

5. I MATERIALI DELLE SCUOLE

5.1 REPORT MILANO 2

Stefania Pizzuti, Paola Vismara

1. Risultati della ricerca

Da dove si è partiti

Il punto di partenza del progetto è da collocare nella preliminare e comune riflessione del gruppo di scuole in esso coinvolte intorno al tema dei BISOGNI FORMATIVI degli alunni, nella consapevolezza che la scuola, come agenzia formativa, non possa e non debba avere un pacchetto di prestazioni standard da erogare comunque e indiscriminatamente ma debba essere il luogo dove gestire a fini di apprendimento e di sviluppo psico-evolutivo un processo in cui si riconoscono, si definiscono e si fanno interagire tra loro i bisogni formativi degli alunni (...e non solo...). E' emersa, pertanto, come esigenza di qualità pedagogica l'individuazione (nello speciale e dedicato "contesto scolastico di apprendimento") di modalità e di pratiche che aiutino a riconoscere tali bisogni e a darvi risposta.

In questo percorso di ricerca-azione siamo stati stimolati e assistiti dalla Prof.ssa Elisabetta Nigris della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria – Università Bicocca, la quale, in un incontro con i soli referenti ha subito sollecitato a delimitare il campo di indagine e di azione. Un tema di così vasta portata avrebbe richiesto tempi di studio, di approfondimento e di lavoro poco compatibili con quelli di realizzazione del progetto biennale. Allora all'interno di questa macro-tematica è emersa la particolare rilevanza di quei momenti emotivamente significativi che sono " i momenti di passaggio" :

macro-passaggi, come quelli da una classe all'altra o da un grado all'altro di scuola, oppure micro-passaggi, come quelli che sono quotidianamente vissuti in una medesima classe (entrata/uscita, lavoro/intervallo, docente/docente); tutti, comunque e in diversa misura, caratterizzati da ansia e incertezza (talvolta anche da paura) forse anche perchè pongono i soggetti di fronte ad un "cambiamento"; proprio per queste caratteristiche diventano essenziali in quei momenti azioni che facilitino l'acquisizione e/o il consolidamento di sicurezza, autonomia, identità personale, senso di appartenenza verso i quali gli alunni vanno condotti, guidati con azioni chiare e consapevoli.

I risultati attesi.

In conseguenza di quanto espresso i risultati vanno riferiti, nel corso e a conclusione della ricerca-azione, all'individuazione delle possibili e diverse azioni (modalità e pratiche) atte a soddisfare i bisogni evidenziati con particolare attenzione appunto ai contesti che si caratterizzano come "contesti di passaggio".

I processi attivati

Percorso (ciò che si è fatto)

Il percorso si è sviluppato in

incontri di formazione presso l'Università Bicocca (tre incontri)

momenti di lavoro autonomo nelle rispettive sedi scolastiche

momenti di raccordo fra le scuole del gruppo

Il primo incontro di formazione è stato dedicato alla esplicitazione, da parte dei docenti, di quelli che ritenevano essere i bisogni formativi degli alunni con particolare riguardo a quei "momenti" di passaggio. In questa occasione si è riusciti con le sollecitazioni dei formatori i quali hanno attivato una serie di strategie comunicative e di interazione che hanno visto protagonisti i docenti partecipanti (brainstorming, riflessione autobiografica sul personale vissuto scolastico positivo di ciascun docente, confronto fra esperienze, lettura di un "protocollo" ("la consiglieria"...)) parte di un repertorio frutto di ricerche ed esperienze già validate) ad avviare la costruzione di una sorta di "mappa dei bisogni" che ha preso via via sempre maggiore consistenza divenendo più chiara da "leggere e interpretare" nel tentativo di cercare le modalità più efficaci per darvi appunto risposta. Questo momento preliminare di confronto e di scambio è stato di fondamentale importanza non solo per la positiva atmosfera di "empatia" che ha indotto tra i soggetti presenti, ma anche perchè, proprio in relazione a ciò che andava emergendo rispetto alla realtà da indagare, ha consentito di individuare i bisogni formativi secondo un'accezione condivisa da tutti gli insegnanti e di determinare gli elementi di riflessione e approfondimento in relazione ad essi ed in riferimento ai momenti di passaggio.

Gli interventi della formatrice hanno evidenziato come a quei bisogni individuati (socio-affettivi / di comunicazione / di sicurezza / di appartenenza / di protagonismo / di gioiosità e "giocosità" nell'approccio ai "saperi"/ specificità e diversità [nei ritmi e nelle modalità di apprendimento].....) non si può rispondere con interventi sporadici e isolati occorre costruire un contesto in cui la continuità diviene il trait-d'union dei bisogni stessi e la si può garantire mediante pratiche didattiche di "apprendimento

sociale” denominate “routines”. Su queste sollecitazioni si sono avviati i lavori nelle scuole i cui prodotti andavano via via inviati alla formatrice.

