

RIFLESSIONI SULLA PROGETTAZIONE E ORGANIZZAZIONE DIDATTICA

di Ennio Monachesi

Le “**Indicazioni per il curricolo**” si innestano sul fermento innovativo forse un po’ troppo frenetico di questi ultimi anni, per indirizzarlo e sostenerlo, tenendo conto dell’autonomia scolastica, accogliendo, valorizzando ed integrando i **molteplici elementi positivi di continuità** con quanto già è stato fatto di buono. E cercando di **migliorarlo** in modo **graduale ed equilibrato, fattibile e cooperativo**, valorizzando tutti i contributi degli insegnanti, dei dirigenti e delle associazioni professionali, in una dialettica costruttiva, con un lavoro “in progress” che prevede eventuali “**modificazioni e integrazioni**” alla luce delle verifiche nel corso del primo biennio di attuazione **sperimentale**, con le modalità della **ricerca-azione** ed il coinvolgimento attivo degli insegnanti e dirigenti.

*Centralità della persona: “la scuola su misura.” (Claparède)
“Svolgere l’alunno più che il programma.*

Le “**Indicazioni per il curricolo**”, come la precedente riforma, ribadiscono il principio fondamentale della **centralità della persona e del soggetto in formazione**. La quale richiede una “**Scuola su misura**”, come già diceva **Claparède**, perché ciascun alunno possa esprimere ed attualizzare nel modo migliore le sue capacità, attitudini e potenzialità. La progettazione e animazione del curricolo o percorso formativo deve prefiggersi lo scopo non solo di “svolgere il programma”, ma anche e soprattutto di “**svolgere l’alunno**”. Ponendo al centro la “**persona**” e l’**apprendimento**, che però non riduce l’importanza dell’**insegnamento**, ma anzi, richiede di qualificarlo sempre di più, per attuare una progettazione aperta e flessibile e un’**animazione-mediazione** didattica e culturale significativa, attraverso attività formative il più possibile **motivanti** e dotate di **senso**, con percorsi in parte anche differenziati inseriti però in un contesto di **solidarietà e cooperazione** che facciano della scuola una vivace e coinvolgente **comunità** educante, mediante l’istruzione, per “**Educare istruendo.**”

*Educare istruendo.
Per una nuova cittadinanza.
Per un nuovo umanesimo.*

L'educazione alla **convivenza civile** costituisce una importante finalità **trasversale**, da attuare **attraverso le discipline** superando una eccessiva proliferazione di attività ed "educazioni" specifiche. La scuola deve "insegnare ad apprendere", ma soprattutto "insegnare ad **essere**", attraverso un **approccio integrato al sapere**, superandone la frammentazione, e attraverso la **testimonianza e l'impegno a vivere** concretamente i **valori condivisi**.

Le "Indicazioni" richiamano in particolare il **compito educativo** della scuola in **sinergia** con **i genitori** e le altre agenzie del territorio.

*Continuità-discontinuità:
la "sfida ottimale." (Bronfenbrenner)*

Nelle "Indicazioni per il curricolo" le discipline, i traguardi e gli obiettivi sono **ben raccordati**, ma è soprattutto la loro **autonoma traduzione didattica** che deve avvenire con quella "**continuità dinamica**", già ben definita nei programmi della scuola media del '79: "evitando **compressioni artificiali** (il troppo facile che annoia), e **sollecitazioni innaturali**" (il troppo difficile che demotiva e scoraggia), in rapporto alle **diverse capacità e intelligenze** degli alunni, secondo il principio della "**sfida ottimale**" di cui parla **Bronfenbrenner**, chiamando in causa, in primo luogo, la **professionalità** e la **saggezza** umana degli insegnanti e dei dirigenti, che, come osserva Piaget, costituisce "**il problema chiave**" di ogni innovazione e riforma, e di cui il DM. 31/7/'07 riconosce pienamente l'importanza strategica.

Il fantasma all'opera.

Uno dei principi fondamentali della progettazione è quello di **sintonizzare** l'attività e l'organizzazione didattica sulla **lunghezza d'onda degli alunni**, tenendo conto delle loro diverse capacità, "intelligenze", interessi, talenti ed attitudini, per valorizzarli al massimo e realizzare una **"scuola su misura"** (*Claparede*), per **"svolgere l'alunno"** piuttosto che il programma. Come peraltro ha **sempre cercato di fare**, sebbene in modo ovviamente perfettibile, **"l'insegnante esperto"**, spesso misconosciuto dai teorici o dal legislatore, il **"Fantasma all'opera"**, come perciò lo chiama Scurati, che sa **"pilotare"** saggiamente in modo **"contestuale ed interattivo"** il lavoro didattico, **preparandosi** con cura, ma ricorrendo anche, se necessario, all' **"improvvisazione riflessiva"**, di cui parla **F.V.Tochon** nel libro **"L'enseignant expert"**, '93. (*Cesare Scurati, su Scuola Italiana Moderna, n° 8/ '94*). **Michele Pellerey** è d'accordo con tale concezione ormai chiaramente definita ed ampiamente condivisa da molti anni.

