

## **La Scuola contesto che si rinnova. L'apprendimento continuo come sostegno ai docenti**

di Piergiuseppe Ellerani

Le pressioni a cui la Scuola è stata costantemente sottoposta nell'ultimo decennio — a partire dalla Riforma Berlinguer e dall'introduzione dell'autonomia e che la vedono tutt'ora “oggetto” di riflessioni e ipotesi di trasformazioni profonde — pongono in luce, periodicamente, alcuni temi che interrogano le finalità stesse del Sistema dell'istruzione e della formazione. Pensiamo alla riforma dei cicli, a quella dei curricoli, alla trasversalità delle competenze, allo sviluppo della figura del docente, alla qualità, alla valutazione, alle forme della didattica, ai modelli di progettazione, all'uso delle tecnologie, all'efficacia, alla necessità di razionalizzazione... Temi che pongono in evidenza come la Scuola sia un sistema realmente complesso, che si misura costantemente con la complessità della società, poiché in essa vive. Da questa prospettiva, agire in chiave “riformistica” permette di adeguare il Sistema con nuove “architetture”, dove la centralità è prevalentemente l'organizzazione e gli attori che permettono di renderla viva, e il tempo per le attuazioni è breve.

Possiamo anche assumere la complessità intesa come prospettiva e opportunità: quella per esempio pedagogica, che si traduce in un'*educazione a partire dal presente verso il futuro*, capace di rappresentare una crescita e un salto in avanti, un arricchimento, che non si limiti alla riproduzione del presente. Gli occhi posano lo sguardo su una Persona che — abitando il mondo — ha eguali opportunità di cittadinanza, di sviluppo e di successo, per costruire relazioni di sviluppo e di crescita partecipativa. In questo caso la centralità è la Persona che apprende, il suo apprendere in modo olistico — unitario, significativo, profondo, continuo — che presuppone la costruzione di ambienti estesi generativi di apprendimento, l'attenzione alle differenze individuali — stili cognitivi, strategie di apprendimento, intelligenze multiple — nei quali fornire occasioni plurali di sperimentare competenze e comportamenti utili per la vita.

Una Scuola che assume una prospettiva per il “cambio” che, come affermato da Morin (2001), è di tipo paradigmatico piuttosto che solo di tipo programmatico. Significa ripensare l'educazione, guardando ad una prospettiva dai confini amplificati, pur applicando gli apprendimenti nelle territorialità locali. L'apprendimento diviene quindi il nuovo paradigma per sviluppare creatività nell'affrontare i nuovi problemi del pianeta, elevare la qualità della vita, rendere possibile l'agire autonomo, solidale e responsabile della Persona.

I programmi dell'Unesco (Teacher involvement, 2005, Education for All 2006) propongono e sostengono chiaramente la prospettiva del cambio, come un processo che deve coinvolgere tutti i sistemi al fine di raggiungere l'obiettivo di crescita culturale generalizzata. Possiamo assumerli a nuovi riferimenti di avanzamento, rispetto a quanto sino ad oggi proposto per esempio dalla prospettiva dell'OCSE-PISA, che guarda al “prodotto” in termini di risultato.

Perché assumere questa prospettiva?

### ***Un investimento pedagogico di prospettiva per il cambio: risorsa Persona e centralità dell'apprendimento.***

Un primo aspetto rilevante e conseguente di questo cambio di prospettiva è riferito ad un'attenta riflessione circa le modalità attraverso le quali vengono organizzati e gestiti gli ambienti nei quali si costruiscono gli apprendimenti. Nella prospettiva fornita da Bransford, Brown e Coking (2000), vengono indicati quattro aspetti:

1. il primo riguarda la necessità di attivare tutte le pre-conoscenze dello studente in modo tale da renderle evidenti e favorire i successivi agganci di nuovi concetti e informazioni;
2. il secondo è relativo alla necessità di studiare - attraverso i metodi e le forme tipiche della ricerca - alcuni temi in profondità, fornendo esempi e ricercando applicazioni nella realtà, in modo che la conoscenza acquisita sia esplicitata e richiamata continuamente, piuttosto che lasciata tacita;
3. il terzo enfatizza il processo metacognitivo come strategia dell'imparare ad imparare, in modo tale che gli studenti possono così imparare come controllare i propri apprendimenti, definire obiettivi da raggiungere, monitorare i propri progressi nel raggiungere degli obiettivi stessi e dare valore alla ricerca di maggiori informazioni;
4. il quarto richiama il principio del contesto come insieme di eventi e richieste intenzionalmente progettate che influiscono in modo significativo sull'apprendimento e che attivano simultaneamente aspetti cognitivi, emotivi, sociali, di valutazione e di metacognizione.

