

Gli Insegnanti professionisti riflessivi di Urago d'Oglio (Bs)

di Luciana Ferraboschi, già Dirigente scolastica, formatrice
ferraboschi1@tin.it



Una delle difficoltà più grandi che ho cercato di gestire, anche come Dirigente scolastica, riguarda la valutazione della formazione degli insegnanti. Ho messo in atto tentativi diversi, spesso infruttiferi, rispetto alla possibilità di calcolare, anche se in modo approssimativo, il guadagno professionale acquisito dai docenti che hanno seguito un percorso di formazione.

I soliti questionari basati sulla "soddisfazione dei partecipan-

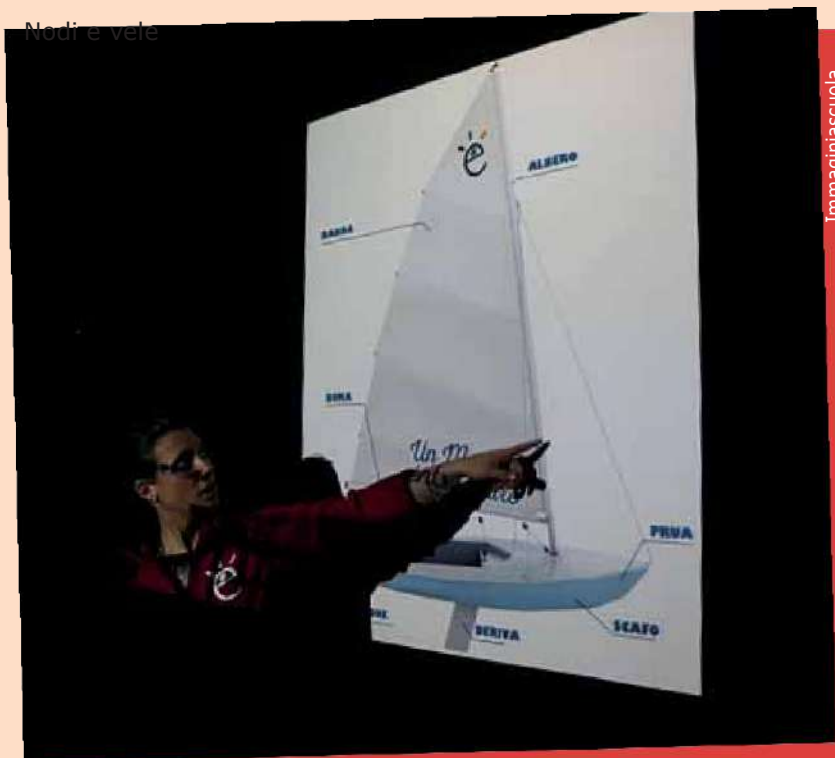
ti" o sulla "chiarezza del relatore" non sono mai serviti a evidenziare nemmeno una virgola della produttività di un evento formativo né sulla professionalità del singolo docente né, men che meno, sulla ricaduta nel lavoro d'aula.

E le domande: "Quanto ha influito il percorso formativo sulle competenze professionali dei partecipanti?" oppure "Qual è stata la ricaduta della formazione sul piano dell'agire didatti-

co?" sono rimaste spesso del tutto inevase.

Certamente il fatto di organizzare dei corsi di formazione "di scuola", che investono tutto il Collegio Docenti o tutto un plesso, è sicuramente maggiore garanzia di cambiamento e di diffusione di pratiche condivise perché ciò che può modificare la quotidianità dell'agire didattico va ricondotto alla revisione della cultura condivisa e del pacchetto collegiale di conoscenze, alla rigenerazione delle regole e delle routines che aumentano i livelli di qualità professionale della scuola.