Su "La scuola che sperimenta", dell'IRRE Marche, **A. M. Alegi** osserva giustamente che si richiede ***"una didattica forte, cioè ben fondata sul terreno culturale, pedagogico e psicologico, quindi opposta alla didattica della frammentarietà, dell'improvvisazione o della routine"***.

E' giusto criticare **l'improvvisazione** spontaneistica e dispersiva; ma non l' **"improvvisazione riflessiva"** di cui parla **Tochon**: l'improvvisazione, cioè, tempestiva, intelligente e creativa, che sa cogliere e valorizzare le **occasioni** ed intuizioni importanti e feconde. In tal senso una volta si parlava di **"occasionalità"**, distinguendola dall'occasionalismo dispersivo.

"Da cosa nasce cosa", si potrebbe dire, ma non **"a caso"**, se si sanno cogliere e sfruttare-valorizzare l'occasione propizia e le opportunità che essa offre con intelligenza, in modo tanto più significativo quanto maggiore è la preparazione culturale e didattica, come mostra **Guido Petter** nel suo articolo ***"Il volo del calabrone: la programmazione come progetto e creatività. Inventare problemi e sperimentare lasciando spazi bianchi all'imprevisto"***, su **"La Vita Scolastica"**, n°1, '89.

In esso Petter chiarisce come i **Programmi '85** e la riforma del '90 richiedessero una **programmazione flessibile, autonoma, creativa e cooperativa**, centrata sul **soggetto** in formazione, in continuità dinamica e sinergica sia all'interno del sistema scolastico, sia con le famiglie ed il territorio: discorso che, mutatis mutandis, mi sembra attualissimo.

L “**improvvisazione**” forse più originale e significativa fu quella di **Giovanni Mosca**, che, da maestro supplentino imberbe, nel ‘28, a Roma, salito in cattedra, si trovò con **40 fionde cariche puntate contro**.

Ma riuscì a conquistare quegli **al-unni vandali** della 5.a C, **colpendo al volo** un provvidenziale **moscone** con **la fionda** del capobanda che, sfidato a colpirlo, l’aveva invece mancato, diventando così **un eroe ai loro occhi**.

Anche se poi non poté dirlo al Direttore, sbalordito del suo successo, (mentre l’ultimo maestro, il più terribile della zona, se n’era andato piangendo), perché **la fionda non era contemplata** nei trattati di pedagogia.

Tutti volevano.... “stenderla”.

Hai “steso” la programmazione? Domanda ricorrente all’inizio di ogni anno scolastico fino a qualche anno fa. Programmazione **stesa e...tesa**.

Poi si passa a **quella viva e reale**, che si esplica e **si sviluppa** con il dinamismo dei **processi ideativo-euristici**, del pensiero e dell’immaginazione, accompagnati dal costante impegno per l’**attuazione pratica** ed il suo continuo miglioramento. Ed anche il **curricolo** verrà “**steso**”, ma soprattutto continuerà ad attuarsi e svilupparsi dinamicamente come percorso formativo **flessibile ed euristico**, in continuo sviluppo.

La programmazione intesa come progettazione aperta e flessibile e non rigida e lineare, era stata già ben delineata negli anni ‘70/’80 da vari autori, in particolare da **De Bartolomeis**, “Programmazione e sperimentazione”; da **L. Stenhouse**, “Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo”; da **A.H. Nicholls**, “Guida pratica all’elaborazione di un curricolo”; da **Pellerey**, “Progettazione didattica”, e da molti altri. Vi sono stati poi anche gli importanti sviluppi della progettazione per **mappe concettuali** e per **sfondo integratore**, della **Postprogrammazione** di Gabriele **Boselli** e della progettazione “**clinica**” centrata sul soggetto di Piero **Crispiani**, ecc...