Una seconda prospettiva è offerta dalla teoria socio-costruttivista della conoscenza e dell'apprendimento, che afferma che le persone costruiscono la propria comprensione e conoscenza del mondo attraverso l'esperienza diretta e la riflessione sull'esperienza stessa, in una costante relazione e mediazione con gli altri nei diversi contesti della vita. Di più, possiamo dire nel modo naturale attraverso il quale la vita ci chiede di apprendere continuamente, in ogni età.

Il costruttivismo ci impone di ripensare i fondamenti più profondi dei sistemi dell'istruzione se desideriamo realmente promuovere la comprensione profonda e le competenze degli studenti. E' quanto affermato dall'Unesco, che indica come i cambiamenti sin qui presentati determinino la necessità di modificare il tradizionale ruolo dei docenti nella trasmissione uni-direzionale delle informazioni, nella richiesta di sola memorizzazione dei contenuti, di scarsa attenzione all'innovazione.

Un terzo aspetto si riferisce ai protagonisti del cambio paradigmatico - necessari e insostituibili protagonisti - che sono i docenti: senza la loro partecipazione, il cambio è impossibile (Unesco, 2005, Teacher involvement). La trasformazione richiede una nuova prospettiva multipolare, nella quale considerare sia l'azione del docente e il suo

profilo di competenze, sia l'organizzazione intesa come sistema che apprende continuamente, il contesto intenzionalmente progettato che stimola e guida l'apprendimento, la valutazione come momento di apprendimento. Il nuovo paradigma non lascia immuni quindi anche gli "altri" attori coinvolti, chiedendo loro i cambiamenti necessari per raggiungere la prospettiva di sviluppo e permettere al docente di operare per il cambio. Descriviamo allora alcuni aspetti da considerare per attualizzare il cambio paradigmatico.

### ***Formare per l'apprendimento: il docente come risorsa strategica***

#### *1. Il ruolo nuovo dei docenti*

Si è modificato il concetto del docente individualista, chiuso in aula, isolato dal contesto, che demanda alla comunità esterna la responsabilità sociale dell'educazione. Possiamo affermare oggi che la qualità del docente può essere definita come il processo di mobilitare le competenze professionali, le disposizioni e i valori personali, e la responsabilità individuale e sociale per a) comprendere le relazioni significative tra le componenti che influiscono sull'apprendimento degli studenti; b) partecipare all'organizzazione educativa; c) rafforzare il clima democratico della cultura scolastica; d) progettare, implementare e valutare gli ambienti di apprendimento per rafforzare la capacità degli studenti di acquisire conoscenze e per sviluppare le loro competenze per la vita; e) conoscere e approfondire i fondamenti delle aree della conoscenza riferite ai propri insegnamenti.

Si tratta di considerare il docente come un leader educativo, in grado di sviluppare su tre versanti la sua azione: verso gli studenti, verso i colleghi, verso il contesto sociale. Docenti e responsabili delle Università non possono guidare o condurre le organizzazioni senza un orientamento o una visione a medio o lungo termine.

Un insegnante leader educativo si rende capace di utilizzare i nuovi concetti di partecipazione, decisioni comuni, di applicazione delle teorie in azione, di costruzione della prospettiva comune, di sviluppo di un clima di fiducia e di sostegno reciproco che gli permettono di pianificare, monitorare e valutare il lavoro insieme, di rivedere le pratiche utilizzate per migliorare, di condividere i materiali prodotti e analizzare quelli dei colleghi.

Essere leader educativo significa formarsi, costruirsi – e quindi possedere – competenze professionali, etiche e sociali; prepararsi a prender parte a nuovi ruoli di partecipazione, di sapersi coinvolgere nelle alleanze utili a sviluppare, sostenere, migliorare gli apprendimenti degli studenti. Questo comporta una gestione sempre più cooperativa del contesto, delle relazioni, dei significati, delle prospettive educative e formative, della ricerca.

