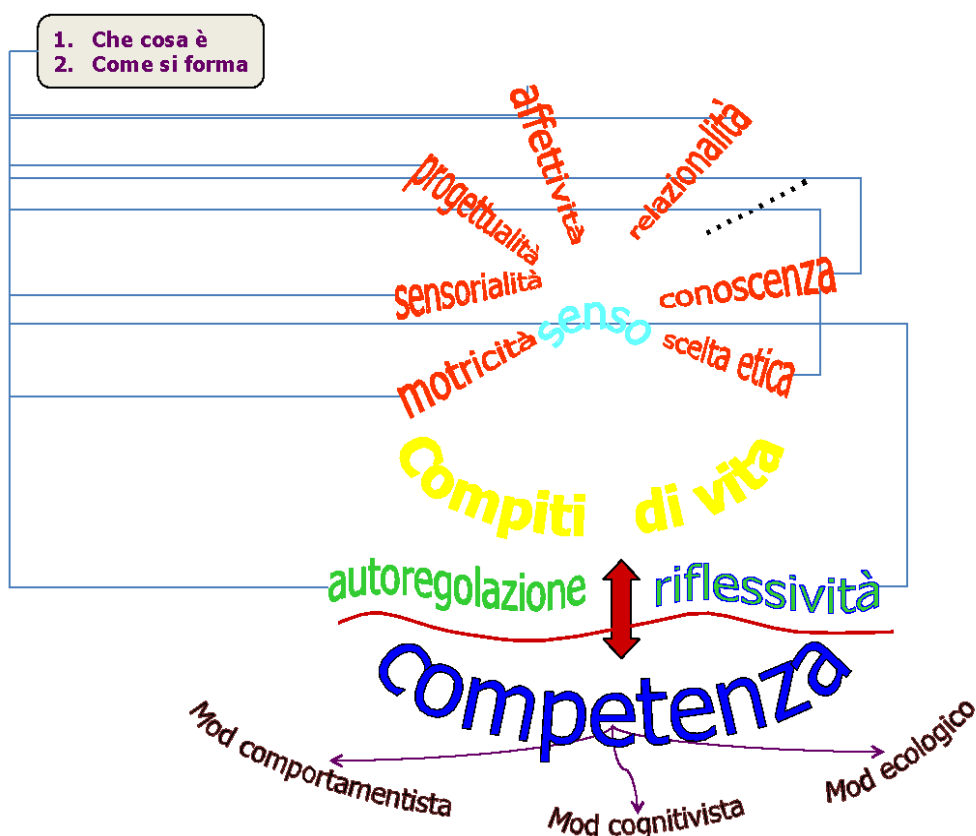




Verso un curricolo ecologico

Il percorso compiuto in questi anni nell'istituto ha utilizzato un orientamento ecologico della formazione che può essere rappresentato in una mappa complessiva:

1. Mappa generale di competenza di vita



I compiti di vita e il sistema di competenze correlato costituiscono i "Punti focali" per la progettazione del curricolo ecologico. Esempi, già all'attenzione (anche se non ancora tutti operativi in modo uguale):

1. Cittadinanza attiva
2. Sicurezza sulla strada
3. Inserimento in una nuova esperienza/transizione: scolastica / accoglienza
4. Stili di vita sani

Importante ricordare che nella storia del concetto di competenza ci sono diverse interpretazioni, teoriche e operative; la mappa sopra riportata esprime il pensiero ecologico che è:

- *Olistico*: considera la realtà (soggetto, curriculum, società, ecc.) da un punto di vista complessivo, richiede una molteplicità di punti di vista complementari e porta sempre alla considerazione di una molteplicità di fattori.
 - *Relazionale*: spiega i fenomeni, sia generali che particolari, non isolandoli, ma mettendoli in relazione tra loro.
 - *Situazionale*: considera i fenomeni non in astratto, ma nelle situazioni concrete in cui si presentano.
- La *competenza* perciò è intesa come la capacità del soggetto di risolvere i problemi
- in situazione
 - grazie alla capacità di visione olistica
 - non semplicemente usando schemi predefiniti, ma mettendo in relazione tutti i fattori della situazione e tutte le proprie risorse personali in modo originale, autonomo, creativo e responsabile

Per progettare sia il curriculum scolastico complessivo (POF) sia i singoli progetti educativi in questa ottica abbiamo bisogno di modelli operativi che guidino le scelte.