Certamente anche il lavoro di "ricerca-azione" anziché il percorso, spesso ingessato, di formazione-conferenza, garantisce un coinvolgimento diretto dei docenti sulla "soluzione dei problemi" e questo rende più proficuo sia l'apprendimento in situazione sia la possibilità di tradurlo in "apprendimento organizzativo" il quale trasforma esperienze, riflessioni e scoperte di ciascuno in «patrimonio comune dell'intera organizzazione, codificandolo in norme, valori, metafore, mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce. Se questa codificazione non avviene gli individui avranno imparato, ma non le organizzazio-



Nodi e vele

Immaginascuola



ni» (Argyris e Schön, 1998). Per questo oggi la formazione non è più (finalmente!) solo un diritto ma viene riconosciuta come "obbligatoria, permanente e strutturale" (MIUR, Piano Nazionale per la formazione dei Docenti 2016-2019) legata ad obiettivi di miglioramento del sistema, anche se spesso lasciata, nella quantificazione della condivisione, alla discrezione dei Collegi e dei docenti.

Ma in quale modo tutto quanto è stato sperimentato ed appreso, dai singoli docenti per scelta individuale, nelle reti o nel proprio Istituto, ritorni poi all'interno della relazione insegnante-

alunno o modifichi il livello della mediazione didattica in classe rimane un legame difficile da ricostruire non essendoci relazione né diretta né univoca tra insegnamento e apprendimento. Allora voglio provare a lasciare spazio alla narrazione di un'esperienza di formazione, portata avanti con gli insegnanti di una scuola, costruita con loro a piccoli passi, da loro stessi richiesta e tradotta in azioni, che ha portato a modifiche significative nella cultura organizzativa della scuola e di tutto l'Istituto costringendo i docenti a concludere che "vale la pena" rivedere tutto l'impianto progettuale

se questo serve a trovare risposte più adeguate nella formazione del cittadino-studente, che "vale la pena" per i docenti fare un passo indietro consapevole se questo riesce a promuovere un passo avanti e anche di più degli alunni che si aprono all'uso dei saperi in funzione della cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

Schön D. (1995). *Il professionista riflessivo*. Dedalo, Bari.
Argyris G., Donald A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Guerini e Associati, Milano.

Progetto formativo del Plesso di Urago d'Oglio (Bs)

di Letizia Elena Sibilia, Dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo di Rudiano (Bs)

Ogni storia trae origine almeno da un'idea. Nel caso del Progetto formativo del Plesso di Urago d'Oglio, tutto è nato da un colorito gomitolo di idee. A scuola negli ultimi anni le novità si rincorrono, ma corrono così forte che non riescono a trovar posio. Questo movimento assorbe tante e tali energie che presi dallo sfinimento spesso non siamo in grado di farci domande per trovare risposte di senso.

Urago è un paese della pianura padana, tra Brescia e Bergamo, sulle rive del fiume Oglio. Una realtà come tante alla ricerca di una nuova identità, tra tradizione e miglioramento.

Una scuola primaria attenta a tutti e a ciascuno con un progetto formativo frutto di costante mediazione collegiale e di un attivo dialogo con il territorio. Il rapporto con il territorio nel corso degli anni si è arricchito di alcuni "progetti-appuntamento", attraverso i quali la scuola offre al territorio spazi di fruizione culturale. L'anno scolastico viene suddiviso in tre periodi ed in ognuno di questi si sviluppa un progetto finalizzato ad un prodotto che la scuola costruisce e sviluppa nel territorio finalizzandolo a una crescita culturale comune e condivisa. Valorizzando la presenza

degli alunni si propongono alle famiglie e al territorio spazi di riflessione su tematiche attuali, insieme se ne ricercano e si propongono le possibili soluzioni. I temi sono quelli dell'ambiente, dell'intercultura, della narrazione-drammatizzazione di storie attraverso l'uso di diverse forme di linguaggi espressivi integrati tra loro.

La continuità degli appuntamenti viene solitamente alimentata anche dalla partecipazione dei genitori che spesso vengono coinvolti o chiedono di poter contribuire in diversi modi agli eventi mostrando di apprezzare la proposta.

Dovendo mettere a fuoco "esperienze autentiche" capaci di legittimare il Documento di Certificazione delle competenze, quest'anno si è pensato bene di utilizzare questi "progetti-appuntamento" per la raccolta delle osservazioni in grado di rilevare negli alunni l'uso delle competenze chiave di cittadinanza.

