

LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE BOTTEGA PROGETTAZIONE

26.06.2019 Treviglio

Ripensando a quest'anno.

Consonanze e dissonanze tra la mia azione didattica e l'intuizione progettuale che guida il lavoro della Bottega

Felice introduce il lavoro ricordando che oggi ci troviamo nuovamente di fronte alla domanda che ha guidato e sostenuto fin dall'inizio l'esperienza della Bottega, che dobbiamo riproporci in una più completa visione della nostra azione professionale.

Abbiamo visto che fare agli allievi una proposta didattica ordinata (programmata) – tale cioè da sostenere il loro apprendimento non solo nella sua dimensione immediata (curiosità, attenzione, presenza attiva), ma anche sostenendo l'emergere di un legame (interesse) in grado di andare oltre (dentro) il particolare che viene proposto alla loro attenzione – ha ragioni che precedono e fondano la stessa azione didattica.

Quest'ultima va perciò preceduta, contestualizzata e arricchita nel suo significato da un'altra azione (progettazione) tesa a collocare il singolo passaggio proposto in un contesto più ampio relativamente: - alle facoltà del soggetto impegnate, - al contenuto dell'oggetto proposto e, soprattutto, - a come la proposta si distenda nel tempo (riconosciuto come quantità, ricorsività, distanza).

Rileggendo con attenzione la nostra esperienza, umana e professionale, siamo anche arrivati a riconoscere come sia possibile fare questo solo a condizione di avere alcuni fattori di riferimento da cui partire e di cui tener conto nella stesura e nell'esecuzione della nostra proposta.

Tra questi ci sono sembrati ineludibili:

- che l'azione didattica dipenda non da uno, ma da due soggetti, alunno e insegnante, distinti funzionalmente, ma ambedue in grado di mettere in gioco tutte le caratteristiche proprie di un soggetto, in primo luogo l'intelligenza intesa come capacità di interrogare la realtà formulando domande e di offrire tentativamente risposte;
- che debba essere riconosciuto un ordine 'gerarchico' tra i diversi fattori presenti e tra i diversi contenuti proposti, condizione indispensabile perché gli obiettivi di apprendimento possano essere meglio riconosciuti sia sul piano contenutistico, sia su quello metodologico (che cosa è veramente importante in ciò che si insegna?),
- che sia rilevabile il riconoscimento non formale del contesto in cui si fa la proposta. (Chi sono io? Chi sono i miei allievi? In quale ambiente siamo e che tipo di proposta rappresenta la scuola per ciascun allievo?).

Sono tre punti fermi che interessano, con pesi diversi, tanto la scuola nel suo insieme, quanto le scelte didattiche del singolo insegnante.

SEDE NAZIONALE

Via Legnone, 20 - 20158 Milano - Tel. 02 67020055 - Fax 02 56561378 - e-mail: segreteria@diesse.org - www.diesse.org

Ente accreditato dal M.I.U.R. con DM 90/2003

C.F. 97053100158 - P.IVA 08965380150

Possiamo quindi parlare di progettazione curricolare (come la scuola organizza la sua proposta) e di progettazione didattica (come ogni insegnante rende presente e operativa la proposta) come condizioni necessarie per una ordinata, efficiente ed efficace azione didattica.

Il compito di stabilire l'ordine materiale delle azioni (programmazione) rappresenta perciò la conseguenza ultima delle scelte fatte dalla scuola (progettazione curricolare) e dall'insegnante (progettazione didattica) e deve perciò essere in grado di interagire con le variazioni (di tempo, di condizioni, di risultati) che inevitabilmente caratterizzano il corso scolastico e quindi, paradossalmente, deve anche essere estremamente flessibile. Che la flessibilità non diventi disordine dipende esclusivamente dalla chiarezza e dalla consapevolezza con cui si raccorda con i due passaggi precedenti (progettazione curricolare e progettazione didattica).

Una scoperta interessante, riscontrata durante il lavoro, è stata che in questa prospettiva diventano più comprensibili alcune richieste formali fatte alla scuola e agli insegnanti che oggi sono invece spesso motivo di confusione e occasioni che rubano tempo senza offrire alcun aiuto al proprio compito. Tra questi:

- come rapportarsi alle Indicazioni Nazionali per il 1° ciclo;
- quale possibile rapporto (sostanziale e formale) tra competenze e obiettivi di apprendimento;
- quale senso abbiano i compiti di verifica e di valutazione richiesti.

