautica, Moda, Ebanisteria, Liuteria...

Per poter accedere al ciclo universitario bisognerà avere svolto un percorso di studio in ognuno di questi ambiti ritenuti fondamentali. Agli insegnamenti primari andranno integrati gli insegnamenti secondari, per i quali sarà stabilito il numero, ma non la loro definizione, perché proprio qui si misurerà la creatività del curriculum e l'originalità del percorso di formazione. Riguardo a ciò, veramente, i problemi sono aperti.

Ogni rivoluzione scientifica – ha scritto con insuperato rigore Kuhn – consiste nel cambiamento di un paradigma, cioè lo slittamento verso nuove teorie, leggi e strumenti che definiscono una tradizione di ricerca in cui essi sono accettati universalmente; così ogni conoscenza, come ogni pedagogia, si misura sempre sul riconoscimento pubblico, su un comune intendere che ne verifica il valore e il senso.

Le discipline che si fondano unicamente sulla parola sono la Letteratura e la Linguistica Italiana e la Letteratura e la Linguistica Straniere, la filologia. Il dominio della parola, tuttavia è universale, e dunque fondamento della Filosofia, Logica, Storia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, nonché dell'arte del Cinema e del Teatro, come di quello scientifico, peraltro. L'insegnamento della lingua e del linguaggio è trasversale e richiede poi una valutazione e una definizione di parametri di riferimento diversi per i vari campi in cui si esprime.

Discipline che si fondano sulla Matematica sono la Geometria, le Scienze in genere, il Pensiero logico-scientifico. Il calcolo, le strutture, lo spazio, le quantità, la misura sono i fondamenti dell'apprendimento di questo ordine disciplinare che attraversa, come la parola, tante discipline e che rappresenta il cardine della Scienza classica, del metodo scientifico che da Platone passa attraverso Galileo, fino all'ipotesi di Einstein.

Discipline artistiche sono il Teatro, il Cinema, la Musica, la Pittura, la Scultura, la Danza, il Canto. L'Arte, tuttavia, in quanto rappresentazione fa riferimento alla Filosofia e all'*Humanitas*, all'immaginazione e alla creatività.

Discipline scientifiche sono quelle che studiano gli esseri viventi, uomini, piante, animali, la natura e il cosmo, cioè la biologia e la medicina, la botanica, la veterinaria, o la fisica, la chimica, la astronomia, e la geologia. Le scienze, utilizzando il metodo matematico come fondamento di verifica e ripetibilità dell'esperimento, presentano diverse possibilità di interrelazione. Il metodo scientifico, inteso come ripetizione e verificabilità dell'esperimento, deve essere posto al centro

dell'apprendimento con le sue modalità di azione e di esperienza. E, tuttavia, attraverso quali metodi si conosce? Attraverso quali procedimenti facciamo esperienza della verità? Cosa intendiamo per verità? Dominio dell'epistemologia, della filosofia, della scienza, dell'immaginazione nella loro interrelazione, appunto.

Le discipline motorie dovrebbero trovare uno spazio maggiore nella scuola italiana, e non essere intese unicamente come riflessione di espressioni agonistiche, ma essere considerate come centro dell'individualità umana, legate alla psicologia, alla sociologia, alla medicina, alla danza, alla storia o, come insegnano i bravi maestri, anche alla matematica.

Attraverso il corpo si conosce e nel corpo si esiste e si fa esperienza del mondo. Scienza del corpo, arte della memoria: nel corpo c'è il presente e il suo trasformarsi nel tempo, ci sono le dita che premono le lettere sulla tastiera del computer, c'è il silenzio, l'ombra, l'*hybris*, l'esperienza della gioia, l'individualità del dolore.

Scienza dell'Informazione, o Informatica. Forse non si tratta di una vera e propria scienza, infatti i suoi paradigmi sono desunti dalla matematica e dalla logica, ma di fatto quella della scienza dell'informatica è una vera e propria rivoluzione paragonabile alla scoperta del fuoco, del ferro o dell'atomo. Il suo utilizzo strumentale, soprattutto per la didattica, è fondamentale e sta sostituendo le forme tradizionali di trasmissione del sapere e di memoria delle conoscenze.

La Storia, la Geografia, il Diritto, le Scienze come l'Antropologia, la Sociologia, la Psicologia nascono dall'osservazione dell'Alterità nel corso del Tempo e nello Spazio. Esse sono impregnate del pensiero filosofico, degli enigmi della storia umana, ma ci sono anche tradizioni di pensiero che le associano ai metodi delle scienze cosiddette esatte.

