



▲ la progettazione di scuola

Un artefatto dinamico in dialogo con le pratiche didattiche e in sinergia con la formazione

primo piano



di **Silvia Cavalloro**

Uno strumento vivo che si articola e integra nel tempo. Da usare, maneggiare, sottolineare, annotare. Uno **strumento di pensiero** per leggere il proprio contesto, per orientare l'azione didattica, per verificarne la generatività. Il progetto di scuola esce dalla dimensione di artefatto episodico, di adempimento da assolvere, che esaurisce la sua funzione nella circoscritta fase di avvio dell'attività annuale, per farsi invece **occasione continua di riflessione e riprogettazione, per dialogare con i contesti di apprendimento** che prendono forma nell'agire le pratiche, nel quotidiano.

È con questa rinnovata chiave di lettura che la Federazione ha promosso, in stretta sinergia con la formazione degli insegnanti, un processo di **rifocalizzazione del significato** della progettazione di scuola, e quindi della sua elaborazione, per farne uno strumento rilevante per l'azione, da aggiornare e integrare dinamicamente.

Orientare i percorsi formativi

Dalla valutazione della formazione, fase di lavoro e riprogettazione che ha coinvolto gli insegnanti nel 2010, era emersa con chiarezza la richiesta di **mettere al centro della riflessione le attività didattiche**



Gli elementi centrali del progetto

Aspetto d'investimento. È il processo che si vuole attivare e promuovere nei bambini. È un organizzatore in termini metodologici, progettuali e didattici che facilita collegamenti, trasversalità, integrazione.

Motivazione della scelta. Permette di evidenziare riferimenti e collegamenti alla formazione, ai testi programmatici, al Progetto pedagogico di scuola, collocando la progettazione in un tempo che tiene conto di quanto precedentemente realizzato e di quanto ancora può essere sviluppato. La dimensione temporale dunque è meno rigidamente vincolata al calendario scolastico e alle scadenze "tradizionali".

Metodologia. Esplicita il ruolo dell'insegnante e l'interazione promossa tra bambini attraverso spazi, tempi, raggruppamenti e tipologia di documentazione.

Macrodettaglio delle attività. Definisce i contesti di apprendimento che gli insegnanti intendono predisporre.

Valutazione. Seleziona, indicando tempi e strumenti, elementi specifici da valutare in riferimento all'aspetto di investimento individuato.

fatte a scuola con i bambini, quindi di avvicinare le proposte formative alla progettazione di scuola per poterla arricchire e qualificare.

Il legame tra l'attività di formazione e l'introduzione a scuola, nel quotidiano, degli elementi innovativi in essa proposti risultava non sempre chiaro. L'elaborazione del progetto formativo e l'elaborazione della progettazione educativo-didattica erano infatti sostanzialmente concepite come operazioni distinte e non necessariamente collegate da reciproci rimandi e sinergie. È stato perciò questo l'aspetto dal quale si è partiti per **promuovere una rinnovata attenzione al progetto di scuola**. Si è chiesto agli insegnanti, proprio in sede formativa in chiusura del percorso annuale, di individuare un aspetto sul quale a livello collegiale si aveva intenzione di investire, motivando le ragioni della scelta ed evidenziando i collegamenti con gli Orientamenti, il Progetto pedagogico di scuola e i riferimenti teorici condivisi in formazione. È a partire da tali punti di investimento individuati dai singoli plessi e dalle competenze professionali ritenute necessarie per realizzarli, che le équipe hanno elaborato il progetto formativo per l'anno successivo.

La direzione quindi è quella di **attivare un circuito virtuoso tra progettazione di scuola e formazione degli insegnanti**, dove il progetto di scuola possa essere uno degli elementi significativi che orienta la formazione.

Mantenere aperto e generativo il collegamento tra formazione e progettazione è stato un punto di attenzione forte di questi ultimi due anni. Attenzione che si è cercato di curare anche da parte dei coordinatori e formatori, facendo – negli interventi e approfondimenti con gli insegnanti, negli incontri di progettazione, di verifica e di documentazione – riferimento continuo alla progettazione di scuola e al processo di sviluppo e di apprendimento individuato collegialmente nelle singole realtà.