Ma come tanti altri principi ed idee, anche la programmazione ha camminato sulle **gambe di persone diverse**, con esiti ovviamente diversi, come presumo avverrà anche per l’attuazione delle nuove “Indicazioni per il curricolo.” Diversità che può essere **anche positiva** se arricchisce e completa, ma che talvolta può dar luogo a **forme negative** di **discontinuità**, non solo tra scuola primaria e secondaria, oltre che al **loro interno**.

De Bartolomeis, già nel 1980, osservava: *“Non ci fermiamo alla programmazione, ma proseguiamo sull'itinerario attuativo perché questo ha un effetto di retroazione sulla stessa programmazione: programmazione e attuazione non vengono separate perché la prima non può essere normativa e la seconda non può essere esecutiva. La stessa programmazione, se non vuole ridursi a un frigido lavoro a tavolino, deve adottare procedure sperimentali”*.

Sperimentali nel senso della **ricerca-azione**, attuando un fecondo **connubio tra teoria e pratica**, tra azione e riflessione, che fa degli **insegnanti** dei **“professionisti riflessivi”**, come li definisce **D. Schon**.

Il curriculum inteso come **il percorso e l'itinerario formativo reale**, perciò, non può essere rigidamente predeterminato, quasi fosse uno **spartito musicale**, come osservava giustamente **E. Puricelli per il PSP**; ma si sviluppa e si evolve con tutta una serie di variazioni ed aggiustamenti sulla base di nuove esigenze e difficoltà impreviste, e nuove ipotesi, idee e possibilità, rispetto a quanto previsto e progettato, e risulta **definito** soltanto **alla fine**, che poi spesso è un nuovo inizio. Anche se, ovviamente, **all'inizio** si possono e si devono formulare **ipotesi di massima**, **“scenari possibili e a grandi linee”**, a maglie larghe, come dice **Maria Franca Mottinelli**, sempre parlando del Piano di studi personalizzato (PSP), e cioè del curriculum.

La Mottinelli osserva che nella riforma Moratti si usavano i termini **“piano/pianificazione”** perché più coerenti con una concezione dell'apprendimento **“aperta** all'imprevedibilità ed alla **singularità delle persone”**, mentre il termine **programmazione** può richiamare una concezione più chiusa, **“rigida e tecnicistica.”**

Ma anche **la programmazione curricolare** era nata per **adeguare i programmi** alle capacità ed interessi degli alunni, **superando** la logica della eccessiva uniformità del **“programma da svolgere”** uguale per tutti.

Anche se poi tale logica, cacciata dalla **porta** può essere in parte rientrata dalla **finestra** di una “certa programmazione”, anche e soprattutto a seconda delle **“teste”** dei diversi insegnanti e dirigenti: le idee e le riforme, infatti, camminano sulle **gambe** di chi le deve mettere in pratica.

Anche la **programmazione**, tuttavia, è stata pensata e praticata in modo valido, con molta attenzione anche alla **psicologia, capacità e attitudini** degli alunni ed ai **valori educativi**, oltre che alle **discipline e all' “istruzione”**, sebbene in modo diverso nei diversi ordini di scuola e nelle diverse scuole, ricercando **un equilibrio** non sempre facile da raggiungere.

Le attuali “**Indicazioni per il curricolo**” consentono di recuperare **tutta la ricchezza** di tali elaborazioni e sperimentazioni, in modo autonomo ed equilibrato, senza esagerazioni e forzature unilaterali, riconoscendo ovviamente anche quanto di positivo è stato fatto con la riforma Moratti.

Quanto più i problemi sono complessi tanto più richiedono **mediazioni equilibrate** con riferimento anche a **teorie diverse**, valorizzandone ed integrandone in modo **complementare** i diversi contributi e gli aspetti positivi, con la **coerenza pragmatica** del più **dolce VEL inclusivo** rispetto a quella astratta del più **aspro AUT esclusivo**, che “si spezza ma non si piega”.

Senza pretendere, con ciò, di realizzare la “**coincidentia oppositorum**”, compito prettamente divino!

Ma c’è forse il rischio, per tutti, di essere **un po’ orbi**, o di ritrovarci con qualche **paraocchio**, magari anche a nostra insaputa.

Ed allora, “*Orbo di occhio sinistro cerca orbo di occhio destro per uno scambio di vedute*”.

E c’era anche quello che, “*sebbene avesse soltanto l’occhio destro aveva uno sguardo sinistro!*”

L’iceberg e il registro.

Il **curricolo** personalizzato è il frutto di una costante **progettazione**, nel senso euristico già visto, come **processo dinamico** teorico-ideativo e pratico-attuativo, in costante **interazione e sviluppo**, che può e deve trovare anche momenti di “**stesura**”, necessariamente riduttivi e parziali rispetto alla grande complessità dei processi reali. La documentazione è una **sintesi essenziale** delle **attività e dei processi** ideativi ed operativi. Tale documentazione, perciò, è solo la **punta di un iceberg** ben più profondo e complesso.