I motivi che ci hanno portato in questa direzione:

- la consapevolezza, comune alle scuole dell'Istituto Comprensivo, che il lavoro d'aula è solo il primo modo per promuovere e sviluppare competenze ma che tante competenze degli alunni

vanno recuperate anche dalle esperienze maturate nelle situazioni informali, non formalizzate, soprattutto spontanee;

- la necessità di certificare le competenze di cittadinanza senza rimanere imprigionati in fittizi "compiti di realtà" costruiti ad hoc;

- la disponibilità del plesso a mettersi in discussione rispetto ad abitudini consolidate;

- l'occasione formativa di "mettere le mani in pasta" per dare una veste pedagogica e strutturata a delle esperienze capaci di legittimare le competenze chiave e di certificarle nel senso etimologico di "renderle certe".

Il tutto in linea con la normativa che di queste direzioni fornisce ampio riscontro.

Leggiamo infatti nelle Indicazioni Nazionali: «Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini».

Anche le recenti "Linee Guida", uscite in gennaio in via definitiva, in sintonia con le scelte dell'Istituto ribadiscono che:

«La certificazione delle compe-

tenze richiede, pertanto, un'azione didattica incisiva e specifica e una corretta e diffusa cultura della valutazione. Ciò vuol dire adeguare le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività didattica in classe, valutazione».

Ed è proprio questo che si è voluto fare ad Urigo attivando un percorso di ricerca-azione che, pur basato su dei canovacci consolidati, potesse mettere a fuoco gli strumenti capaci di focalizzarsi sulle competenze reali ed acquisite degli alunni ma potesse anche avere ricadute oggettive (deliberate, consapevoli) sul modo di "progettare" e del "fare scuola" in classe degli insegnanti.

Il percorso, iniziato a giugno del 2017, è andato avanti tutta l'estate e, nella logica della ruota di Deming, sta ancora continuando a elaborare un'epistemologia della pratica che colloca la rilevazione e la soluzione di una serie di problematiche all'interno di un contesto più ampio di indagine riflessiva e situata.

Gli insegnanti "professionisti riflessivi" della scuola di Urigo hanno deciso di accogliere la sfida della complessità accettando di sperimentare un processo di valutazione che è tutt'uno con il momento formativo, con piccoli compiti reali gestiti dagli alunni, gli "embedded tasks", «integrati all'interno dell'attività didattica ordinaria fino al punto da non distinguersi da essa» (Rivoltella, 2016) e affrontati in situazione autentica non privi di imprevisti. Ma, per garantire la necessaria coerenza, gli stessi docenti hanno da subito messo a fuoco la necessità di adeguarsi alla logi-

ca del triangolo: progettazione-esperienza-valutazione.

Il focus dell'analisi è stato diretto quindi in primis alla revisione delle modalità di progettazione dei tre "progetti-appuntamento" con una particolare attenzione sia ai saperi e alle competenze disciplinari sia alle competenze chiave di cittadinanza.

Definizione delle tappe fondamentali del progetto:

- Momenti di formazione con supporto di esperto.
- Raccolta dei materiali già in uso nella scuola.
- Analisi, rielaborazione e riorganizzazione dell'esistente.
- Definizione di format per la progettazione articolato nei tre momenti del modello Eas di progettazione (fase Preparatoria, fase Operatoria, fase Ristrutturativa).
- Sviluppo di indicatori per la rilevazione delle competenze giocate dagli alunni in fase di attivazione diretta dell'esperienza.
- Messa a punto di strumenti per la raccolta e l'osservazione delle competenze.
- Elaborazione di strumenti di autovalutazione per gli alunni.
- Raccolta di osservazioni dei genitori/partecipanti.

La sofferenza ma anche la soddisfazione sono rapportabili alla produttività del lavoro messo in campo.

Ecco come la racconta Diego, l'Insegnante Referente di Urigo:

«*Siamo partiti proprio da qui, proponendo al plesso di rivedere in primis la tempistica di proposizione dei tre "Grandi Progetti", rivedendone i contenuti e ristrutturando le modalità e le metodologie laboratoriali dei singoli percorsi. Questo in sintesi*

era il piano ed è stato il trasformarsi della nostra scuola.

Tre appuntamenti che nel tempo hanno trovato una collocazione e che attraverso un Sistema collaborativo migliorato e reso più efficiente permettono agli alunni di provarsi e sperimentarsi in percorsi sempre più adattabili alle loro esigenze, mantenendo elevate la possibilità di "provare a fare e disfare".

