

## LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

Report dei lavori svolti durante la Convention  
"Nuovi insegnanti e nuove scuole che crescono"  
Bologna 12-13 ottobre 2013

### PROGETTAZIONE

**Profilo in uscita, Indicazioni, curriculum, competenze: nuovi riferimenti per il percorso didattico**

**RESPONSABILE: Felice Eugenio Crema**

#### Sabato

Il lavoro è iniziato con la presentazione dei partecipanti (poco più di trenta di cui i due terzi non avevano mai partecipato ai lavori della Bottega)

È poi proseguito con la storia della Bottega che per la prima volta si presenta alla Convention rivolta principalmente a insegnanti e dirigenti della scuola del primo ciclo.

Due sono le radici di questa Bottega:

La prima è la partecipazione di un gruppo di formatori italiani all'attività svolta da Avsi in Albania fin dagli ultimi anni del '900. Su questa esperienza si è costituita per la prima volta la Bottega della Progettazione. Infatti il lavoro di formazione sostenuto in Albania aveva nel tempo dato uno spazio sempre maggiore a forme di tutoraggio e accompagnamento per albanesi che si assumevano compiti formativi nei corsi di cui il gruppo è stato responsabile.

Da questo lavoro sono emerse alcune indicazioni di metodo tra cui, decisiva, l'evidenza che la qualità della formazione dipende dalla capacità dell'operatore di 'avere presente' l'azione formativa in tutti i suoi fattori più significativi. Ciò comporta la maturazione di capacità progettuali e la acquisizione non solo di tecniche e di capacità strumentali ma, in senso proprio, di una professionalità matura. Il modo più efficace, e anche più semplice, per rendere tutti partecipi di questa prospettiva metodologica si è rivelato la corresponsabilità in un lavoro, metodo che abbiamo chiamato dell'*accompagnamento*.

La seconda è il lavoro di un gruppetto di insegnanti elementari che, sollecitato dalle molte difficoltà portate dai cambiamenti richiesti dalla cosiddetta 'Riforma Gelmini', hanno preso coscienza di un distacco esistente tra i riferimenti culturali da loro stessi riconosciuti e le scelte concrete compiute o accettate di fatto anche a causa di un ambiente culturalmente inerte quando

non su posizioni opposte, o perché ci si trova di fronte a situazioni difficili e complesse come quelle proposte da una riforma che proponeva il ritorno ad una figura centrale di insegnante (maestro unico o prevalente) e che, anche per questo, richiedeva profondi e non facili cambiamenti sul piano della concreta organizzazione della scuola. Prendere consapevolezza di questo distacco non poteva non sollevare molte domande.

Il crescere e l'approfondirsi del lavoro comune ha messo in luce come il punto critico sia lo sguardo con cui si guarda alla realtà della scuola e al proprio compito professionale, prevalentemente concepito chiuso nella propria classe e rivolto in modo troppo spesso esclusivo alla sua dimensione 'disciplinare'. E lo sguardo sulla propria condizione professionale, l'aiuto a non perdere di vista nessuno dei fattori essenziali allo svolgimento del proprio compito, sono diventati il riferimento del lavoro comune.

Questa seconda parte dell'introduzione è stata completata dalla presentazione delle tappe più significative che hanno segnato i due anni di vita del gruppetto: quantitative (dal 2011 una quindicina di incontri) e qualitative, ciascuna segnata dall'emergere di alcuni riferimenti molto precisi.

Il primo: l'unità della cultura può nascere solo dall'unità del soggetto.

Il secondo: non ci può essere risposta soddisfacente a domande che non sono chiare. Per questo il lavoro comune deve avere al centro la verifica della domanda che si pone.

Il terzo, conseguente: è decisivo portare l'attenzione sull'effettivo significato che attribuiamo a moltissimi termini, di uso comune nell'ambito professionale, che sono in realtà portatori di una profonda ambiguità; sembrano chiari ma sono in realtà solo evocativi. Lo stesso termine 'progettazione' usato normalmente come sinonimo di 'programmazione' ne è un esempio.