Il secondo ed il terzo incontro sono stati pertanto utilizzati oltre che per l’approfondimento di alcuni aspetti “teorici” (concetto di routine con l’accento sulle caratteristiche che connotano le varie tipologie) anche e soprattutto per l’analisi e la riflessione sui lavori svolti e da svolgere sempre con la supervisione della Prof.ssa Nigris.

Tra un incontro e l’altro, infatti, c’è stato il lavoro dei docenti i quali, nell’ambito della rispettiva realtà scolastica hanno progettato delle proprie routine come esperienza didattica “sperimentale” al fine di verificarne la possibilità di diventare un indicatore di qualità nel percorso di formazione proposto agli alunni e facendo emergere nel contempo la congruità dell’esperienza svolta (la routine) con il bisogno formativo riconosciuto negli stessi alunni.

Problematiche incontrate

In questo percorso sono emerse problematiche e aspetti di criticità di vario tipo; affrontarli con la consapevolezza che le difficoltà non gestite possono creare situazioni di “impasse” di ostacolo alla ricerca, è stato molto positivo per le sollecitazioni di varia natura che ne sono scaturite.

Le situazioni problematiche si riconoscono in :

- a) differenziazione concettuale tra gli stessi docenti rispetto all’attività di routine e , conseguentemente, alla diversità di approccio alla relativa esperienza didattica;
- b) difficoltà nella scelta stessa dell’attività di routine da proporre agli alunni, evidentemente legata ad una più generale difficoltà nel focalizzare correttamente l’attenzione sui soggetti che apprendono e conseguentemente sui loro bisogni formativi; è emerso, infatti, che i docenti sono frequentemente più orientati ai contenuti ed alle attività che ai processi che si possono promuovere e costruire insieme agli alunni;
- c) l’interlocuzione tra gli stessi docenti e il confronto interpersonale non sempre vissuti in modo tecnicamente neutro e non valutativo dei soggetti agenti con la conseguente reticenza a “esporsi” (riferire la propria esperienza e documentarla).

Queste problematiche hanno reso il percorso sicuramente non lineare e non particolarmente agevole però hanno fatto sì che le occasioni in cui esse si sono evidenziate (confronto tra docenti nelle singole scuole durante i lavori o

nell'intergruppo a consuntivo dell'attività svolta), diventassero anche momenti di crescita e di reciproco arricchimento.

Punti forti e punti deboli

I "punti forti" :

- a) comprendere come il percorso di apprendimento socio-cognitivo degli alunni passa anche attraverso le cosiddette attività di routine purchè consapevolmente previste e gestite nell'ambito del percorso di insegnamento-apprendimento attuato in classe;
- b) il proficuo processo di autoformazione avviato tra i docenti sulla base di questo percorso di ricerca-azione che ha sollecitato nella maggioranza dei partecipanti anche momenti di studio e di approfondimento oltre che l'esigenza di documentazione e scambio tra gli stessi.

Elementi di debolezza :

sono quasi esclusivamente riconducibili ad una non corretta interpretazione ed accezione della nozione di routine e quindi ad un non corretto approccio metodologico all'esperienza; la routine, infatti, nei momenti di avvio del processo veniva riduttivamente e semplicemente letta come banale e / o inutile ripetitività; interpretazione, tra l'altro, purtroppo favorita e suffragata dalla prevalente accezione del termine nell'uso comune non scolastico.

Gli interventi e le sollecitazioni dell'esperta hanno permesso una graduale presa di coscienza, alimentata da continui richiami all' auto-osservazione (osservare e ricostruire le proprie routines), della fondamentale importanza delle routines anche come veicolatrici di quel curriculum implicito che tanto peso ha nei processi di apprendimento.