Come osservava già **Bertagna**: “*La riforma della scuola deve andare nella direzione di sostenere e valorizzare quegli insegnanti, e ce ne sono moltissimi, che da anni invocano meno burocrazia e più rapporto con i bambini in una dinamica di responsabilità che venga alimentata e non frustrata dalla superfetazione di schede da compilare.*

Anzitutto a voi è chiesto di vigilare perché il Portfolio o il Piano di Studi Personalizzato non diventino “modulistica” che appesantisce inutilmente l’attività didattica ed educativa; la “carta” deve diminuire: gli strumenti devono essere funzionali alla vita e non viceversa”.

Anche se poi è **successo il contrario**, come era prevedibile, anche e soprattutto, ritengo, in conseguenza di una teorizzazione spesso inutilmente complessa ed insieme alquanto riduttiva, e non solo per le derive burocraticistiche sempre in agguato.

E' importante, ovviamente, compilare bene i documenti, ed è utile poter disporre di modelli funzionali in cui vi sia **un equilibrio** tra una certa **struttura** già predisposta, che ne possa facilitare l'uso, ed una relativa **flessibilità ed apertura**, ben sapendo che essi sono strumenti da utilizzare ed eventualmente adattare e modificare intelligentemente e **non rigidi binari** da seguire pedissequamente. Anche se possono condizionare.

Ma la cosa più importante è comunque sempre quella di curare soprattutto **il processo dinamico** di ideazione e attuazione del curriculum, non sempre semplice e lineare, evitando il **"culto dell'esatto"**, spesso un po' **semplicitico**, e gli eccessi di perfezionismo e formalismo, antepoendogli il **"rigore del profondo"** e l'autentica **semplicità**, come direbbe **Pietro Prini**, senza togliere spazio, con troppa burocratizzazione, al respiro del **pensiero e dell'immaginazione**, ed alla costruttività **dell'azione e dell'animazione** didattica e culturale, che sono pur sempre le cose **essenziali**.

"La mappa non è il territorio." (Korzybski e Bateson)

Nella **realtà viva** i processi e le **esperienze** concrete di **apprendimento-insegnamento** si sviluppano spesso **in un continuum aperto ed euristico**, interattivo e cooperativo, dialettico e dinamico, e sono per lo più **integrati e compenetrati**, non sempre **segmentabili** in unità separate, ma spesso con intrecci, osmosi ed interconnessioni, variazioni e sviluppi inattesi, sorprese ed imprevisti. Sono processi dalle **mille sfaccettature**. **Comoglio** li considera **"caotici"**, e **Postman** li paragona alle **tele di J. Pollock**, con variegate macchie di colori. Ma non si può **generalizzare**, poiché i processi di apprendimento stessi possono essere di **natura diversa**: più o meno significativi o meccanici; più o meno euristici e imprevedibili o imitativi, convergenti e prevedibili, con caratteristiche e dinamiche anche molto diverse.

I suddetti processi si trascrivono poi nel registro con una **rappresentazione** sintetica necessariamente **statica e riduttiva**, che non può essere mai, perciò, un loro **"specchio" fedele**, come tutte le rappresentazioni, del resto: *"La mappa non è il territorio"*, come dicono **Korzybski e Bateson**.

E come dice **Amleto**: *"Ci sono più cose nel cielo e sulla terra, Orazio, di quante non se ne sognino nei vostri sistemi filosofici"*.

Apprendimento o insegnamento?

E' stato osservato giustamente che dire "Io **gliel'ho insegnato** ma lui **non l'ha imparato**" è un po' come dire "Io **gliel'ho venduto** ma lui **non l'ha comprato**". In tal caso **l'insegnante "insegna"**, ma gli alunni? **Apprendono? Nonostante l'insegnante, forse, talvolta!**

Il ruolo principale dell' insegnamento è **l'animazione significativa** dei processi di apprendimento, come peraltro gli **insegnanti "bravi"** hanno **sempre cercato di fare**. La sacrosanta **centralità dell'apprendimento**, perciò, non rende meno importante **l'insegnamento**, anzi, ne richiede la massima qualificazione come condizione **sine qua non** per una traduzione **pratica effettiva della centralità** dell'apprendimento stesso. Semmai esclude il **"cattivo" insegnamento**, noioso ed autoreferenziale. Più gli insegnanti sono **"bravi"**, non solo a livello culturale-epistemologico, ma anche e soprattutto a livello **educativo, psicologico e didattico**, in grado cioè di instaurare un significativo rapporto con gli alunni, coinvolgendoli e responsabilizzandoli, più questi impareranno bene, da **protagonisti attivi** e motivati: scoperta **dell'acqua calda**.