Il quarto: accettare che punto di verifica critica della propria impostazione didattica sia la possibilità effettiva lasciata all'allievo di essere presente come soggetto a pieno titolo, come portatore cioè di tutte le fondamentali caratteristiche umane a partire dalla libertà.

Il quinto, conseguente: riconoscere che allievo e insegnante sono entrambi tesi a fare sintesi tra le diverse esperienze che vivono. Questo è il punto su cui la scuola è continuamente impegnata a rilegittimarsi pena la caduta di un effettivo interesse dell'allievo alla sua condizione di discente.

L'avvento delle *'Indicazioni per il curricolo'*, appuntamento obbligato per tutta la scuola del primo ciclo, ha rappresentato un punto di svolta per il lavoro del gruppo.

Le domande da cui era partito e continuava il lavoro trovano infatti nell'attuazione delle *'Indicazioni per il curricolo'* una finalizzazione che stimola ad andare più a fondo nelle risposte alle domande e soprattutto facilita la individuazione di un quadro concreto e unitario in cui porre i differenti problemi.

Ciò comporta che l'insegnante stia consapevolmente di fronte a tre domande, decisive per l'esercizio del suo compito professionale:

- quale posizione, in concreto, assegniamo nel percorso didattico all'allievo, soggetto a titolo pieno di un percorso di apprendimento;
- quale peso riconosciamo alle esperienze non scolastiche di apprendimento degli allievi;
- quale rapporto c'è tra responsabilità personale dell'insegnante e collegialità.

Le 'Indicazioni' ci chiedono di stare di fronte a queste domande mantenendo fermi alcuni punti a partire dai quali dare ordine alla nostra proposta didattica (curricolo):

- profilo in uscita...
- ...espresso in competenze;
- obiettivi di apprendimento.

che circoscrivono la responsabilità attribuita all'insegnante(i) di proporre un curricolo che dia un contenuto definito e operativo al Piano dell'offerta formativa deciso dalla scuola.

È così nata la decisione di continuare il lavoro in atto nella Bottega della Progettazione dando così una dimensione 'pubblica' al proprio impegno.

Tre nostre amiche, insegnanti in scuole elementari statali, si sono rese disponibili ad offrire al lavoro comune le programmazioni che hanno preparato per quest'anno scolastico.

Elisabetta Baldo ha presentato il percorso attraverso cui è arrivata a definire finalità e contenuti dell'insegnamento di storia in una V<sup>a</sup>.

Antonella Nava ci ha proposto le ragioni che l'hanno portata ad adottare il metodo del 'libro fondativo' nella sua 4<sup>a</sup>.

Maria De Nigris ha proposto la programmazione dettagliata dell'insegnamento di storia in una 2<sup>a</sup>.

I testi delle tre presentazioni verranno inseriti sul sito come allegati al report.

## Domenica

Il lavoro della mattinata, partendo dalle tre programmazioni presentate, apre il confronto su quanto proposto nel pomeriggio di sabato.

Molti i punti toccati dagli interventi.

Innanzitutto l'esigenza di avere chiare le *ragioni della scelta* che inevitabilmente ogni progettazione comporta. Ciò è apparso evidente nei tre casi presentati, tutti molto differenti tra loro, anche se tutti esito di preoccupazioni simili e di scelte pedagogiche condivise.

In secondo luogo l'importanza della *collegialità*, sottolineata in tutti e tre i casi proposti. Questa che appare spesso come un ostacolo a causa del formalismo burocratico che la soffoca, è in realtà una condizione fondamentale perché la scuola possa diventare un 'ambiente per l'apprendimento', almeno nella misura in cui nasce innanzitutto dalla tensione dell'insegnante a condividere/verificare le sue scelte in un confronto libero e dinamico con i colleghi.

Un terzo punto emerso dal confronto tocca la natura del *compito progettuale* che le Indicazioni assegnano alla scuola e all'insegnante. Ciò comporta l'assunzione di un *criterio* in grado di dare ordine ai molteplici fattori che definiscono il ruolo e rendono possibile l'esercizio del compito dell'insegnante. Ma tutto questo deve essere riconoscibile dall'allievo nella concreta proposta didattica, mettendolo così in grado di percepire la singola proposta didattica come espressione di un *percorso* che ha una direzione e diversi possibili punti di arrivo.