Un'adeguata *leadership* coinvolta nel cambiamento:

- a) fornisce una guida e un sostegno che sviluppa una visione del futuro con strategie utili il più possibile a introdurre cambiamenti;
- b) sviluppa piani attraverso un coordinamento gestito da persone verso persone, che significa comunicare le nuove direzioni attraverso modalità che siano comprese;
- c) introduce elementi di motivazione e prospettiva, per assicurare successo delle innovazioni.

Essere leader educativi significa riflettere per aumentare le proprie competenze. Significa altresì accettare la responsabilità per l'apprendimento continuo: degli studenti, dei colleghi e del proprio (apprendimento).

Michael Fullan dichiara che il cambio nella gestione culturale del sistema per il XXI secolo, da parte dei leader educativi, mostra di aver bisogno di un'energia percepita e percepibile, spesso consolidata e generata dall'entusiasmo del cambiamento e del lavorare insieme per la nuova prospettiva basata sull'apprendimento. Questa energia è generativa quando nei contesti educativi le relazioni migliorano e si organizzano sistemi nei quali le persone possono avere tempo per stare insieme, riflettere, immaginare direzioni da esplorare. In questa prospettiva occorre riempire di significato il "tempo", che diviene risorsa necessaria per i leader al fine di sentirsi comunità di pratica e costruirsi come tale. Per connettersi con i problemi e le attese della società che cambia, occorre tempo. Fullan e Miles (1992) affermano che il tempo cooperativo necessario ai docenti per impegnarsi a migliorare e a sostenere l'innovazione può essere più importante del fornire strumenti, facilitazioni o equivalenti possibilità di miglioramento.

## 2. *La Scuola organizzazione che apprende*

L'apprendimento continuo dei docenti nasce e trova significato nelle Università dove si praticano nuovi modelli di leadership cooperativa, piuttosto che dai docenti che agiscono da soli (Unesco, 2005).

L'impulso, il coordinamento, la revisione che vengono dalla Scuola come organizzazione favoriscono la motivazione interna a sostenere il cambiamento, dando impulso all'innovazione e ad essere soddisfatti dell'impegno profuso.

Una prospettiva confermata da un altro programma Unesco-IIEP secondo il quale, contrariamente alle credenze popolari in ogni parte del mondo, i docenti non sarebbero di ostacolo ai cambiamenti fondamentali. Il processo di coinvolgimento e di partecipazione porta all'innovazione e alla diffusione dei processi, soprattutto relativi all'apprendimento tra pari adulti, alla condivisione della conoscenza e delle pratiche educative.

Per contro molte ricerche hanno dimostrato come il cambio imposto dall'esterno – e non interiorizzato dalla comunità educativa – non conduce a un miglioramento reale dei contesti. Se invece vi è consapevolezza delle pressioni esterne che vengono accettate come sfide che uniscono verso uno scopo condiviso, può essere realizzato un cambiamento significativo nell'organizzazione.

Quando questo accade e vi è una revisione continua e partecipata delle finalità attraverso forme di auto-valutazione e di feedback continui, anche per la Scuola si presentano occasioni continue per lo sviluppo di competenze. In modo particolare essa diviene il contesto privilegiato nel quale rendere visibile l'attività della ricerca, che caratterizza l'agire scientifico e di tipo superiore.

Ricerca e documentazione divengono il cuore della proposta culturale costruita nell'organizzazione e in grado di delineare la prospettiva e la visione stessa dell'organizzazione. Sistemi dinamici di documentazione, di auto-valutazione e di valutazione esterna delineano altresì la qualità dell'organizzazione. Un'ulteriore sfida è quella di sviluppare una leadership intellettuale in grado di coinvolgere nel crescere,

il dialogo sul previsione dei possibili scenari futuri di costruzione dell'ambiente di lavoro.

Questo particolare aspetto di leadership genera per Sergiovanni (Dirigere la comunità che apprende LAS, 2002, pag 202) il capitale intellettuale, ovvero la capacità di un'organizzazione e del suo personale di apprendere, di ri-apprendere, di fare ricerca, e di crescere nell'abilità di identificare e risolvere problemi per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.