Questa è una delle caratteristiche emerse dalla riflessione che ciascun gruppo ha fatto su quelle che sono state individuate come attività di routine nei vari momenti che segnano i passaggi tra un'attività e l'altra in una normale giornata scolastica; altre caratteristiche (presenti, del resto, in letteratura) si sono comunque rilevate mediante la riflessione su queste azioni : la familiarità, la predittività (ripetitività delle azioni) , l'intersoggettività, la reciprocità, evidenziandosi come quegli elementi che, stabilizzando il contesto , rendendolo fruibile come luogo "sicuro" del sapere, del saper fare e del saper essere, promuovono e attivano processi in cui i soggetti sentono di poter essere protagonisti e "costruttori" con l'aiuto di adulti significativi, del proprio sapere , del proprio agire , del proprio essere in situazione. Le routines con le caratteristiche che vengono loro riconosciute (rif. E Goffman e altri...) diventano pratiche con le quali si riesce a

soddisfare quei bisogni individuati e concordemente “riconosciuti” come bisogni formativi dal gruppo di docenti partecipanti al progetto; per questo motivo esse diventano un **indicatore di qualità pedagogica**. Gli esempi che si riportano (subito dopo il paragrafo dell’Autovalutazione) illustrano questo enunciato dimostrando come con le attività di routine si possono governare e gestire sia processi di socializzazione (nella sua accezione più ampia : dalla semplice comunicazione e / o rapporto interpersonale all’acquisizione di regole vere e proprie che governano il contesto di apprendimento e l’attività didattica) sia processi di elaborazione concettuale e costruzione di conoscenze (“saperi disciplinari”), e quindi dare risposta a quei bisogni che i bambini esprimono in modo più o meno esplicito e che noi dobbiamo sempre più imparare a leggere ed interpretare. In relazione, infatti, alla natura dei bisogni formativi si possono selezionare diverse routines:

- educative / organizzative (di accoglienza)che promuovono e sostengono l’acquisizione dell’autonomia sviluppando il senso di sicurezza in un ambiente sentito e vissuto come stabile e organizzato in base a regole condivise dove le abilità si consolidano grazie alla possibilità che viene data ai bambini di ripetere comportamenti e azioni;
- veicolatrici del “curricolo implicito” in quanto promuovono la socializzazione attraverso la propagazione, la diffusione di quelle regole comportamentali che alimentano la cultura degli adulti (curricolo implicito) e sviluppano comportamenti sociali in situazioni di sicurezza;
- schemi pragmatici di ragionamento (routine sociali contestualizzate) fondamentali per lo sviluppo cognitivo in quanto promuovono le capacità argomentative e danno senso a ciò che si apprende; il sapere, infatti, diviene patrimonio conoscitivo individuale attraverso il confronto di punti di vista e di interpretazioni differenti che però avvengono in un contesto costruito sulla base di norme regolamentative condivise.

Autovalutazione

La riflessione sul percorso e sui processi attivati sia in riferimento all’itinerario generale del progetto sia in relazione ai micro-processi che ogni gruppo nella propria scuola ha sviluppato ci ha portato a queste considerazioni riferite ai docenti ed agli alunni.

Rispetto ai docenti

- la ricerca-azione richiede una legittimazione teorica (lo studio, l'approfondimento, arricchiscono, ci fanno evitare i rischi dell'improvvisazione, ci danno sicurezza argomentativa..)
- la riflessione sulle pratiche che si mettono in atto dà senso a ciò che si fa (consente di capire se il percorso è coerente, se va verso l'obiettivo,ecc.)
- si comprende l'importanza di documentare ciò che si fa
- il confronto e lo scambio sono faticosi, impegnativi (anche dal punto di vista dell'investimento socio-relazionale) ma fondamentali per crescere professionalmente.

Rispetto agli alunni

- imparare a sentire, riconoscere ed esprimere le proprie emozioni ed i propri sentimenti
- non aver paura del nuovo
- riflettere e argomentare
- confrontarsi senza timore di essere giudicati.

2. COSA E' DI QUALITA'

Si riportano esempi per dare visibilità e “voce” ad alcune di queste pratiche tentando di :

- evidenziare le modificazioni , in termini comportamentali e cognitivi, che intervengono negli alunni attraverso il loro utilizzo ;
- sottolineare gli aspetti di strategia didattico-metodologica che i docenti mettono in atto perché esse siano efficaci e veramente caratterizzanti di un contesto di apprendimento socio-cognitivo significativo in cui il sapere si costruisce insieme agli altri in condizioni di “sicurezza” socio-emotivo-affettiva (dialogo /conversazione / narrazione /...);
- dimostrare, insomma, come e perché riteniamo che le routines si possano riconoscere come indicatori di qualità.

Seguono le slide che illustrano le routines :

- lettura al mattino (accoglienza [contesto di apprendimento come “luogo sicuro”] / sviluppo abilità socio-cognitive)
- dopo-mensa (come sopra ma con attenzione particolare allo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive)
- infanzia (socializzazione /protagonismo /abilità cognitive)
- inglese (abilità cognitive / sicurezza / autonomia)

Ognuna di queste routines si può ritenere un indicatore di qualità nella quotidiana pratica didattica.