Come dice **Dupanloup**: "*Ciò che il **maestro fa** è poca cosa, ciò che **fa fare è tutto**".* Come diceva anche la **Montessori**.

Che poi si chiamino "Unità di apprendimento" o "Unità didattiche", o più semplicemente **esperienze di apprendimento**, ritengo abbia un'importanza relativa. E un'importanza tutto sommato relativa penso ce l'abbia anche il modo di trascriverle e documentarle **nel registro**, su cui spesso invece si concentra molto l'attenzione, anche comprensibilmente.

Ritengo che esso non dovrebbe essere **troppo complicato e formalizzato**, né troppo **aprioristico** e predeterminato, ma essenziale, flessibile e a **"maglie larghe"**, ed in parte anche **consuntivo**, per una migliore corrispondenza con quanto è stato **realmente fatto**: come dice **Puricelli** può in parte configurarsi come **"diario di bordo"**, in forma narrativa.

Il curriculum reale, infatti, non è **quello "steso"** in modo necessariamente astratto e sintetico, ma **quello animato e vissuto** in modo personale, ben più importante, dinamico, interattivo e cooperativo, esplicito ed implicito, variegato, integrato e complesso, dalle continue evoluzioni senza escludere anche momenti di difficoltà ed involuzione.

E' quello risultante dalle “**esperienze di apprendimento**” **significative** fondate su **autentiche motivazioni** cognitive e socio-affettive, per evitare lo scolasticismo arido e noioso, simile alla **parcellizzazione alienante** e “tayloristica” del lavoro nelle fabbriche, e per recuperare invece la logica molto più **umana, coinvolgente ed integrale** del lavoro **artigianale**, come giustamente osservava **Puricelli** e come peraltro si è **sempre ribadito e cercato di fare. Facile da dire e capire**, in teoria: meno facile da fare.

La **formulazione** nel registro della programmazione è **analitica-separata**; l'esperienza viva invece è **sintetica-integrata**, da non confondere con l'altro significato più comune di “**sintetico**” inteso come **conciso**, e di “**analitico**” inteso come **ampio**. **Sintesi** infatti può significare **concisione** oppure **unione-fusione-integrazione**.

E **analisi** può significare **ampiezza**, oppure **separazione-scissione**.

Nel senso suddetto tutta **la realtà** viva è dinamicamente **sintetica-integrata-interconnessa** nei suoi vari aspetti, mentre gli stessi aspetti della stessa realtà, nelle sue rappresentazioni **analitiche**, sono necessariamente **scissi, distinti e separati** in modo statico e astratto.

Anche i contenuti e le fasi della progettazione (o programmazione) e cioè **finalità e obiettivi, attività e contenuti, metodi e organizzazione, verifiche, distinti teoricamente**, nella pratica viva e nei processi reali sono dinamicamente interconnessi, ricorsivi ed integrati e non schematicamente separati e sequenziali: vi è una **“continua spola lungo il ciclo”, con “interrelazioni tra tutti gli aspetti che non verranno mai sottolineate abbastanza”** (A. e H. Nicholls, “Guida pratica all'elaborazione di un **curricolo**”).

“Creazione nella direzione.” (Sartre)

V'è da dire che in gran parte **differenziazione** e la personalizzazione del curriculum, avviene non solo **dall'esterno**, per iniziativa degli insegnanti, che ovviamente possono e devono adeguatamente favorirla, con attività in parte differenziate a seconda delle capacità, “intelligenze”, attitudini ed interessi degli alunni, ma anche **dall'interno**, per un processo autonomo e **spontaneo di ciascun alunno** che recepisce, elabora, interpreta, assimila, risponde e si attiva in **modo diverso** agli **stessi stimoli** ed alle stesse sollecitazioni, letture, attività ed esperienze didattiche che l'insegnante propone.

Adirittura è stato detto che gli alunni imparano **“nonostante l'insegnante”**, per esprimere il **dinamismo spontaneo ed originale** dei processi del soggetto, che spesso approda ad **esiti imprevisti**, con percorsi tutt'altro che lineari, ma in parte imprevedibili e **“caotici”**, come dice **Comoglio**. Già lo avevano capito bene **gli antichi**, quando dicevano: **“Quidquid recipitur admodum recipientis recipitur”** (*Qualunque cosa venga recepita, al modo di chi la riceve viene recepita*).