In questo quadro deve procedere il lavoro della Bottega, mantenendosi fedeli al metodo dell'esperienza che da sempre caratterizza il nostro lavoro, partendo dall'azione didattica effettivamente compiuta e guardandola a partire dalla, anche se iniziale, 'intuizione'-progettazione.

E questo è quanto ci chiede il tema di questa giornata di lavoro.

Carmen, a nome delle insegnanti della **scuola San Martino**, manifesta la fatica fatta per rispondere alla domanda della giornata, perché il termine "intuizione" appare riduttivo rispetto al modo con cui la progettazione didattica è presente nella loro scuola.

Quali sono gli elementi su cui riflettere per essere aiutati nel lavoro di progettazione?

1. La risposta dei bambini: l'iniziale "non mi piace" o "mi piace" diventa il punto di partenza per una riflessione più approfondita;
2. Il tempo: riesco o non riesco a concludere il percorso pensato?
3. Che cosa, ma soprattutto, come i bambini hanno imparato? Sono in grado di ritrovare l'appreso anche in una diversa situazione? Sono in grado di applicare le conoscenze singole? E di ritrovare il percorso che ha portato a quella conoscenza?

Ogni anno le maestre si confrontano e scelgono un libro che verrà letto in tutte le classi avendo in ciascuna classe un diverso obiettivo fondamentale di apprendimento: in prima la scrittura, in seconda la lettura, in terza la capacità di riconoscere i diversi personaggi, in quinta il

superamento della paura di fronte alla lettura integrale di un testo lungo e complesso. Quest'anno sono stati letti "I Promessi Sposi" del Manzoni.

Gli obiettivi sono perseguiti attraverso il lavoro didattico, organizzato in un'unità di apprendimento preparata dall'insegnante e che può coprire anche tutto l'anno scolastico.

Sulla domanda "come si stabilisce la durata di un'unità di apprendimento?", che potrebbe apparire banale, si apre un confronto lungo e interessante che permette anche di chiarire perché la progettazione è stata definita come 'intuizione': come Bottega siamo ancora all'inizio di un percorso e facciamo fatica ad avere un quadro chiaro del rapporto tra progettazione curricolare, progettazione didattica e programmazione.

Alcuni chiedono anche di chiarire meglio la differenza tra progettazione curricolare e progettazione didattica.

Betta. Per cercare di rispondere alla domanda iniziale, ha dovuto fare un lavoro particolare partendo da una lettura attenta del curricolo di matematica adottato ufficialmente dalla scuola e verificando analiticamente se ci siano consonanze o dissonanze con la propria progettazione. Si è così accorta, per esempio, che nel progettare si dà scarsa attenzione alla fatica fatta dagli allievi. Il solo diventare consapevoli di questo ha fatto sì che, diversamente dagli altri anni, i ragazzi della attuale quinta abbiano avuto tutti voglia di fare matematica.

Non ha pensato unità di apprendimento consequenziali, ma, dopo un mese, ha fatto delle verifiche. Sulla base di questa esperienza, sembra possibile pensare e svolgere un'unità di apprendimento che copra l'intero l'anno, a condizione, però, di inserire in itinere le opportune valutazioni.

Considera quella su cui sta lavorando una progettazione curricolare.

Graziella. Le scuole statali funzionano diversamente da quelle paritarie, come la San Martino, e non si può non tener conto di questa diversità. Quella che viene chiamata progettazione didattica spesso non è altro che una parafrasi dei traguardi di apprendimento proposti dalle indicazioni. Manca anche spesso una effettiva progettazione curricolare della scuola. Attualmente quindi si può lavorare solo ad una progettazione curricolare personale.

Ritiene che le unità didattiche non debbano mai proporsi come qualcosa di compiuto (concluso): è importante che le esperienze fatte dagli allievi rimangano aperte allo sviluppo verso ulteriori apprendimenti.

Quest'anno, ripartendo con una classe prima, gli obiettivi fondamentali sono stati: conquistare la fiducia degli alunni e coinvolgerli in esperienze in grado di diventare occasione sia per nuovi apprendimenti, sia per imparare a lavorare insieme.

Clelia, anche lei insegnante di scuola statale, ha lavorato con Graziella, per rivedere i curricoli di matematica. Nella sua scuola hanno preparato un curricolo di istituto in cui non è stato possibile inserire il riconoscimento degli allievi come soggetti in senso pieno.