Possiamo affiancare ulteriormente allo sviluppo del capitale intellettuale, anche la stretta relazione tra la leadership basata sui processi partecipativi e il continuo miglioramento negli apprendimenti degli studenti (Marzano, 2003). Questo aspetto è rilevante poiché conferma che porre al centro lo studente significa saper rivedere costantemente i processi di insegnamento e apprendimento.

### 3. *Il contesto come ambiente generativo di apprendimento*

Un'ulteriore prospettiva considera la Scuola *come comunità che apprende*. Una comunità di persone in forte relazione tra loro comunica un senso profondo di esistenza come persone dotate di alta professionalità, pretende di avere una responsabilità e un ruolo indispensabile per la formazione delle nuove generazioni.

La comunità che apprende si organizza con e attraverso il costruttivismo socio-culturale. Assume la nuova definizione di apprendimento, che si realizza per mediazione sociale piuttosto che per trasmissione, dove l'altro è risorsa, dove lo studente è protagonista attivo della costruzione della sua conoscenza e dei significati ad essa attribuiti. La prospettiva è quella ancora moderna di P. Freire, di quella pedagogia dell'autonomia che guarda ad una Persona in grado di agire per il cambiamento, di intervenire sulla realtà, di apprendere come costruzione, ricostruzione, intervento, aperti al rischio e all'avventura dello spirito.

Un ambiente di apprendimento costruttivista è quindi un luogo nel quale chi apprende impara a utilizzare gli strumenti della propria cultura e una molteplicità di strumenti e risorse informative, nel comune perseguimento di obiettivi di apprendimento e di attività di problem solving.

In virtù di questa nuova prospettiva vi è necessità di progettare ambienti nei quali possano esprimersi al meglio le interazioni costanti, le attività di indagine dei contenuti, la scoperta attraverso la ricerca delle migliori soluzioni a problemi rilevanti. L'aula si apre al mondo reale e, da questa prospettiva, l'organizzazione efficace e intelligente del contesto influisce in modo significativo. Per questo il docente deve porre attenzione alla progettazione delle attività in modo tale che gli studenti siano tra di loro risorsa, che l'apprendimento possa essere distribuito nell'aula, suddividendosi responsabilità, che si crei un senso di comunità di pensiero, nella quale i conflitti sono ammessi così come il modo di risolverli in modo cooperativo e costruttivamente, che l'aula divenga un contesto di ricerca permanente. Un contesto che genera disposizioni della mente verso il riconoscimento di comportamenti intelligenti – e della loro messa in atto - nelle occasioni di confronto con i problemi più complessi. Ambienti di apprendimento costruttivi di questo tipo permettono agli studenti di essere intenzionalmente *attivi*, operando in modo diretto per risolvere problemi o produrre nuova conoscenza; *riflessivi*, chiedendo di costruire consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza; *cooperativi*, distribuendo richieste cognitive e risorse nella classe,

affrontando compiti complessi che richiedono responsabilità collettiva ed individuale, reciproco rispetto, e disseminando saperi e competenze; *culturali*, connettendo continuamente l'apprendimento con la comprensione del mondo contemporaneo.

Sviluppare ambienti di questo tipo significa agire contemporaneamente sulla multipolarità dei piani: il curriculum esplicito che forma il profilo accademico dello studente secondo le aree della conoscenza più aggiornate; il curriculum implicito che forma le disposizioni della mente attraverso la continua richiesta di azioni competenti; l'organizzazione del tempo; l'estensione dell'ambiente formativo, intrecciato tra le dimensioni dell'esperienza in presenza, in virtualità, in contesto professionale; la progettazione intenzionale di attività che sollecitano i differenti stili cognitivi e le strategie di apprendimento.

Possiamo affermare allora, che siamo dinanzi ad una prospettiva che pone al centro l'apprendimento nella sua estensione più diffusa, che coinvolge la Persona – verso la quale occorre operare al meglio per individualizzare e personalizzare le forme dell'apprendimento – che coinvolge l'organizzazione, che coinvolge il contesto più ampio.

L'apprendimento assume un valore ed un significato innovativo, che trascende oramai la sola acquisizione di conoscenza: si tratta di essere consapevoli che attraverso le nuove forme di apprendimento abbiamo la responsabilità di formare ad un vivere – non più astratto – di Comunità di destino.

