

LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

Report dell'incontro del 3 gennaio 2019 - Scuola San Martino - Treviglio BOTTEGA DELLA PROGETTAZIONE

RESPONSABILI: Felice Eugenio Crema, Emilio Mariani

Mattino

Felice introduce richiamando alcuni elementi che caratterizzano in questo momento il lavoro della Bottega: il rapporto tra "progettazione curricolare" e "progettazione didattica"; l'attenzione ai documenti ufficiali di riferimento (Indicazioni e Ptof); la responsabilità dell'insegnante nella scelta degli oggetti di apprendimento in vista del raggiungimento degli "obiettivi specifici dell'apprendimento", scelta non "incondizionata" ma maturata a partire dai fattori di contesto: i soggetti (insegnanti, allievi, genitori), la situazione concreta della scuola in cui opero, ecc. L'attenzione all'azione didattica come luogo che sollecita l'esperienza dei soggetti coinvolti (insegnante e allievo) rimane il riferimento forte della riflessione.

Il lavoro di oggi partirà come sempre dal lavoro di alcuni di noi: Elisabetta Baldo, maestra presso una scuola primaria statale di Cesano Maderno; Carmen Rota coordinatrice didattica della Scuola San Martino che ci ospita; Giulia Totaro, da settembre passata dalla formazione professionale ad un liceo.

I tre interventi saranno consecutivi e sarà utile seguirli avendo presenti questi punti di attenzione:

1. Riguardo ai criteri che devono/possono guidare/orientare la progettazione curricolare quali riferimenti emersi nel lavoro della Bottega vi sono sembrati utili/irrinunciabili?
2. La forma usata per presentare ordinatamente una progettazione curricolare è rilevante? in particolare quali vantaggi e quali problemi pone la forma ('tabella') con cui la presentiamo?
3. L'unità didattica rappresenta la modalità più diffusa con cui viene organizzata l'attività di apprendimento non solo nella scuola primaria. Quali problemi pone al raccordo con la progettazione curricolare?
4. Il passaggio dal Pof al Ptof vi sembra possa facilitare il raccordo tra progettazione curricolare e progettazione didattica?

Elisabetta B. (allegata la scheda guida dell'intervento)

Ricorda che i primi tentativi di padroneggiare il tema della progettazione curricolare come proposta nella sua scuola hanno subito messo in evidenza l'inadeguatezza dell'impostazione data: il risultato era sempre un progetto rigido e schematico, brutta copia delle Indicazioni. Da questa constatazione è partita la vera riflessione che ha avuto come centro l'attenzione a che il percorso proposto fosse adeguato all'allievo e ai suoi tempi di apprendimento. Ha scelto quindi una diversa scansione temporale: un biennio (1[^]-2[^]), un anno (3[^]), un secondo biennio (4[^]-5[^]).

Ma questo cambiamento, pur importante, non è apparso risolutivo: rimaneva fuori la risposta a quali potessero essere, nei diversi passaggi, le esperienze essenziali da sollecitare nell'allievo. Su questo punto ha avviato un confronto con altre insegnanti, anche non partecipanti alla bottega.

Questo lavoro ha portato a modificare la griglia del documento. Rimane la scelta di organizzare il documento in colonne, ma cambiano significativamente i contenuti. Nell'ordine le colonne devono contenere indicazioni relative a:

1. quale atteggiamento deve avere l'insegnante?
2. quali sono le azioni ricorrenti del bambino?
3. quali i traguardi di apprendimento proposti?
4. e 5. in che modo gli altri insegnamenti concorrono al raggiungimento degli obiettivi indicati?

Un ulteriore risultato della riflessione è che il percorso di apprendimento della matematica propone significative sovrapposizioni con quello di altri insegnamenti. Per questo, in parallelo, si avvia il tentativo di progettare un percorso di Italiano con gli stessi riferimenti: elasticità dei tempi; possibilità di variazione del ritmo individuale nel cammino comune; identificazione degli aspetti significativi da far emergere; effettivo perseguimento degli obiettivi di apprendimento nei diversi insegnamenti.

Fin dall'avvio si presentano alcune domande preliminari (per l'italiano, prima la lettura o la scrittura? per la matematica, prima l'aritmetica o la geometria?) su cui si sta ancora riflettendo.