Elena: Si deve tornare alla scuola dell'apprendimento.

Porta l'esempio del lavoro fatto in una scuola dove, per facilitare l'apprendimento, l'insegnante ha appeso un cartellone con i disegni di tutte le scale dei pesi. Questo stratagemma didattico ha permesso agli allievi di imparare benissimo le scale, ma in modo del tutto formale senza capire il senso del lavoro di pesatura. Risultato: di fatto non sanno pesare!

Il curricolo della scuola deve essere una guida che permette all'insegnante di riconoscere la strada giusta su cui la sua proposta deve correre. È necessario per questo che la proposta didattica sia anche dotata di attrattiva.

Felice interviene su quest'ultimo punto. Ancora due generazioni fa la scuola "attraeva" principalmente perché ai risultati scolastici era legato un guadagno in termini di prestigio sociale (e spesso anche in gratificazione economica).

Oggi anche l'attrattiva legata alla presenza di figure forti di insegnanti è diventata episodica ed è ancor più raramente in grado di offrire una risposta al perché i primi 20 anni della vita debbano compiersi prevalentemente all'interno dell'istituzione scolastica. La sola risposta sensata è rendere il desiderio di imparare, che caratterizza soprattutto l'infanzia, centro della proposta scolastica - anche proponendo una risposta al perché - attraverso una didattica attenta ai due livelli progettuali (curricolo e didattica del singolo insegnante). Per quanto parziale, come è inevitabile sia, questo tentativo rappresenta la sola possibilità per fare del desiderio di conoscere il cuore dell'esperienza scolastica, la questione su cui si giocano intelligenza e libertà del bambino.

Parlare di curricularità comporta quindi anche avere sempre presente che il lavoro scolastico deve non solo essere attento a sostenere la tensione all'apprendimento ma rendere questo aspetto della scuola riconoscibile e comprensibile dall'allievo.

Progettare il curricolo della scuola significa allora individuare elementi che siano indispensabili per mantenere e far progressivamente comprendere all'allievo la direzione verso cui muove il lavoro scolastico e come gli obiettivi di apprendimento trovino, anche solo in prospettiva, punti comuni, sul piano dei contenuti e sul piano del metodo. Per questo la considerazione del tempo, non solo come contenitore (spazio materiale dedicato), ma anche come ripresa sistematica di passaggi del percorso proposto e come capacità di riconoscere a distanza ciò che è importante in quello che si impara, è elemento decisivo della progettazione, in particolare didattica. Il dialogo, dunque, fra progettazione curricolare e progettazione didattica è questione vitale per la scuola.

L'attenzione al tempo - soprattutto come è presente nella progettazione didattica nei suoi diversi aspetti - è un indicatore molto significativo di quanto sia reale l'attenzione al soggetto in azione.

Il prevalere dell'attenzione agli aspetti tecnici della proposta didattica indica una scarsa attenzione all'allievo come soggetto e, di conseguenza, al di là delle intenzioni, gli aspetti formativi passano in secondo piano. Bisogna orientare l'allievo a riconoscere un percorso, inevitabilmente fatto di passi che non sono però tutti uguali tra loro, e soprattutto aiutarlo a diventare progressivamente più consapevole della direzione in cui si sta muovendo. La verifica (ancor più della valutazione) rappresenta lo strumento probabilmente più importante per comunicare all'allievo questi aspetti. Perché questo avvenga occorre però che l'insegnante abbia ben chiari gli obiettivi progettuali e in che modo progettazione curricolare e progettazione didattica si rapportino tra loro.

Giulia: essendo appena passata dalla formazione professione ad un liceo, sta ancora cercando di scoprire l'identità del nuovo contesto in cui insegna.

Nella scuola in cui lavorava prima, la responsabilità delle scelte didattiche era dell'insegnante e non veniva proposta alcuna occasione di confronto con i colleghi. Così si è abituata a rispondere da sola a domande e problemi che nascevano nel rapporto con i propri allievi.

Nella nuova scuola le viene invece richiesto di partecipare a momenti collegiali di lavoro frequenti. Questi sono diventati perciò occasioni in cui portare una serie di provocazioni, facendo così nascere un confronto su questioni progettuali anche in colloqui personali con i colleghi in cui è stato possibile presentare il lavoro della bottega.