Che poi è la piagetiana **assimilazione** in coppia dialettica sinergica ed inscindibile con l'**accomodamento, (invarianti funzionali), sempre le stesse** dalla nascita fino alla morte, per strutturare e ristrutturare continuamente la personalità e le sue strutture (**varianti strutturali**), che si evolvono e maturano sia grazie al naturale sviluppo fisiologico sia grazie alle esperienze ed alla interazione con l'ambiente naturale e soprattutto sociale.

E **Sartre** osserva: **“La lettura è creazione nella direzione”**.

La lettura significativa ovviamente, e quindi anche **l'ascolto**, in grado di attivare e suscitare l'interesse e la motivazione, le emozioni, l'immaginazione, la comprensione e gli altri processi cognitivi.

Autonomia e flessibilità.

Mi sembra che la riforma dei moduli e le esperienze legate all'autonomia scolastica abbiano mostrato la possibilità di soluzioni **organizzative** in parte anche **diverse**, ma altrettanto **valide**, ispirate agli **stessi principi** e finalizzate agli **stessi obiettivi**, superando concezioni a volte un po' troppo **rigide e dogmatiche**, ma cercando anche di fissare dei **punti fermi** essenziali, sebbene, come disse **Gorbaciov**: “Oggi l'unico **punto fermo** è che tutto **si muove**”.

L'organizzazione didattica scaturisce in parte da scelte responsabili, in base al **Regolamento sull'Autonomia n° 275/'99** per utilizzare nel modo migliore **le risorse** disponibili, da assicurare **in misura adeguata**.

Infatti, **“a prescindere”**, come direbbe Totò, **i problemi** più gravi non sono forse **quelli di sempre**? E in particolare, alcune **classi** troppo **numerose e /o con alunni molto problematici**, qualche **insegnante** non sempre all'altezza, ecc....ecc... Eccezioni? **Il grosso**, di solito, si trova nel mezzo della curva a **campana di Gauss**: pochi i casi **ottimi e pessimi**.

La “prevalenza” : una mediazione equilibrata.

La cosiddetta “Prevalenza” di un insegnante riguarda ovviamente soltanto **il suo orario** di insegnamento in una classe, e non la sua **importanza** educativa. La quale dipende soprattutto dalla **qualità del rapporto** che gli insegnanti instaurano con alunni, colleghi e genitori e quindi dalla **professionalità e personalità** degli insegnanti stessi.

Nei tradizionali moduli in cui c'era un insegnante con orario prevalente in ciascuna classe ed un altro con metà orario, gli alunni di ciascuna classe venivano ad avere **2 insegnanti principali** di riferimento, come avviene nel **tempo pieno**, limitando il rischio di una eccessiva **frammentazione** degli interventi e di esagerazioni negli impegni e nei compiti richiesti dai vari insegnanti “specialisti” in moduli con più insegnanti.

Anna Maria Zambonin, nel '96, in un settimanale, scriveva:

“So bene che il mio sfogo è inutile, nostalgico e, forse, autoconsolatorio. In coscienza, però, non posso tacere che, dopo 28 anni di scuola condotta con entusiasmo e voglia di sapere, ho perduto l'una e l'altra a causa del sistema modulare. Nell'insegnamento a modulo non c'è più tempo per parlare con i bambini, farli conversare, esprimere; l'ora, le 2 ore assegnate al mio ambito disciplinare volano, deve subentrare l'altra specialista, e allora presto, spiegazioni, esercizi, schede per far prima e.....ciao bambini, torno tra 2 giorni. Con le colleghe non c'è tempo....ci si vede per 2 ore le settimana alle riunioni, dove però c'è da fare questo e quest'altro, compilare questo e quest'altro. Un'ansia continua. Per favore restituitemi il tempo per un po' di umanità”.

Esagerata? Ovviamente non si può generalizzare: in molti casi la situazione era diversa e poi **ciascuno vive** le stesse **situazioni oggettive** in modo anche **molto diverso a livello soggettivo**.

Inoltre le difficoltà segnalate si sono venute **gradualmente appianando**. Mi sembra tuttavia che la testimonianza citata esprimesse **un disagio ed una preoccupazione** sinceri, da non sottovalutare. Senza trascurare i molti **aspetti positivi dei moduli**, cercando di attuare **una mediazione equilibrata** tra la **pluralità dei docenti** e l'**unitarietà** dell'insegnamento.