Da temi e argomenti al processo: come cambia il ruolo dell'insegnante

Significativo è stato l'impegno di tutte le scuole a spostare il piano della riflessione progettuale dall'accordo sul tema o sull'argomento da affrontare con i bambini (il bosco, i pirati, la raccolta differen-





Il processo

- ha natura dinamica e in evoluzione
- ha dimensione sociale e riguarda quindi il gruppo
- non è solo mentale perché c'è uno stretto rapporto tra azione e cognizione, cioè tra oggetti, discorsi, artefatti
- ha una funzione di trasformazione bidirezionale: l'esito del processo attivato dal contesto è anche l'arricchimento proprio di quel contesto

L'indicatore di processo

- permette di aiutare a leggere gli esiti dell'azione didattica degli insegnanti rispetto al processo individuato
- può essere discorsivo (cosa i bambini dicono) o di azione (cosa i bambini fanno)
- permette non solo di circoscrivere e rendere efficace la valutazione, ma anche di orientare la progettualità dell'insegnante

ziata, l'educazione alimentare...) all'**assumere come focus del progetto il processo di sviluppo e di apprendimento da promuovere nei bambini**: osservare soffermandosi sulle cose e riconoscendo dettagli, esplorare con cura fenomeni ed eventi, spiegare e giustificare il proprio pensiero o punto di vista, decidere insieme, collaborare e cooperare in vista di un progetto comune, ad esempio, sono diventati così gli aspetti di investimento dei progetti di scuola, cosa che ha permesso di aprire riflessioni significative sulla metodologia, sul ruolo dell'insegnante e quindi sulle situazioni di apprendimento da mettere in atto.

Il questo quadro infatti l'insegnante è spinto ad andare oltre alla pur importante predisposizione di materiali e di cose da fare, per **agire un ruolo di prefigurazione di una serie di ipotesi di pensiero** che i bambini potrebbero esprimere e che l'adulto dovrebbe riuscire a promuovere, rilanciare, sistematizzare. Dare indicazioni ai bambini non solo sul fare ma anche sui progetti e processi che l'insegnante attiva, facilita nei bambini la possibilità di stare non solo sul piano dell'azione materiale, ma anche sul piano dei processi che governano tali azioni.

Questo richiede un lavoro sul sé professionale che va nella direzione di immaginare – tanto nella fase di elaborazione del progetto come, in concreto, nella conduzione dell'attività – momenti di "pieno" e di "vuoto". Passaggi in cui l'insegnante mette insieme delle ipotesi, collega gli interventi, rilancia, fornisce input che permettono di ampliare e problematizzare l'interazione e la discussione tra bambini o di spostarne il piano, di mettere in circolo a disposizione di tutti le proposte o considerazioni dei singoli; questo accanto a passaggi in cui ci si lascia la libertà di cogliere quello che c'è, che il gruppo propone e rielabora. Non è un lasciar scorrere, ma un **permettere cittadinanza di idee, partecipazione, collaborazione alla costruzione della conoscenza dentro un prefigurato che è appunto l'azione progettuale degli insegnanti**. Un ruolo che offre sistematizzazione ma a partire e per permettere partecipazione, accesso a contesti che aprono pensieri, generano esplorazioni e tessiture, permettono di costruire insieme.

Gli indicatori. La visibilità dei processi

Centro della propria azione progettuale sono dunque **le pratiche cognitive, discorsive e materiali**. Gli apprendimenti, non hanno una dimensione solo mentale. **Non si impara solo "nella testa" ma attraverso occasioni di partecipazione attraverso lo sperimentale pratiche**, attraverso il dire e il fare insieme agli altri.



Il ruolo dell'osservazione

L'individuazione a maggio dell'aspetto di investimento per l'anno successivo tiene conto del percorso fino ad allora realizzato e di come i bambini hanno partecipato ai contesti predisposti. Ci sono quindi molti elementi, osservati e collegialmente rielaborati, ai quali gli insegnanti possono fare riferimento per giustificare e contestualizzare le proprie scelte, mantenendo stretto il legame con la propria specifica realtà. L'osservazione dei bambini è uno degli elementi, ma non l'unico, tra quelli che contribuiscono a circoscrivere e dettagliare il progetto. Il ruolo progettuale dell'insegnante, la sua responsabilità professionale e competenza nel predisporre situazioni di apprendimento che promuovano crescita e sviluppo nei bambini, devono necessariamente tenere conto anche di molti altri fattori come l'idea di bambino e di apprendimento. L'osservazione di settembre sarà così più mirata ed efficace se potrà essere non troppo generica, ma orientata a raccogliere aspetti legati al processo che si vuole promuovere, attenzione che proseguirà poi per tutto l'anno scolastico.