La provocazione è stata raccolta, proprio da chi non sembrava molto sensibile ad aspetti del proprio compito più vicini alla nostra cultura professionale: alla fine dell'anno scolastico, infatti, una collega, apparentemente impermeabile e schematica, ha richiesto un dialogo in vista di un confronto e di una collaborazione, sostenendo anche che le piacerebbe partecipare ai nostri incontri. Anche ad una giovane collega ha fatto la stessa richiesta di scambio e confronto per pensare un nuovo sistema di insegnamento, soprattutto per il latino.

Ripensando al tema di questa giornata (assonanze e dissonanze ...) deve distinguere tra le diverse classi in cui è stata chiamata ad insegnare materie molto diverse. Questo fatto ha costretto a ripensare continuamente quello che stava facendo partendo dalla convinzione che l'attrattiva, nelle superiori, viene tanto dal docente come "modello positivo di adulto" (insegnanti contenti, motivati, professionalmente preparati), quanto dai contenuti della disciplina.

Per italiano ha elaborato un progetto annuale ben fatto, anche sulla scorta delle esperienze degli anni precedenti. Il risultato è stato soddisfacente. Per storia ha incominciato a metà anno, prendendo una classe lasciata da un collega.

Per geografia economica sono emerse difficoltà notevoli, dovendo insegnare ad allievi provenienti da due classi appartenenti a due diversi percorsi scolastici. In uno dei due gruppi si sono presentati molti problemi e ha dovuto avviare un lavoro introduttivo. Alcune strategie (lavori a gruppi) non hanno funzionato mentre ha dato ottimi risultati il lavoro a coppie. La difficoltà ha stimolato anche a proporre sintesi molto rapide e a porsi chiaramente un obiettivo principale di natura formativa (migliorare la loro capacità di attenzione).

La compilazione delle dichiarazioni di competenza di fine obbligo ha permesso di riconoscere che occorre fare attenzione, più che ai singoli contenuti proposti, a ciò che li lega.

Felice a questo proposito sostiene che la scuola secondaria è in crisi anche perché si è orientati a spezzarla in due: il primo biennio come conclusione del ciclo di base obbligatorio e uguale per tutti (della durata di almeno 10 anni, come è indicato dalla volontà di inserire una certificazione di competenze di fine obbligo); un secondo biennio (per ora ancora triennio) preparatorio all'istruzione superiore (universitaria).

Una seconda osservazione riguarda la fondamentale questione del metodo e dei contenuti.

Il contenuto proposto dalla scuola molto spesso non stimola l'allievo ad andare più a fondo nel rapporto con la realtà, verso cui è naturalmente spinto ancor prima della nascita, ma diventa spesso un velo che lo separa dalla realtà.

Noi abbiamo visto molto bene questo riflettendo sull'insegnamento della matematica in cui questo rischio è più presente perché la 'ragione formalizzata' che ne rappresenta l'asse portante viene di fatto presentata come alternativa/sostitutiva alla ragione intuitivamente usata dal bambino.

Per questo è decisivo il metodo con cui vengono sviluppati i traguardi di apprendimento e proposti i contenuti. Attenzione: il metodo, cosa ben diversa dalle tecniche didattiche, indica il modo con cui sono resi presenti i fattori che abbiamo all'inizio ricordato come significativi per una corretta progettazione (contesto, soggetti, contenuti).

Emilio segnala che è in atto, nei genitori, un'azione dis-educativa che progressivamente tende ad offrire una risposta sempre meno adeguata al bisogno di appartenenza-dipendenza che urge nel bambino. Come conseguenza, i bambini soffrono un grave disagio a causa della mancata soddisfazione di un bisogno vitale crescendo senza punti di riferimento importanti che li guidino, li contengano e li proteggano.

Volendo quantificare tale fenomeno, si può con certezza affermare che la percentuale di bambini "non appartenenti" raggiunge ormai l'83% ed è in continuo aumento. Ciò spiega molto bene la crescita esponenziale dei comportamenti incontrollati, degli attaccamenti morbosi alle maestre, delle fragilità, insicurezze, disobbedienze croniche, ribellioni più o meno gravi, ecc.