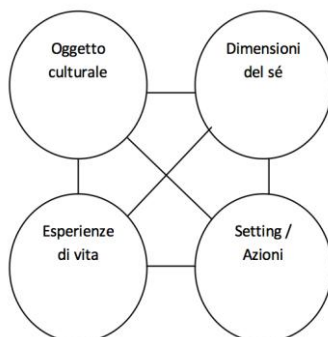
Il seminario estivo 2014 ha prodotto Linee Guida per il lavoro di progettazione, che oggi vengono riprese per procedere agli avanzamenti possibili e sostenere sempre meglio le scelte operative dei docenti.

Il primo livello di scelte è quello complessivo, strategico:

1. Macroprogettazione

Quali finalità educative ci proponiamo per il ciclo / anno / periodo (bimestre, ecc.) e quindi quali attività educative vogliamo realizzare?

A questo scopo ci serve considerare almeno **4 fattori**:



a. **Esperienze di vita**, quindi ambienti-situazioni in cui vive il destinatario della formazione.

Scopo della formazione è accompagnare e sostenere il soggetto nella crescita della sua capacità di vivere, di mettersi in relazione armonica e produttiva con se stesso e con il contesto in cui vive (olos, relazioni, situazioni).

Il soggetto “non è una pagina bianca” sulla quale l’educatore scrive come vuole ciò che egli sa, ma è una persona che ha un’identità precisa, anche se in formazione, che vive esperienze di tanti tipi in ambienti dalle caratteristiche particolari. L’azione educativa deve entrare in questi orizzonti concreti, toccare i problemi e i bisogni che il soggetto realmente vive, fare proposte che possano costituire per i soggetti scoperte di senso personale del proprio vivere.

E' importante per la scuola tenere sempre presenti nel complesso le esperienze, gli ambienti e le situazioni di vita degli alunni, perché la crescita dei soggetti non avviene "a prescindere", ma *in relazione* con loro.

Nella macroprogettazione ci chiediamo: quali sono gli ambienti/le situazioni nei quali gli alunni vivono? Ne possiamo individuare alcuni essenziali:

1. vita in famiglia
2. vita a scuola
3. vita sociale: amici, attività culturali, religiose, sportive, ecc.
4. vita nell'organizzazione pubblica

b. **Oggetto culturale:** nelle esperienze di vita e nei vari ambienti cosa serve al soggetto per capire e spiegare ciò che vive, direttamente e indirettamente? È il problema del "sapere" che non è un bagaglio da possedere e da esporre quando richiesto, ma è un modo di spiegare, di capire il mondo e la pluralità dei fenomeni che entrano nell'esperienza.

Nella macroprogettazione ci chiediamo: quali aspetti del sapere, cioè quali *temi*, quali argomenti vogliamo proporre?

La consapevolezza delle caratteristiche del sapere ci dice che esso è costituito da due fattori:

- Il "*contenuto*", cioè il sistema di informazioni, concetti e teorie che lo costituisce. Ci chiediamo: quali sono gli aspetti della realtà che questo tema affronta? cioè quali eventi della storia, della natura, delle relazioni umane, della tecnica, dell'arte, ecc. ecc.? Per considerare e spiegare questi fenomeni il sapere quali concetti e quali teorie utilizza?
- Sono utili anche per l'insegnante che deve progettare le mappe concettuali: indicano i singoli concetti che compongono il tema e le relazioni che li uniscono.
- Il "*metodo*": il sapere quali strategie, metodi, procedure utilizza per spiegare i fenomeni? Come sappiamo il rigore dei vari saperi intorno agli oggetti di realtà dipende dalla validità dei metodi che utilizzano per elaborare le analisi e le spiegazioni.
- Problema pratico: il sapere in se stesso è "senza confini e senza steccati", abbraccia i temi più diversi, dai più diversi punti di vista, costruendo i più diversi sistemi di concetti e teorie, anche intorno agli stessi oggetti, per capirli, per spiegarli, in un intreccio senza fine.