Ma, una volta individuati i processi, cosa ci dice che effettivamente stiamo andando dove ci eravamo prefigurati? Diventa importante allora porre l'attenzione su come sia possibile verificare che quanto proposto a scuola stia davvero promuovendo nei bambini lo sviluppo e gli apprendimenti desiderati.

È necessario allora esplicitare quali azioni, quali comportamenti, quali discorsi ci aspettiamo di vedere nel gruppo per poter riconoscere la direzione dello sviluppo in atto. Gli indicatori sono dunque queste modalità di azione che permettono non solo di valutare l'esito dell'intervento dell'insegnante, ma anche di orientarne preventivamente la predisposizione di situazioni di apprendimento, permettendo di selezionare materiali, spazi, tempi, raggruppamenti, tipi di azioni e relazioni.

Alcune linee di sviluppo da sostenere

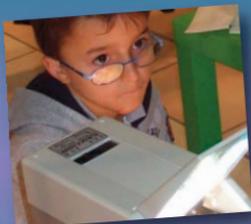
Tre aspetti si sono rivelati maggiormente impegnativi, aspetti sui quali la riflessione che si sta spostando ora sulla progettazione periodica ci sta aiutando a riflettere, fornendo ulteriori chiavi di lettura:

- l'esplicitazione degli **indicatori e la loro funzione** non solo di verifica ma anche di orientamento alla progettazione periodica;
- una presentazione sufficientemente articolata di **situazioni di apprendimento prefigurate** (macrodettaglio dell'attività);
- una declinazione maggiormente focalizzata del **ruolo dell'insegnante**.

Il lavoro sulle progettazioni periodiche, appena avviato, sta già permettendo ad alcune insegnanti di **integrare e modificare il documento della progettazione annuale mentre si sviluppa il lavoro con i bambini**.

In particolare si sta proponendo di inserire o aggiungere all'annuale alcuni indicatori man mano che si riflette e si progetta la periodica e di inserire nel macrodettaglio dell'attività elementi del contesto che permettano di descrivere





con maggiore articolazione la proposta delineata a inizio anno. Questo dovrebbe fornire elementi che aiutano a delineare il modo di porsi e le azioni dell'insegnante, superando il riferimento, importante ma generico se non ulteriormente definito, al ruolo di "regista".

Interessanti le riflessioni aperte a seguito di una prima analisi delle progettazioni periodiche. Cambiando infatti l'idea di apprendimento e aprendosi maggiormente quindi, le progettazioni, alle proposte dei bambini, esse sono non più uno strumento chiuso e definito, ma una **trama a maglie larghe, flessibile e pronta ad arricchirsi man mano che l'attività si realizza**. Per questo esse possono diventare utili artefatti non solo per prefigurare l'azione prima della proposta didattica, ma anche per raccogliere via via ciò che accade con i bambini, diventando così **un'interessante occasione per documentare**.

Cercare insieme idee e pratiche

Il percorso avviato è sicuramente molto complesso, tocca teorie profonde e radicate sull'idea di bambino, su come i bambini apprendono e quindi sul ruolo della scuola e dell'insegnante. Molte le domande aperte con questo lavoro sulla progettazione, molti gli equilibri sollecitati, impegnativa la richiesta, che chiama in causa tutti – coordinatori, formatori, insegnanti, risorse esperte – **nel rimettersi in gioco riqualificando il proprio ruolo professionale**. Ma molte sono anche le risposte che stiamo provando a costruire insieme, le nuove strade che stiamo provando a percorrere, le disponibilità raccolte.

Seguire più da vicino le scuole, concordando **fasi di lavoro e passi di avvicinamento progressivi**, ha permesso riflessioni significative e esiti interessanti anche in breve tempo.

Delimitare, aiutare a specificare e dettagliare, seppur vissuto inizialmente come perdita dell'esautività e complessità dei molti percorsi messi in atto nelle scuole, sta permettendo di rendere più consapevoli i legami tra processo di investimento, situazioni didattiche concrete e ruolo dell'insegnante. Questo nella direzione di offrire forme e occasioni di partecipazione ad attività sociali significative e diversificate che permettano a ciascuno e al gruppo insieme di sviluppare identità.

Anche grazie a una scuola di qualità, che crede in bambini competenti, capaci di interagire con le esperienze e con gli altri, di leggere e interpretare la realtà.