Giulia in seconda liceo linguistico ha deciso di abbandonare la grammatica latina e dedicare tutto il tempo a far incontrare agli allievi autori latini attraverso la lettura in lingua (con traduzione simultanea dell'insegnante) di testi ben selezionati. Attualmente sta confrontando questo tentativo con una collega che, invece, ha utilizzato un testo che riprende anche la grammatica e che non stata soddisfatta dei risultati.

Betta, alla domanda: "Come mai hai dovuto accantonare il Ptof della scuola?" risponde che quel documento, steso con il desiderio di essere adatto a tutti, in realtà non va bene a nessuno.

Racconta anche di avere chiesto alle colleghe di narrare, materia per materia, ciò che di più significativo è accaduto durante l'anno, ottenendo una quantità di informazioni molto interessanti soprattutto per gli anni futuri.

Le insegnanti della **San Martino** ripropongono la loro esperienza di elaborazione di un Ptof, a partire dalle Indicazioni (citate nel loro documento) e con attenzione alle esperienze effettive delle singole classi.

Si porta nuovamente l'attenzione sul libro fondativo che rappresenta un termine di paragone esperienziale per il bambino. Per questo è molto importante essere consapevoli dei criteri che guidano la scelta del testo. Tra questi molto significativi sono la capacità di proporre una tradizione cui ci si vuole ricollegare e di sostenere l'ampliamento delle conoscenze. Seguire un solo testo per tutto l'anno offre anche altri vantaggi:

- non dover riproporre una nuova contestualizzazione ad ogni nuova lettura, come avviene col tradizionale "libro di lettura";
- possibilità di proporre riferimenti concreti per gli insegnamenti;
- possibilità anche di ritornare, a partire da un insegnamento particolare, ad alcuni passi e contenuti del libro stesso aiutando a superare la frammentarietà dei contenuti che rappresenta un ostacolo non tanto alla memorizzazione quanto alla comprensione.

La scelta del libro quindi può partire anche da osservazioni occasionali, ma deve collocarsi consapevolmente in un percorso di apprendimento.

Se non si riescono ad evidenziare punti che lo colleghino senza forzature al lavoro (formativo e di apprendimento) che si intende fare, la scelta del libro fondativo può diventare controproducente. Per questo occorre individuare come il testo scelto può aiutare:

- a sostenere senza forzature il perseguimento di importanti obiettivi specifici di apprendimento previsti;
- ad aiutare l'allievo a capire che più va avanti nella lettura, più ne scopre l'importanza in vista dell'apprendimento del lavoro compiuto;
- a sostenere nell'allievo la crescita della consapevolezza di chi è, a chi appartiene e dove va.

In conclusione ecco alcune considerazioni e proposte di attenzione.

- È sempre opportuno lavorare in funzione di una marginalizzazione (abolizione?) del libro di testo ufficiale, troppo spesso costruito come strumento di controllo culturale e professionale.
- La curricolarità rappresenta uno strumento della scuola e dell'azione didattica che richiede di porsi seriamente una domanda su come individuare e tradurre in concreto l'inevitabile gerarchia tra i diversi insegnamenti. Tutte le conoscenze hanno pari dignità, come ovviamente tutti gli insegnanti, ma in un contesto di tempo e di spazio determinato (e quindi limitato) non a tutti gli insegnamenti possono essere assegnati tempi e spazi e compiti che coprano tutti gli obiettivi formativi della scuola.

- Il tema della competenza, che affronteremo più avanti, rappresenta una possibilità per meglio comprendere il rapporto tra apprendimento e formazione nella scuola.

Avvisi:

Entro breve invieremo i testi raccolti per la pubblicazione su Libertà di educazione.

Nei testi c'è una chiarezza nella lettura di una situazione, ma non sempre è evidente il confronto con i punti chiave del lavoro della Bottega, che andranno esplicitati in una premessa introduttiva.

Meeting: lunedì o martedì: presentazione dello stato della Bottega.

Convention: 19 e 20 ottobre Castel San Pietro Terme. Abbiamo deciso che anche quest'anno non proporremo un momento formativo autonomo da inserire sul sito "Sofia", ma parteciperemo al corso rappresentato dalla Convention secondo le modalità indicate da Diesse. Per la Convention Antonella manterrà i contatti con Diesse e prenoterà 16/18 posti: 8/9 camere.

A novembre la Fondazione della sussidiarietà (con Foe, Diesse, Disal) proporrà un seminario su "che cosa è la scuola" il cui programma è ancora in corso di definizione.