Comunque, già il Regolamento dell' autonomia, DPR 275/'99, aveva abrogato l'art. 128 del TU/'94 relativo agli **ambiti disciplinari**, e perciò l'assegnazione delle discipline e degli orari è ora **più autonoma e flessibile**, senza vincoli rigidi. Gli insegnanti hanno ovviamente attitudini e competenze diverse che vanno adeguatamente valorizzate. Si dovrebbe, però evitare di **esagerare** nelle **“specializzazioni” settoriali**, con il rischio talvolta di **pretendere troppo** dagli alunni e da se stessi, con **eccessivi carichi** di lavoro e conseguente **stress e frustrazione**, causati da aspettative magari un po' **troppo elevate**, come è stato rilevato anche da alcune ricerche psicologiche.

“Il troppo storpia” e “chi troppo vuole nulla stringe.”

“L'ottimo” è spesso **“nemico del bene”**, anche se sarebbe pur sempre un errore non mettere **l'accento ...sulla qualità**

L'orario degli insegnanti di scuola primaria va definito sulla base di **tutte le attività** formative, oltre che delle discipline, **senza separazioni** troppo rigide e nette, e con la possibilità che **2 o più insegnanti** contitolari possano anche svolgere entrambi, magari per periodi limitati e/o per progetti particolari, una parte della **stessa disciplina** con la stessa classe o lo stesso gruppo, a seconda delle necessità, attuando una **collaborazione unitaria**, già peraltro sollecitata dalla **CM. n° 271 del '91** relativa ai moduli, che recitava:

*“Si deve in ogni caso avere presente che la costituzione degli **ambiti (disciplinari)**, mira a favorire **competenze arricchite** e spazi di **interazione tra docenti**, piuttosto che a tracciare **confini**”.*

I quali tuttavia non possono ovviamente anche non esserci in qualche modo, anche per ragioni organizzative, ricercando **un equilibrio** tra una certa **differenziazione** funzionale legata alla pluralità dei docenti ed una **organica e significativa integrazione** complementare dei loro interventi.

Flessibilità macro-organizzativa: articolazione in gruppi.

Flessibilità micro-organizzativa: all'interno della classe.

Quando si parla di flessibilità e modularità organizzativa si pensa soprattutto al livello **macro-organizzativo**, e cioè all'articolazione del lavoro per **gruppi** di alunni e ai **laboratori**.

Non bisogna tuttavia trascurare il livello **micro-organizzativo**, anche nell'ambito della classe e dei gruppi, altrettanto se non più importante, ed anche relativamente più facile da gestire a certe condizioni relative, in particolare la disponibilità di tempo. La flessibilità **micro-organizzativa** può essere molto efficace per individualizzare e differenziare l'attività didattica nell'ambito di un lavoro svolto con **tutti gli alunni** della classe, ma non per questo in modo **"frontale"** ed uniforme, bensì **attivo** e **laboratoriale**, coinvolgendo gli alunni, **guidandoli** mentre lavorano, anche in coppia o in piccoli gruppi, facendoli **aiutare** tra loro, in modo **cooperativo e costruttivo**, **differenziando** l'intervento didattico ed il lavoro degli alunni in base alle loro necessità. Cosa certamente molto problematica se **le classi** sono molto **numerose ed eterogenee** e **le cose da fare sono tante mentre il tempo è poco**. Per questo **le Indicazioni** hanno cercato di **sfrondare** ricercando **l'essenziale**. Tale tipo di **flessibilità**, molto diffusa ai tempi dell'insegnante unico e nelle pluriclassi, può essere **favorita** dal **monte ore** più consistente a disposizione con l'**orario prevalente**, grazie ad un **minor frazionamento** dello stesso monte ore, con la possibilità di gestirlo da parte dell'insegnante in modo più **duttile**, come **variabile dipendente**, sulla base dei ritmi di apprendimento e delle capacità degli alunni, e di altre esigenze didattiche, e con la possibilità anche di maggiori e più significativi **collegamenti trasversali ed interdisciplinari**.

L'**orario prevalente** può consentire spesso di adeguare e personalizzare meglio gli interventi, **senza il letto di Procuste** dei tempi prestabiliti per le discipline separate, con il tempo già suddiviso come **variabile indipendente**, che spesso può condizionare il lavoro didattico costringendolo in schemi un po' troppo rigidi e parcellizzandolo.

E' pur vero, tuttavia, che un orario più paritetico offre altri vantaggi: **dipende**, come sempre; e ogni **medaglia** ha sempre il suo **rovescio**.