Un'ultima osservazione. Le colleghe hanno in generale preso le distanze da questo lavoro con la sola motivazione che non è stato formulato dalla commissione formalmente preposta. Qualche apertura comincia solo ora a manifestarsi anche con la disponibilità a confrontarsi con il lavoro in corso.

Carmen R. (allegata la scheda guida dell'intervento)

La scuola San Martino ha da sempre presente l'esigenza di dare unità all'insegnamento facendo riferimento al progetto che caratterizza la scuola stessa e che, nel tempo, viene aggiornato rimanendo sempre fedeli alle scelte metodologiche originali e ai riferimenti-guida di ogni proposta didattica: la meraviglia, lo stupore dell'inizio...; il lavoro di argomentazione come nascita di domande e desiderio di ricerca...; l'acquisizione di conoscenze, abilità, apprendimenti disciplinari connessi ai contenuti dell'esperienza...; l'intrapresa guidata, momento di sintesi che aiuta a verificare e a dare impulso all'iniziativa...

Le competenze sono gli obiettivi formativi e disciplinari che danno agli allievi la forza di *mettersi in azione* costruttivamente.

Altre parole-chiave che reggono la cultura della progettazione sono: *sensò* (guardare al perché); *lavoro* (impegno e responsabilità personale); *previsione* (anticipazione del punto di caduta dell'azione proposta).

La chiarezza nella proposta progettuale della scuola non è però sufficiente: occorre che ogni insegnante si impegni a renderla riferimento della concreta azione didattica. È questo un passaggio non formale su cui rimane ancora molta strada da fare. Il rischio di un uso strumentale, non attento alla sostanza, di parole e strumenti propri del progetto è sempre presente e si rende evidente ogni volta che alla proposta progettuale si antepone la pur corretta esigenza di programmare l'azione didattica: l'attenzione al controllo dei particolari attraverso cui la proposta didattica prende(rà) corpo distoglie l'attenzione dagli obiettivi (formativi e di apprendimento) di medio e lungo periodo. In questo modo non si mostra fiducia nella capacità degli allievi di cogliere, attraverso la concretezza dell'attività, il senso della proposta e la direzione verso cui orientare il proprio apprendimento. Nella migliore delle ipotesi i bambini sono così lasciati soli nel passo successivo, quello che apre al vero apprendimento autonomo.

Giulia T. (allegata la scheda guida dell'intervento)

Illustra la progettazione di Italiano e latino preparata per il suo primo anno di insegnamento in un liceo. Il passaggio dalla formazione professionale al liceo non è così lungo (e difficile) come si pensa: la domanda decisiva è relativa alla scelta cruciale su cosa proporre concretamente ai propri allievi e sui criteri con cui fare questa scelta, criteri in cui compaiono più somiglianze che differenze.

La prima questione che ha interrogato il lavoro di progettazione è sorta con il *latino*, nel liceo linguistico presente solo in prima e in seconda e con sole 2 ore settimanali. È evidente che in questo contesto le modalità consuete di insegnamento saltano, vista l'impossibilità e l'inutilità di comprimere in circa 130 ore in due anni un percorso quinquennale. Tenuto conto di questo e del fatto che si tratta di un liceo linguistico la scelta è stata quella di costruire un percorso didattico centrato sulla presentazione della cultura romana attraverso la lettura in lingua di alcuni testi.

La domanda allora è diventata: quali sono i 4 o 5 autori in grado di dare corpo a questa proposta didattica facilitando l'incontro degli studenti con il mondo latino? Questa scelta, inevitabilmente condizionata dalle conoscenze (e dalla sensibilità) dell'insegnante, è caduta su Catullo, Orazio, Seneca e Marziale. Eliminato qualunque libro di testo preconfezionato, le lezioni si svolgono con la lettura del testo latino, la traduzione, la conversazione, la riflessione sulle tematiche che emergono direttamente dai testi.