Discipline che si fondano sull'imitazione altrui sono quelle arti che comportano la presenza di un maestro e di un discente, sono le botteghe artigianali in cui l'acquisizione di un mestiere passa attraverso l'imitazione e le ripetizione di gesti e metodi. L'imitazione, in genere, è a fondamento dell'apprendere, è una fonte primaria di conoscenza, ma in quest'area si vogliono tuttavia definire quei saperi artigianali che passano attraverso la ripetizione e la conseguente acquisizione di metodi e tecniche spendibili nella vita pratica di ogni giorno.

Come dianzi detto, codesti sono gli ambiti elementari, fondamentali, primari del percorso di formazione. Per superare il ciclo secondario e così accedere all'Università bisognerà averli frequentati e certificati tutti. Ad essi si aggiungeranno gli insegnamenti secondari, che saranno composti dalla interrelazione degli elementi primari e verranno declinati nelle specifiche singolarità delle professioni e attività umane. Anche gli elementi secondari saranno necessari al nostro profilo formativo e il loro numero dipenderà dall'indirizzo scelto. Tale indirizzo tuttavia non sarà definito tassativamente come nella scuola attuale (classico, scientifico, linguistico, tecnico, professionale, commerciale...), ma sarà lasciato alla libertà e alla creatività del singolo.

Nella nostra scuola si studierà di più, si studierà sempre e le vacanze, come nel mondo del lavoro, avranno uno spazio più breve. Gli attuali tre mesi di vacanza sono uno spazio eccessivo lasciato a quel tipo di formazione che viene definita non formale e informale. Le tre possibilità (formale, non formale e informale) vanno reintegrate all'interno della didattica e l'estate, o l'inverno per chi lo preferisce, dovranno restare possibilità di distacco pieno dagli obiettivi di formazione (anche se di fatto non lo sono).

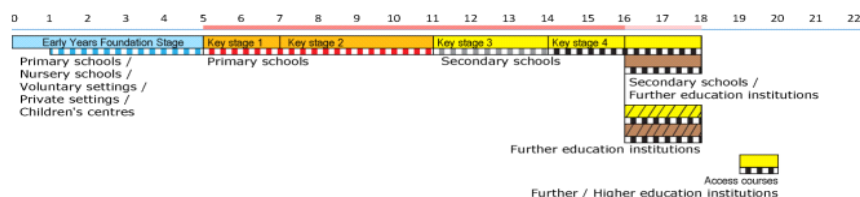
5. Quando? *Non stop learning*

Il nostro progetto, essendo rivolto principalmente alla scuola secondaria superiore, non cambia sostanzialmente l'ordine precedente né quello successivo, vale a dire scuola dell'obbligo e università. La scuola dell'obbligo, tuttavia, potrebbe avere un percorso che va dai 4 anni ai 14, anticipando cioè l'obbligo scolastico di un anno in entrata e di due in uscita. Il primo significa anticipare l'esperienza della scuola primaria, anticipando "l'entrata in società" che questa scelta richiede; il secondo significa liberare i giovani dall'obbligo scolastico, liberare cioè coloro che sono fortemente motivati al lavoro o perché hanno avuto un incontro disastroso con l'ambiente di apprendimento, oppure perché le esigenze delle famiglie, soprattutto quelle più povere, si fanno particolarmente stringenti a cominciare proprio da questa età, un'età in cui si chiude quella che può essere definita come la prima adolescenza.

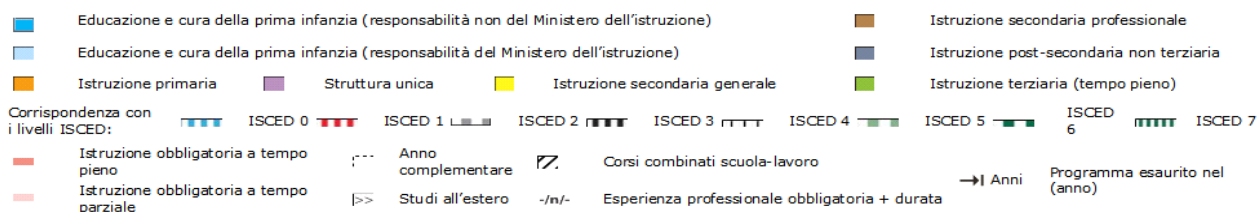
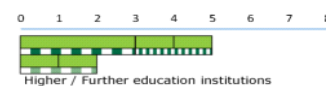
Anticipare di due anni l'obbligo scolastico significa disattendere l'orientamento dei principali paesi europei e di molti dei sistemi mondiali. Forse solo un paese a vocazione liberista come l'Inghilterra presenta una prospettiva assimilabile alla nostra.