È stato complesso ma decisivo riuscire a coinvolgere e condividere con tutti i docenti le varie proposte, le scelte, calibrare gli aggiustamenti.

Tagliare e ricucire. Disordinare e riordinare.

Raggiungere Tutti, rispettare Tutti, "tenere dentro ed uniti Tutti". Accettare che a volte possa anche non essere stato così.

[...] Abbiamo sempre lavorato per noi e per la gente con disinteresse totale senza ricavarne ogni qualsiasi forma di convenienza.

Abbiamo trovato chi ci ha sostenuto, sgridato, urlato, parlato, aiutato come la Dirigente.

Ci ha sempre lasciato fare e ne ha sempre chiesto conto. Lontana ma non troppo. Vicina ma non troppo.

Direi che come ruolo di "figura di attacco professionale" ha mantenuto la necessaria distanza per aver cura di noi».

Il tutto in linea con il R.A.V. di Istituto nell'obiettivo individuato di "miglioramento della competenza in lingua italiana" spendibile, anche per la presenza nella scuola dei numerosi alunni di cittadinanza non italiana, direttamente nell'azione comunicativa diretta e motivata.

Il tutto senza stravolgere l'idea di "progetto" già assunta da tutta la scuola e desumibile dallo schema 1 appositamente deli-

berato dal Collegio Docenti con le precise indicazioni di carattere pedagogico che un Collegio è tenuto a formulare.

Quali guadagni professionali emergono dalla esperienza di rivisitazione che però, nel frattempo, ha messo a fuoco un efficace sistema di certificazione delle competenze a partire da ciò che l'Istituto già sa e fa?

Il guadagno professionale per i Docenti

I docenti del Plesso di Urago, un gruppo eterogeneo per esperienza e permanenza nell'I.C., risultati da subito molto motivati e impegnati nel lavoro oltre ogni aspettativa, hanno registrato la "fatica" del rivisitare la propria scuola ma anche se stessi e il proprio modo di operare da professionisti dell'educazione.

Nel focus group realizzato a conclusione di alcuni progetti-appuntamento, nel frattempo sviluppati secondo la nuova logica di progettazione/valutazione, è emerso quanto segue:

- Per certificare le competenze bisogna prima aver progettato per com-

petenze. Tutto il processo di insegnamento/apprendimento va ricondotto a una logica rigorosa che richiede il rispetto di alcuni precisi passaggi: sapere in anticipo quali competenze si intendono promuovere perché utili agli alunni e al contesto sociale; tenere sotto osservazione i processi di utilizzo dei saperi; avere strumenti precisi per la registrazione dei comportamenti competenti degli alunni lasciati liberi di gestire in modo autonomo le situazioni e di mettersi alla prova in situazioni di vita vera. Senza la necessità della direzione rigida degli insegnanti (che pure ci sono quali accompagnatori esperti), con la possibilità di sbagliare e di correggersi ma anche di improvvisare per far fronte agli imprevisti (ed esprimere il proprio spirito di iniziativa e imprenditorialità).

- I progetti, anche "straordinari", si raccordano al far scuola quotidiano. I progetti non sono unità di lavoro a se stanti che rischiano di diventare, come accade in molte scuole, l'evento "straordinario" di incontro con il territorio (spesso in risposta a richieste esterne e non per esigenze che partono dalla scuola) ma risulta-

no essere connessi ad una quotidianità educativa altrettanto rigorosa che "prepara" all'uso delle competenze da spendere. Il progetto non è in aggiunta o in sostituzione delle discipline ma le discipline hanno funzioni integrative e supportative di un incontro con i problemi reali del contesto e con l'autenticità della vita di una comunità di cui la scuola è parte integrante. Una scuola non soltanto "abitata" ma "vissuta"; una scuola di cittadini (cittadini insegnanti ma anche cittadini alunni e cittadini genitori) che si apre ai problemi della vita e che lascia sempre "la porta aperta".