Decisiva è quindi l'*attenzione all'allievo* che non rappresenta solo il destinatario di un servizio ma il portatore di una potenziale *iniziativa* che deve trovare un posto nella progettazione curricolare. Occorre perciò che nell'organizzazione della didattica sia lasciato un *tempo* in cui questa iniziativa possa manifestarsi.

Non si tratta di dare spazio allo spontaneismo ma di permettere una effettiva *personalizzazione dell'apprendimento*, unica vera (e possibile) modalità di personalizzazione dell'insegnamento.

La verticalizzazione proposta dalle 'Indicazioni' non deve quindi essere pensata come una sequenza di segmenti tra loro saldamente incernierati ma come l'esito di un percorso segnato nei suoi passaggi fondamentali da indicatori chiari e, in un certo senso, inderogabili.

L'enfasi con cui la scuola si sta affannando sui Bisogni Educativi Speciali (BES) è indice di una prospettiva non corretta con cui si è affrontato il tema della personalizzazione, scambiata in realtà con una forma di individualizzazione del percorso didattico.

Per concludere.

Prendendo a prestito una espressione usata sabato mattina dal prof. Glenn nella sua relazione possiamo dire che "la vera professionalità dell'insegnante si esprime nella progettualità; non nell'azione che compie, cioè non nella modalità in cui traduce nell'azione didattica quello che si propone di fare con i propri allievi."

*Progettare è guardare a un futuro* cercando di riconoscere tutti i fattori che costituiscono l'ambito in cui siamo chiamati ad operare. Cosa quindi per certi versi opposta alla programmazione tesa a dare ordine nell'esecuzione di qualcosa che è già stato compiutamente definito.

Nella progettazione curricolare sono in gioco due soggetti: l'insegnante e l'allievo. Per questo i verbi vanno usati al plurale e il 'noi' comprende tanto l'insegnante quanto l'allievo.

Dove stiamo andando? Come stiamo camminando? sono domande che devono sempre accompagnare qualunque forma di progettazione educativa.

Per questo la progettazione educativa deve far riferimento ad *obiettivi fattibili – riconoscibili – assumibili* anche dall'allievo.

Le *Indicazioni Nazionali* sono ormai un dato irreversibile. Ciò non toglie che esse rappresentino l'esito di una stagione complessa e che, anche per questo, siano ricche di ambiguità.

Questo di per sé non deve però essere considerato un problema in quanto permette, entro limiti abbastanza larghi, una 'legittima' lettura personale del testo i cui riferimenti fondamentali (*verticalizzazione e curricolarità* guidate da un *profilo in uscita* espresso in *competenze*, i contenuti definiti non più come programmi ma come *obiettivi di apprendimento*) offrono spazio reale per scelte fino a ieri impossibili, forse anche impensabili.

Ricordando che solo la testimonianza di una positività possibile può cambiare la realtà, perché il cuore dell'uomo è fatto per questo, l'esistenza di queste possibilità ci sollecita ad uno sguardo positivo verso la scuola, verso le nostre responsabilità professionali, verso le nostre capacità professionali.

Il valore della Bottega sta sia nel sostenere la positività del nostro sguardo e nell'aiuto a recuperare la coscienza di tutti i fattori che costituiscono la nostra professione, sia nell'offrire la possibilità di un confronto tra esperienze da cui emerga un giudizio più maturo su come affrontiamo il nostro compito.

In chiusura vengono indicate le modalità con cui il lavoro proseguirà e viene rinnovato l'invito a iscriversi a Diesse. L'esistenza dell'Associazione è infatti condizione necessaria sia per una efficace prosecuzione del lavoro in atto sia per il suo inserimento in un contesto più ampio che ci aiuti ad avere presenti nel nostro lavoro anche i tanti fattori di contesto che incidono sul nostro essere insegnanti.