INGHILTERRA

Età degli studenti



Durata del programma (anni)



Eventualmente si potrebbe estendere l'obbligo anche al ciclo secondario, limitando per alcuni il percorso agli insegnamenti strettamente professionali, e consentendo loro la possibilità di guadagnare denaro, un salario, da percorsi paralleli di lavoro.

All'Università si accederebbe non prima dei diciotto anni, dopo aver frequentato un numero congruo di insegnamenti fondamentali e uno stesso di insegnamenti secondari. La definizione della congruità è, ovviamente, come detto, ancora in fieri nel nostro esercizio ipotetico. In generale, per la scuola dell'Obbligo, ci sono queste linee di indirizzo europeo circa i tempi di apprendimento, il tempo passato a scuola, il tempo per l'istruzione. Il nostro Paese è così rappresentato nella ricerca "Eurydice":

Italy

In grades 1-5 (ISCED 1), the reported instruction time corresponds to the weekly timetable of 27 hours for 33 weeks (891 hours), which is followed by 36.26 % of the students. The other possible timetables are 24 hours per week (0.6 % students), 28-30 hours (28.2 %) and 40 hours (34.9 %).

In grades 6-8 (ISCED 24), the reported instruction time corresponds to the 30 hours weekly timetable, which covers almost 80 % of the students at this ISCED level. 'Social studies' are integrated in 'reading, writing and literature', and

'natural sciences' are integrated in 'mathematics'. Instruction time for the second foreign language (language 3) can be used for teaching the first foreign language. 6.7 % of the students attend the music branch, where there is one more hour per week for each musical instrument (up to a maximum of 3 instruments). Therefore the weekly timetable in the music branch can go from 31 to 33 hours per week.

In grades 9-10 (ISCED 34), there are six licei: arts subjects, classical studies, scientific studies, foreign languages, music and dance, human sciences. Information reported for grade 9 and grade 10 concerns the liceo scientifico (which has the highest percentage of students enrolled in all licei, i.e. 31.7 %). In these grades, ICT is taught integrated into 'mathematics' (but it is taught as an independent subject in the applied sciences option of the liceo scientifico). The 'other subjects' include Latin language and literature.

At all ISCED levels, schools have the autonomy to modify the reported curriculum up to 20 % of the annual timetable, changing the allocation of instruction time across subjects, or introducing new subjects.

A nostro avviso, soprattutto in uscita dall'obbligo, questi tempi andrebbero incrementati per fare dell'apprendimento un'esperienza a tempo pieno. C'è poi da sottolineare l'importanza della formazione continua, della formazione permanente. La *Life Long Learning* è parte integrante della nostra impostazione.

“Le riflessioni che svilupperò partono da una lettura del concetto di apprendimento permanente (*Life Long Learning*), che lo interpreta come metodo necessario allo sviluppo umano, individuale e collettivo e che considera lo sviluppo della potenzialità apprenditiva e delle competenze di secondo livello, strategiche e riflessive, in particolare quella dell'apprendere ad apprendere, come motore, energia umana necessaria alle trasformazioni sociali, economiche, culturali, nelle moderne società complesse”.

Nel progetto che stiamo illustrando l'accesso al ciclo secondario è aperto, si integra perfettamente con questa dimensione educativa e didattica anche da un punto di vista organizzativo. Il ciclo secondario nella nostra opinione va aperto alle istanze della società e va integrato con le innumerevoli iniziative esistenti.

L'Università intesa come scuola specialistica resterebbe invariata. L'unico problema dell'Università pensiamo sia, anche a giudizio di molti docenti, quello della Didattica. Molti infatti non hanno idea di cosa significhi la Didattica innovativa e fanno noiose lezioni frontali e faticose interrogazioni sulle fonti del nulla, mentre andrebbero aggiornati o almeno occorrerebbe riportare la

loro didattica entro la sfera degli interessi delle nuove generazioni, che, spesso, si trovano a disagio davanti ad insegnamenti astratti o non collegati con le reali condizioni di apprendimento, col reale orizzonte delle loro volontà e possibilità cognitive. Il problema metodologico è la chiave di volta di ogni desiderio di conoscenza, è la razionalizzazione del desiderio di conoscenza e della sua utilità.