Lo stesso criterio è stato utilizzato per l'insegnamento di *italiano*, naturalmente con obiettivi specifici di apprendimento più ampi e articolati. Molto importante è che questi obiettivi non vengano perseguiti in un ordine prestabilito ma siano evidenziati dall'insegnante a partire dalle necessità ravvisate negli allievi. Questa scelta permette all'insegnante anche di arricchire e approfondire le conoscenze e competenze presenti nel suo "zaino", cosa che, almeno di fatto, è resa molto più difficile dall'uso di materiale didattico preconfezionato. Non libri di testo quindi ma libri *veri*, in grado di avviare e sostenere un rapporto personale (dell'insegnante e di ciascun allievo), condizione questa perché l'apprendimento coinvolga il *pensare* a partire dal *memorizzare*. Anche per il terzo insegnamento, *geografia economica*, si è scelto, con un certo dispiacere da parte di molti allievi, di non usare un libro di testo. Per questo insegnamento infatti abbiamo a disposizione un materiale immenso fornito dalla realtà quotidiana. A partire dalle notizie che appaiono su temi inerenti (e per cui si chiede un primo impegno agli allievi) è possibile sollecitare tanto il riconoscimento delle possibili strade per comprendere fenomeni molto complessi quanto di mettere in evidenza i differenti punti di osservazione e di interpretazione possibili. È interessante vedere che questa scelta oltre a permettere (e sollecitare) il coinvolgimento degli allievi, rende presente l'importanza di conoscere i dati concreti, dando ragione delle richieste di memorizzazione che si fanno. Interessante documentazione di questo è l'interesse e il gusto con cui gli allievi si misurano con le cartine mute!

In tutti tre i casi (latino, italiano, geografia economica) importanza decisiva hanno le *modalità di verifica* adottate che devono tanto sollecitare la consapevolezza dell'allievo (autovalutazione) quanto saper indicare con chiarezza gli obiettivi principali che guidano la scelta didattica.

Discussione:

Sara valorizza l'idea del *preappello* (il contrario dell'"adesso ti becco") proposta da Giulia in quanto offre una chance in più all'allievo di avere un buon risultato. Apprezzare che gli allievi riescano li spinge ad impegnarsi.

Graziella chiede a Giulia in che accezione usa il termine *obiettivo*. Giulia risponde che l'obiettivo è come un "mattoncino". I diversi mattoncini compongono a poco a poco la casa. In altre parole sono tappe del percorso per il raggiungimento delle competenze necessarie a possedere la materia. La domanda di Graziella diventa allora: quali sono le competenze che si vogliono raggiungere? Su

questo punto Giulia ribadisce che la competenza può essere raggiunta solo dall'allievo per libera scelta; perché questo avvenga è decisiva la libertà didattica dell'insegnante letta a partire dalla sua responsabilità verso gli allievi. Felice sottolinea l'importanza di questa prospettiva e chiede di tenerla aperta. Il riferimento proposto dall'intervento è prima di tutto all'importanza del contesto scolastico (finalità dell'intero percorso scolastico in cui si opera, caratteristiche degli allievi presenti) e ricorda come questa prospettiva metta in crisi la cultura professionale dominante nella scuola (non solo media) che tende a proporre uno schema didattico bilanciato su un assetto disciplinare (orienta alla uniformità didattica) e non sul contesto umano che è invece sempre più vario.

Emilio chiede di chiarire anche quali siano gli aspetti formali (grammatica, analisi logica, vocabolario) che si vogliono introdurre nell'insegnamento/apprendimento del latino. Giulia risponde che l'obiettivo principale è mettere in luce l'assonanza e la similitudine con le altre lingue europee, non solo neolatine.

Felice domanda se la parola *previsione* usata da Carmen non sia sostituibile con la parola *percorso*, nel quale è implicita l'idea di una *direzione* presente nella previsione senza però prefigurare punti di arrivo e tempi di attuazione rigidi. La scelta di far conoscere questo ai genitori è molto importante perché permette loro di aiutare l'insegnante a verificare se e come l'allievo/figlio si muova nella direzione proposta. Carmen precisa che formulare una previsione aiuta a monitorare meglio il percorso del bambino.

Antonella riflette su come il periodo della scuola dell'infanzia appaia, per insegnanti e bambini, più *libero* di quello successivo e si domanda che cosa debba cambiare perché questa libertà rimanga anche nella scuola primaria.

Clelia sottolinea come guardando con attenzione il bambino si può migliorare la propria progettazione didattica ed anche di avere bisogno delle colleghe che frenino la sua esuberanza, aiutandola a riconoscere i tempi del proprio insegnamento necessari e sufficienti ad ottenere gli apprendimenti richiesti.