Inoltre ovviamente sarebbe necessaria una **adeguata contemporaneità** degli insegnanti per poter lavorare anche con **gruppi di alunni**, specialmente in **classi** molto **numerose ed eterogenee**.

Laboratori e didattica laboratoriale.

(Vedi anche punto precedente:

Flessibilità micro-organizzativa: all'interno della classe)

I laboratori riguardano in particolare l'informatica e tecnologie, le attività motorie, espressive e musicali, di recupero e sviluppo (LARSA), scientifiche e di progettazione (progetti di vario genere....ma attenzione al virus della “**progettite**”, non sempre disinteressato, peraltro).

Le attività laboratoriali si possono attuare sia con la **classe intera** che con i **gruppi**, negli appositi **laboratori** attrezzati, ma anche **nell'aula** ordinaria, con modalità didattiche **costruttive, significative e cooperative**, ed anche individualizzate e personalizzate.

L'attività **d'aula**, infatti, non può essere identificata tout court con l'insegnamento “**frontale**”, come spesso si fa impropriamente: in alcuni momenti può anche esserlo e può avere la sua validità, ma essa si può svolgere spesso, in gran parte, anche con modalità **laboratoriali**, individualizzate e personalizzate, anche nell'ambito della classe, per **tutte le discipline, come ho** già detto nella pagina precedente parlando della **flessibilità micro-organizzativa all'interno della classe o di un gruppo**.

Con ciò non si vuole certamente negare la diversità e l'importanza dei **laboratori più specifici**, ma evidenziare sia un **denominatore comune** sul piano **metodologico-didattico**, sia un collegamento sul piano degli **obiettivi** e dei contenuti.

NOTA- Se qualcosa non fosse chiaro si può sempre ricorrere agli “esperti”, che sono coloro che riescono quasi sempre a trovare un problema ad ogni soluzione, e di cui molto modestamente, nel suo piccolo, anche lo scrivente ritiene di far parte.

Atteggiamenti

Nell'interpretare le **“Indicazioni per il curriculum”** o altri documenti e/o comportamenti, e la realtà più in generale, si possono avere atteggiamenti diversi, come **quelli estremi** evidenziati **nella tabella**, e molti **altri intermedi**, più sfumati ed equilibrati, che di solito mi sembrano più corrispondenti alla **realtà stessa, così varia e complessa**, spesso deformata da filtri ideologici o passionali o da letture semplicistiche, manicheistiche ed unilaterali.

Sebbene a volte, ovviamente, possono anche essere necessarie posizioni **nette e radicali**.

<i>ATTEGGIAMENTI</i>	AUT-AUT ESCLUSIVO <i>“muro duro”</i> <i>“muro duro”</i>	VEL INCLUSIVO <i>“dolce ponte”</i>
IPERBOLE ENFASI	Opposizione Rottura Discontinuità	
ATTENUAZIONE EUFEMISMO		Mediazione Conciliazione Continuità

Ennio Monachesi

BIBLIOGRAFIA

- D. A. Schon, "Il professionista riflessivo", Dedalo '93.
- Postman-Weingartner, "L'insegnamento come attività sovversiva", La N.It.
- P.B. Medawar, "Induzione e intuizione nel pensiero scientifico", Armando
- De Bartolomeis, "Programmazione e sperimentazione", Armando
- L. Stenhouse, "Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo",
Armando '77.
- A.H. Nicholls, "Guida pratica all'elaborazione di un curricolo",
Feltrinelli '75.
- M. Pellerey, "Progettazione didattica", SEI '79.
- F.Azzali-D.Cristanini, "Programmare oggi", Fabbri '95
- Piero Crispiani, "L'approccio clinico alla progettazione",
Rivista dell'istruzione, Maggioli '96.
- Cesare Scurati, "F.V. Tochon, L'enseignant expert"
Scuola Italiana Moderna, n° 8/ '94.
- Guido Petter, "Il volo del calabrone: **programmazione** come **progetto e creatività**", La Vita Scolastica", n°1, '89.
- Ennio Monachesi, "La programmazione come processo e ricerca-azione"
I Diritti della scuola, 1/9/93.
- G. Chiosso, "Il ritorno della pedagogia europea", S.I.M. 6-7/ '04.
- IRRE Marche, "La scuola che sperimenta", quaderno n° 37.
- Cerini-Spinosi, "Voci della scuola 2004", Notizie della scuola.
- Luciano Corradini, "Giusto? Sì, naturale",
Scuola Italiana Moderna n° 17 del 15/5/07