6. Chi? La scuola è aperta a tutti, belli e brutti...

La scuola è aperta a tutti. Il sapere lo è come la conoscenza, la scienza e le arti. Principio costituzionale, fondamento civile e anche pedagogico, la democrazia e il libero scambio delle opinioni sostengono l'architrave della nostra scuola. Opera aperta, in continua trasformazione, sempre rivoluzionaria e sempre ripiegata su se stessa, la Scuola è in ascolto della polifonia dei pensieri e delle voci che scandiscono il nostro tempo, delle mille luci del presente, delle varietà degli individui che la compongono, delle forme che strutturano il volto della società di cui è prima rappresentazione. La scuola è laboratorio di interculturalità ed è sempre aperta nelle sue strutture fisiche. Di notte lavorano gli astronomi, i panificatori, gli attori, gli studenti amici della Luna, gli amanti delle ombre e i pirati informatici. Di notte si può aver voglia di visitare un museo o di ascoltare una sinfonia di Arvo Pärt, mentre il giorno attrae i cultori della luce e delle scienze che si fondano sulla ragione discorsiva. Certo, dal punto di vista organizzativo i costi materiali non consentono ipotesi di questo tipo. Ci stiamo esprimendo in termini paradossali semplicemente per osservare come occorra ripensare il tempo-scuola, come occorra aprire l'orario degli insegnamenti, anche per venire incontro alle varie richieste che possono venire dagli studenti o dalla società.

Il ciclo secondario è aperto a tutti coloro che abbiano conseguito il percorso dell'obbligo. Dunque si potrà andare a scuola dai 15 ai 100 anni. Del resto, è la Dichiarazione di Copenaghen del novembre del 2002 a insistere su questo punto: "Le strategie di apprendimento permanente e di mobilità sono essenziali per promuovere l'occupabilità, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e la realizzazione personale. Costruire un'Europa basata sulla conoscenza e assicurare un mercato del lavoro europeo aperto a tutti sono due sfide fondamentali per i sistemi di istruzione e formazione professionale europei e per tutte le parti coinvolte. Lo stesso può dirsi circa la necessità, per tali sistemi, di adattarsi continuamente alle evoluzioni e alle richieste mutevoli della società. Intensificare la cooperazione nell'istruzione e formazione professionale sarà un valido contributo, sia per realizzare

con successo l'allargamento dell'Unione europea, sia per conseguire gli obiettivi fissati dal Consiglio europeo di Lisbona”.

La divisione per classi d'età caratteristica del sistema d'Istruzione attuale ci sembra un limite. Volendo guardare al problema in termini psicologici, ci si rende conto come l'apprendimento in sé non avvenga che attraverso la costruzione di strati successivi di cognizioni e sinapsi ed esse non sono collegate necessariamente con il dato anagrafico. Si possono avere come compagni di studi i propri coetanei e che si possa trarre profitto da siffatta compagnia è indubbio, i dati stanno a indicarcelo. Ma perché non apprendere assieme ai genitori, ai nonni, agli illustri sconosciuti che vogliono accrescere il loro sapere per il piacere di farlo, per il bisogno di farlo, per il gusto e l'amore della sapienza? Oltretutto questo scambio generazionale potrebbe apportare un nuovo contributo epistemologico alla stessa Scienza. Il Sapere stesso, in questo modo, non sarà più chiuso nel dilemma del prima e del poi, o del conflitto tra i vecchi e i giovani, ma potrà aprirsi alla pluralità dei possibili, alla consecutività che è nelle trasformazioni e nelle rivoluzioni epocali, allo slittamento dei paradigmi conoscitivi e dei movimenti di riforma in genere.

Ogni momento della vita dell'uomo può e deve avere le sue richieste, le sue esigenze conoscitive. Nel nostro progetto chiunque potrà avere le possibilità di soddisfarle in modo compiuto, a qualsiasi età si avrà la possibilità di andare oltre il puro dato informativo, che qualsiasi agenzia è in grado di proporre, per iniziare a studiare. Liberata dal valore legale del titolo di studio, se non per quei percorsi che sono richiesti necessariamente dalla società, una scuola di questo tipo si fonda sulla bellezza, sulla meraviglia del sapere e sui bisogni che essa convoglia.