Henri (partecipa per la prima volta alla bottega) propone un caso della propria esperienza di insegnante di sostegno. Anche nel caso più difficile (un alunno così destabilizzato e destabilizzante da provocare uno stato di confusione nei compagni e negli insegnanti) bisogna lavorare con fantasia, non procedere solo per negazioni ma, mostrando atteggiamenti maturi e stabili, aiutarlo a riconoscere e ad assumere nei confronti del contesto comportamenti non distruttivi.

Durante il pranzo alcune domande di **Rivoltella**, gestore della scuola che ci ospita, sono occasione per contestualizzare il lavoro della giornata nel percorso compiuto dalla Bottega nei suoi 9 anni di vita evidenziando alcuni riferimenti decisivi:

sul piano del *metodo* il riferimento sistematico e critico all'esperienza professionale (situazioni didattiche effettivamente vissute);

sul piano dei *riferimenti* la priorità del soggetto: insegnante, genitore e allievo (che rappresenta il primo riferimento della progettazione);

l'*apprendimento* come finalità prioritaria della scuola (attraverso cui raggiungere obiettivi educativi);

la necessità di riconoscere *direzione e tappe* di un percorso di crescita (progettazione) che non deve appiattirsi su esigenze di ordine formale (programmazione) ma deve aprire alla domanda di senso, la sola che può sostenere nel tempo l'interesse dell'allievo per l'apprendimento (imparare ad imparare).

Pomeriggio

Felice - dopo una lunga conversazione sul sostegno per chiarire il caso cui Henri aveva fatto riferimento al termine del lavoro della mattina - pone una domanda agli insegnanti presenti: che cosa si deve intendere parlando di “progettazione curricolare inclusiva”?

Per **Maria** non si tratta di una progettazione specifica dell'insegnante di sostegno: occorre collegarsi alla progettazione dell'insegnante di classe (mediandola). Il bambino con disabilità quasi sempre può fare quello che fanno gli altri, anche se a suo modo: le barriere non sono mai insormontabili. Accade però che siano gli specialisti (psicologi, logopedisti, neuropsichiatri, ecc.) a stabilire dei limiti. L'inclusione deve tenere presente la questione di prospettiva: che cosa deve imparare questo disabile? Oppure quali sono le conoscenze indispensabili in quel determinato campo? Quali sono gli elementi sui quali si può fare affidamento? Il soggetto deve capire qual è la sua vera situazione e lo specialista deve dire che cosa si può fare. L'insegnante di sostegno deve domandarsi se il bambino *ci stia o no* nella classe. Ricorda il danno che può fare il *pregiudizio* rappresentato per il bambino dall'essere incontrato come *certificato*.

Emilio ribadisce la necessità di affrontare il bambino disabile con uno sguardo di accoglienza, senza prevenzione, attento a comprendere ciò che il bambino è. Solo dopo può essere utile una divisione dei compiti fra insegnante di classe e insegnante di sostegno. Ritiene però che, all'interno del quadro rappresentato dall'intera classe, l'insegnante di sostegno dovrebbe comunque attivare una *attenzione progettuale* per rendere possibile l'integrazione dei diversi punti di osservazione ed esercitare la propria responsabilità professionale.

Sul tema del compito dello specialista nei casi di disabilità due interventi di segno diverso che indicano come non ci siano regole precostituite nel rapporto tra insegnante e specialista. **Elena** conferma il limite delle diagnosi specialistiche attraverso il caso di una cugina, disabile a livello cognitivo, che ha imparato la musica come la sorella normodotata, pur non essendo stata ritenuta in grado di farlo. **Clelia** propone il caso di un intervento specialistico che ha aiutato lei e i suoi colleghi a sbloccare la difficoltà di comunicare con un bambino.

Conclusione:

Il lavoro di oggi ha sostanzialmente fatto riferimento solo alla prima domanda posta (1. Riguardo ai criteri che devono/possono guidare/orientare la progettazione curricolare quali riferimenti emersi nel lavoro della bottega vi sono sembrati utili/irrinunciabili?) e spesso anche solo indirettamente. Non ci dobbiamo meravigliare: siamo ai primi passi di un tratto nuovo del percorso della bottega, emerso anche grazie alla presenza di insegnanti delle superiori e che oggi si è arricchito del punto di osservazione portato da insegnanti impegnati nel sostegno che hanno posto alla progettazione domande chiare e motivate aiutando tutti noi a intuire nuove prospettive e nuovi possibili appuntamenti di lavoro.