- La riflessione migliora i comportamenti professionali degli insegnanti. Il percorso è risultato "utile" a implementare una professionalità docente che si arricchisce di una collegialità più ampia, della consapevolezza di una strutturazione "democratica" del gruppo, di un equilibrio relazionale tra persone raggiunto a partire dalla situazione di "cooperative learning" e ricondotto a strumenti e decisioni condivise. Una professionalità basata sulla qualità dei saperi e delle relazioni professionali e non semplice-

Schema 1

Un progetto è tale se...

- Indica e descrive il processo intenzionalmente assunto e condotto secondo precisi criteri metodologici di ideazione, realizzazione e valutazione di un intervento educativo con finalità precise, destinatari, contenuti e confini circoscritti;
 - consente una pre-figurazione intenzionale di un risultato e dei passi necessari, razionalmente fondati, per realizzarlo;
 - prende in considerazione una realtà complessa, lascia aperti diversi approcci per analizzarla, si radica nel vissuto del singolo e del gruppo, per far assimilare il nuovo, stimola previsione e immaginazioni, coinvolge la persona dal punto di vista cognitivo, mentale e/o emotivo.
 - favorisce un apprendimento attivo e partecipato degli alunni;
 - consente di accostarsi al sapere partendo da temi e problemi reali e di dare concreta visibilità alle conoscenze e agli obiettivi di apprendimento rendendoli fruibili anche all'esterno.



Immaginiascuola

mente sui rapporti amicali o sui ruoli consolidati dalle routines.

• *Se gli alunni sono i protagonisti dell'apprendimento, gli insegnanti possono fare "un passo indietro".* La ristrutturazione delle proprie pratiche ha messo gli insegnanti nella condizione di mettere a fuoco che, per collocare gli alunni in posizione TOP essi devono accettare qualche volta di stare in posizione DOWN. "Che fatica stare a guardare senza intervenire direttamente!" hanno infatti affermato nel focus group conclusivo; soprattutto quando l'incontro con i genitori e le agenzie del territorio si traduce nella valutazione del prodotto. Ma da "professionisti riflessivi", i quali sanno che anche i processi sono determinanti per il successo formativo, essi hanno codificato la consapevolezza di uno "scaffolding" (Bruner, 1976) lasciando che siano gli alunni a edificare il resto. Attenti a provocare le opportunità di apprendimento essi sanno (e dicono, e così agiscono) che gli

alunni devono essere lasciati liberi di imparare/pensare/decidere/provarsi/sbagliare su un canovaccio a maglie larghe in cui è possibile persino scoprire di possedere dei talenti.

Il Guadagno sul piano dell'apprendimento organizzativo di scuola

• *L'individuazione di un sistema di certificazione costruito sul "bottom up" che individualizza una necessaria coerenza progettuale.* Nella logica della progettazione EAS sono stati riformulati i format di programmazione (quelli complessivi dei progetti ma anche quelli riferiti alla predisposizione delle singole esperienze in aula a supporto degli stessi); sono stati individuati gli indicatori delle competenze di cittadinanza da tenere sotto controllo e messi a punto gli strumenti di raccolta dati per i docenti, per

gli alunni e per i genitori. Il tutto all'interno di un'impalcatura capace di connettere e di rapportarsi al reale esistente.

• *La diffusione della buona pratica.* L'approccio di certificazione partito dal plesso di Urago è stato ritenuto valido da tutto il Collegio che lo sta gradualmente adottando in continuità anche alla scuola secondaria. In questo modo il Collegio ha mantenuto e consolidato gli elementi di continuità con la propria storia mentre, a livello collegiale, la rete decisoria si è allargata e arricchita di un elemento comune di confronto, rappresentato dalle competenze che si intendono promuovere nelle diverse progettualità.

Il guadagno formativo, partito dalla riflessione di un plesso, si è tradotto in "cultura delle retgole" per tutta una scuola che di fatto ha cambiato strumenti, procedure professionali e norme codificate per modificare le azioni professionali dei docenti sia nel lavoro d'aula che nello sfondo integratore che le ispira e le interpreta.

Riferimenti bibliografici

Bruner, Ross (1976). *The role of tutoring in problem solving.*

Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Rivoltella P.G. (2016). *Che cos'è un Eas. L'idea, il metodo, la didattica.* Editrice La Scuola, Brescia.

Waizlawick, Beavin, Fackson (1971). *Pragmatica della comunicazione umana.* Astrolabio, Roma.