Una nuova dimensione dell'individuo aspira a definire la nostra Scuola attraverso una prospettiva, una tensione conoscitiva che non si chiuda nelle estetiche narcisistiche e solitarie della mass-mediazione contemporanea, ma si apra alle trasformazioni che le nuove generazioni sapranno apportare, creando ed esplorando significati possibili per l'essere.

7. Alcune conclusioni

Nessuna isola è un'isola. Il senso del nostro percorso di ricerca è dunque riassumibile in questa frase: nessuna isola è un'isola. Tutto sta assieme e tutto si oppone in un sistema sociale, in un sistema

“naturale”, o umanista come la scuola. La coscienza di ciò è il fondamento della nostra ipotesi operativa, del nostro modello ipotetico.

Nato a Scuola, dai banchi ancora allineati degli alunni come nella scuola ottocentesca, da certe frustranti esperienze di insegnamento, chiuse da noiosi, sovente insulsi rituali e da odiosi comportamenti valutativi, esso aspira alla definizione di modelli innovativi per l'apprendimento, o meglio, alla messa in opera di soluzioni che, in fondo, sono ben presenti nel dibattito contemporaneo e, soprattutto, nella riflessione di un movimento come quello di Avanguardie educative.

Abbiamo visto come dal punto di vista organizzativo sia relativamente agile e semplificata la nostra scuola. Non occorre propriamente un luogo fisico per il nostro progetto se non per gli uffici del Dirigente scolastico. La Scuola è completamente inserita nella realtà sociale, fisica, professionale, civile, culturale, commerciale, sportiva del territorio di riferimento. O, forse ancor meglio, è la realtà, il presente in tutte le sue molteplici rappresentazioni a raffigurarsi come Scuola. E' una Scuola mimetica dell'ambiente, è un progetto che proietta nel presente e nell'individuo qui e ora presente un bisogno, il bisogno di sapere, di apprendere. È la rappresentazione di un pensiero, di un'idea di scuola.

Questo testo deve al Master sulla Dirigenza scolastica di IUL e al sito di INDIRE i suoi elementi compositivi. Soprattutto l'insegnamento e il sito relativo sulla Didattica d'avanguardia innovativa hanno guidato le nostre ali del desiderio, il nostro turbine intelligente, per dirla con il grande Glenn Gould. È la riflessione sulle istanze culturali, raccordo di epistemologia pedagogica italiana e internazionale, proposte da INDIRE a costituire il paradigma culturale che sta a fondamento di questo testo. Nella nostra interpretazione abbiamo voluto edificare un progetto di Scuola che fosse coerente e, come dire, desse forma al gran lavoro di riflessione che attraversa quelle pagine. Non sappiamo se il tentativo sia riuscito; forse, come spesso accade nella ricostruzione delle rappresentazioni oniriche, quando le parole faticano a ricostruire la natura della visione e la carica soggettiva del sogno, noi abbiamo provato a definire i confini di un paesaggio mobile e affascinante come quello della ricerca e dell'innovazione e a raccontarlo nelle le pagine di questo saggio.