Lavorare sulla progettazione didattica avendo come riferimento non formale la progettazione curricolare della scuola è impegnativo e chiede di chiarirsi sempre meglio i fattori cui ciascuno fa riferimento nel compiere le scelte necessarie e nel formulare le proposte in grado di sostenere il percorso di apprendimento degli allievi. È ovvio che si devono insegnare cose che si sanno: ma non tutte, anzi! La scelta deve sempre tener conto: degli *obiettivi di apprendimento* che si ritengono necessari; delle *finalità complessive* del corso di studi in cui si è; del *contesto culturale* ed umano cui i propri allievi fanno riferimento.

Un ulteriore riferimento emerso è relativo all'esigenza di *inclusività* che caratterizza oggi la scuola. Anche se per comprendere che cosa comporta questa caratteristica dovremo ancora lavorare a

lungo, è già chiaro che non ci può essere inclusività se non fondata sul valore della soggettività di ogni allievo, riconosciuta e accolta nei suoi diversi aspetti. Se insegnante professionista è chi sa assumersi la responsabilità di un compito (l'educazione attraverso l'istruzione), questa responsabilità non può essere delegata allo specialista (interno: insegnante di sostegno; esterno: psicologo, logopedista ecc.).

Dopo il primo tratto di cammino abbiamo sentito l'esigenza di identificare i passi più importanti compiuti ed è nato il primo quaderno che fissa provvisoriamente il nostro metodo di lavoro, alcuni elementi che definiscono la progettazione, i soggetti coinvolti. Forse è arrivato il momento di fare questo anche per il secondo tratto di strada, compiuto a partire dalla metafora del *leggere, scrivere, far di conto*, sempre scandagliando situazioni didattiche vissute. Sono così emerse alcune evidenze che, in particolare del primo ciclo scolastico, non possono essere elusi nella progettualità dell'insegnante, tra cui particolare peso hanno i seguenti:

i più importanti *obiettivi di apprendimento* (nel primo ciclo in larga parte abilitativi) accomunano i diversi contenuti proposti (da qui l'opportunità di un insegnante 'prevalente' e il superamento del paradigma didattico disciplinarista);

i *tempi di apprendimento* variano significativamente da allievo ad allievo (anche in rapporto alle diverse condizioni di riferimento di ciascuno);

ogni *allievo* può (deve) essere considerato non solo fruitore ma anche *attore della proposta didattica* in quanto *portatore di competenze* attive nell'ambito della conoscenza (in particolare nell'ambito matematico);

decisiva è l'attenzione alla *continuità* sia orizzontale che verticale;

la progettazione può essere a maglie anche molto larghe senza che ciò generi disordine solo se l'insegnante ha chiara direzione e metodo della sua proposta (e la scuola è dotata di un Ptof reale e consapevole).

Un modo per prepararsi a questo impegno può essere la stesura di alcuni articoli che presentino ad un pubblico più vasto il lavoro con cui i partecipanti alla bottega stanno verificando aspetti del loro impegno scolastico alla luce delle prospettive proposte in bottega. Liberamente tutti i partecipanti alla bottega sono invitati a coinvolgersi in questa occasione di crescita sia con una propria iniziativa sia unendosi ad quella di altri.

I prossimi appuntamenti della bottega

Incontri di fine inverno. Questi incontri consistono nella condivisione di momenti di lavoro in atto nella propria scuola e/o nell'attività personale. Essi rappresentano già da alcuni anni un'occasione importante di verifica e approfondimento del lavoro comune e una modalità importante per ricordare che il lavoro della bottega è vivo solo se rappresenta un aiuto alla nostra attività professionale.

È una possibilità aperta a tutti. Accanto ai momenti già offerti negli anni scorsi chiunque ne abbia il desiderio è invitato ad aprire un suo momento di lavoro ad altri partecipanti alla bottega. Ciascuno è invitato ad essere presente ad almeno due di questi incontri.

Tema, data, luogo degli incontri proposti quest'anno saranno tempestivamente comunicati a tutta la mailing list.

Incontro conclusivo: sabato 29 giugno 2019 . Verrà comunicata tempestivamente la sede anche con la pubblicazione sul sito di Diesse.