#### 4. *La formazione per l'innovazione*

Ugualmente il rinnovato profilo dell'insegnante e della scuola come contesto di esperienza continua, interroga sulla “nuova” collegialità; una collegialità che sia in grado di assumere i significati della leadership educativa distribuita e che si percepisca come una comunità di pratica in apprendimento continuo. Il sapere esperto - basato su campi di dominio, su competenze, su campi di indagine disciplinare e interdisciplinare - verrebbe a definire una progettualità condivisa, attorno a modelli esperti, di comprensione profonda, di prestazioni autentiche. Una prospettiva in cui dunque la **trasposizione** diviene elemento fondativo – e non marginale - della scuola come comunità di pratica. Attraverso di essa, infatti, le esperienze dei singoli concorrono a far acquisire maggiore competenza al sistema nel suo insieme, poiché la formazione diviene uno strumento di “mandato” individuale ma con l'obiettivo di crescere il sistema.

Una formazione progettata con cura, quindi, con finalità contestuali e condivise, piuttosto che disseminata e generalista; una formazione che attraverso la trasposizione restituisce riflessività e cambiamento all'organizzazione che assume dunque i principi *dell'organizzazione che apprende*. Ma le organizzazioni possono apprendere solo attraverso gli individui (Senge, 1990) divenendo permeabili e aperte al trasferimento delle esperienze individuali che permettono di raggiungere i risultati e gli obiettivi desiderati – anche di cambiamento. Contemporaneamente, sia per gli individui adulti che per l'organizzazione, è necessario trovare un significato per l'apprendimento, che diviene fatto concreto di esplicitazione, di schematizzazione, di interiorizzazione e di azione di una nuova esperienza. Assumere questa prospettiva è riconoscere il valore trasformativo dell'apprendimento – interno ed esterno, individuale e sociale, personale

e organizzativo – che diviene processo interpretativo della realtà in costante mutamento (Mezirow, 2003).

I modelli formativi degli adulti non sono allora indipendenti sia per l'innovazione che per la sostenibilità. Come afferma Sparks (1997) infatti, l'apprendimento individuale e il cambio organizzativo devono avvenire simultaneamente per mantenersi, altrimenti i benefici realizzati in un'area saranno eliminati da continui problemi nell'altra.

Assumere queste categorie significa – come abbiamo presentato - porre in primo piano il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti, che divengono sempre più risorsa strategica e "motore" per il miglioramento del sistema dell'istruzione e della formazione. Contemporaneamente agli insegnanti occorre presentare modelli formativi a cui riferirsi per espandere il proprio ventaglio di competenze, che a loro volta richiedono nuovi sfondi pedagogici, l'utilizzo di metodologie didattiche arricchite dall'azione delle più moderne ricerche, la progettazione di ambienti evoluti per la generazione di apprendimenti.

*...un esempio di buona Scuola?*

Rivisitando i dieci anni dell'esperienza realizzata dalle e nelle Scuole della Provincia di Torino – che si è svolta parallelamente ai percorsi di riforma avviati dal 1997 ad oggi – possiamo riconoscere i tratti distintivi del cambiamento oggi promosso dai Sistemi Internazionali. Segnaliamo solo due aspetti – tra gli altri - che ci pare interessante evidenziare:

- a) la costruzione di un sistema, attorno al quale più attori istituzionali hanno operato insieme e hanno immaginato un futuro possibile per gli studenti. A diverso titolo hanno promosso azioni interdipendenti, sostenuto economicamente il progetto, sviluppato via via nuove proposte. Oltre alla semplice "sinergia" vi è stata la consapevolezza di essere "tutti per uno e uno per tutti". È stata una modalità che ha interpretato in modo innovativo il principio di autonomia della Scuola.
- b) il tempo è una risorsa preziosa per permettere la maturazione dei processi che portano al cambiamento e all'innovazione, soprattutto quando questi partono dal basso e sono di tipo partecipativo. Il tempo è necessario per costruire relazioni, rivedere i processi, riflettere su quanto accade. Sostenere un cambiamento reale – dal primo corso ad oggi, come testimoniato in questo volume - significa garantire tempo per crescere. Questo ha significato perseguire e attuare un cambiamento, piuttosto che rincorrerlo.