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI ESSENZIALI

- AAVV, *Modelli di città*, a cura di P. Rossi, Edizioni di Comunità, Torino, 2001
- Ajello A.M., Pontecorvo C., *Il Curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, con contributi di Tornatore L. e Ghione V., La nuova Italia, Firenze, 2001
- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza Roma-Bari, 2001
- Agosti A., Franceschini G., Galanti A., *Didattica, Struttura, evoluzione e modelli*, CLEUB, Bologna, 2009
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010
- Biondi, G., *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007
- Bourdieu P. con Passeron, J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. Minuit, Paris, 1970
- Bochicchio F., *Democratizzazione della scuola italiana. Momenti e problemi*, CLEUB, Bologna, 1995
- Braida L., *Stampa e cultura in Europa tra XV e XVI secolo*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- Bramanti D. (a cura di), *Progettazione e valutazione formativa*, Carocci, Roma, 1998
- Brečko, B. N., Kamylyis, P., Punie, Y., *Mainstreaming ICT-enabled Innovation in Education and Training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level*, Joint Research Center, Institute for Prospective Technological Studies, 2014
- Buffardi A., *La scuola nella società dell'informazione e della conoscenza. Progetto DIDATEC*, Materiale di studio, Indire, 2012
- Calvani A., *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2000
- Calvino I., *Sotto il sole giaguaro*, Garzanti, Milano, 1986
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004
- Colli G. (a cura di), *La sapienza greca I, Dioniso - Apollo - Eleusi - Orfeo - Museo - Iperborei - Enigma*, Adelphi, Milano, 1990
- Ferri P., *Che cos'è la società dell'informazione. Progetto DIDATEC*, Materiali di studio INDIRE, 2012
- Falcinelli F., *I giovani e i media*. In "Giovani Quale futuro?" - EDUCATION SCIENCES & SOCIETY. Vol. 3, n.1, 2012
- Frabboni, F., *Il laboratorio*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2004
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bononia University Press, Bologna, 2003
- Gherardi V. Manini M., *Didattica generale*. CLEUB, Bologna, 2001
- Guerra L. (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*. Edizioni Junior, Bergamo, 2002
- Heidegger M., *Seminari*, Traduzione di Massimo Bonola, Piccola Biblioteca Adelphi, Milano, 1992
- Hopkins, D., *Powerful Learning: Taking education reform to scale*, Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development (State of Victoria, Australia), 2011
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Oscar Saggi Mondadori, Milano, 1972
- International Association for the Evaluation of Education Achievement (a cura di), (1999), Third International Mathematics and Science Study, TIMSS, IEA (www.iea.nl)
- Laici, C., and L. Orlandini, *Avanguardie Educative: percorsi di innovazione a scuola*, in *Atti del convegno EM&M Italia* (2015).
- Lupton, I. N., *The Utopia of Sir Thomas More*, in *Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie* 11.Fasc. 41 (1896): 150-152.
- Melazzini C., *Insegnare al Principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo, 2012

Mosa E., *Innovazione scolastica e tecnologie didattiche. Dai corsi di aggiornamento all'assistenza on the job*. TD-Tecnologie Didattiche, 48, pp. 22-3, (2009).

Mosa E., *I linguaggi multimediali nella didattica*, Progetto DIDATEC, Materiali di studio INDIRE, 2012

Mosa E., *Il libro non sta più nella pagina*, La Vita Scolastica, 2012

Mosa E., *Avanguardie educative: proposte di innovazione sostenibile*. Agenda Digitale, 2015

Mosa E., Tosi L., *Ambienti di apprendimento innovativi. Una panoramica tra ricerca e casi di studio*

Murray, R., Grice, J. C., Mulgan, G., Giordano, A., & Arvidsson, A. (2009). *Il Libro Bianco sulla Innovazione Sociale*. Materiale di Studio. Master Dirigenza scolastica 2015/2016 IUL

Murray R., Caulier-Grice J., & Mulga G., *The open book of social innovation*, NESTA and The Young Foundation, 2010

Olimpo G., *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*. TD-Tecnologie Didattiche, 50, pp. 4-16, (2010)

Papert S., *Mindstorms*, Basic Books, Inc., New York, 1980

Parmigiani D. (a cura di), *Tecnologie per la didattica: dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa* (2004).

Pierallini G., *Le competenze chiave per il Lifelong Learning*. Materiale di studio per il Master sulla dirigenza scolastica 2015/2016 IUL, 2012

Schleicher, A., *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris., 201

Le riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003; schede a cura di Elena Bertonelli e Giaime Rodano con la consulenza di Giorgio Chiosso e Giuseppe Tognon in http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf

Rivoltella P.C., *Media digitali e didattica* (PDF) in http://for.indire.it/global_lms/uploads/pon_didatec2013/26679.pdf 2012

Rivoltella, P.C., *Educare (al)la cittadinanza digitale*, <>, 2013; 51 (2): 214-224 in http://www.pfse-auxilium.org/it/pdf/rse/giaccardi_02-13.pdf?PUBBRIVISTA_ID=1293

Rivoltella P.C., *E-management a scuola: un quadro delle questioni*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, n.10 (2014), pp. 539-548

Russo L., *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano, 1998
 URL: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6361>
 URL - <http://avanguardieeducative.indire.it/>
 URL: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/hopkinspowerfullearning.pdf>
 URL: <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf>
 URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm
 URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php URL:
http://unibz.it/de/organisation/organisation/administration/didacticsresearch/Documents/Relazione_Alberici.pdf

In conclusione un ringraziamento particolare va alle dottoresse Elena Mosa e Chiara Laici, cortesi correlatrici di questo testo e generose dispensatrici di suggerimenti, idee e riflessioni senza le quali esso non avrebbe preso forma.