La progettazione scolastica però deve procedere a scelte funzionali rispetto agli scopi educativi: ha bisogno di organizzare le galassie del sapere in aree delimitate e affrontabili entro il lavoro scolastico. E' chiaro che la costruzione di queste aree è sempre frutto di scelte (è uno dei primi passi della macroprogettazione), perciò è sempre discutibile, sempre rivedibile.

Quali sistemi di informazioni, concetti e teorie e quali metodi propri del sapere vogliamo proporre all'apprendimento così che il soggetto possa orientarsi adeguatamente nel vivere?

Nel D.M. 22 agosto 2007, Allegato 1 "*Gli assi culturali*", il sapere viene organizzato intorno a 4 assi culturali:

- Asse dei linguaggi
- Asse matematico
- Asse scientifico-tecnologico
- Asse storico-sociale

Per ciascuno vengono indicati criteri per individuare contenuti e metodi.

c. **Dimensioni del sé**

Il soggetto entra in relazione col mondo (olos) "con tutto se stesso" (olos). Per capire questo "tutto" e progettare la formazione, ci servono diversi punti di vista sul sé; dobbiamo considerare diverse dimensioni che concorrono a formare questo olos, in relazione tra loro:

Valoriale: è la dimensione che attinge profondamente al senso, cioè alla motivazione profonda, allo scopo proprio del vivere e delle esperienze che si fanno. La domanda complessiva di senso “perché la vita?” nei suoi termini complessivi è formulabile e comprensibile quando il soggetto è sufficientemente maturo, soglia non definibile in termini generali, variabile a seconda delle persone e delle esperienze. Esiste invece per tutti, a qualunque età, il bisogno di cogliere dentro di sé il motivo di una scelta concreta. E’ il problema della *motivazione*.

I valori sono i criteri di scelta: scelgo A e non B perché per me A ha valore, più di B. E allora sono disposto a investire energia in A e a sacrificare, se necessario, B.

Come dice la parola *valore* il soggetto deve scoprire ciò che vale e sceglierlo perché vale, non perché è un obbligo.

Cosa può avere valore per il nostro soggetto concreto in formazione?

Cosa vogliamo proporgli come valore da assumere alla base delle sue scelte? Come possiamo fargli scoprire il valore di ciò che gli proponiamo?

Quali consapevolezze e quali *abilità di valutazione* possiamo formare nel soggetto perché sviluppi *processi di scelta* maturi?

Il primo ed essenziale approccio a questa dimensione perciò non può passare attraverso “è una regola, devo/devi obbedire”, ma piuttosto attraverso “ha valore, perciò lo scelgo / ti propongo di sceglierlo”.

Cognitiva: coerentemente col concetto di sapere sopra proposto, si chiarisce che la conoscenza è una modalità della relazione col mondo nella quale il soggetto si rappresenta mentalmente i fenomeni (processi cognitivi e procedure) mediante sistemi di informazioni, concetti, teorie.

Di cosa ha bisogno il soggetto per crescere nella sua capacità di rappresentarsi il mondo?

Quali aspetti della realtà che ancora non conosce deve scoprire?

Quali concetti, teorie e processi/procedure deve formarsi per rappresentarsi gli oggetti che non conosce? per rappresentarsi meglio quelli che già conosce?

Quali consapevolezze e quali *abilità cognitive* possiamo formare nel soggetto perché sviluppi *processi cognitivi* produttivi di crescita della sua rappresentazione del mondo (*apprendimento*)?

Emozionale: riguarda il modo di sentire personale e spontaneo, che si forma in relazione agli eventi che si presentano nell’esperienza. L’emozione manifesta il modo in cui il soggetto reagisce a una situazione e alle sue caratteristiche, il modo in cui egli si sente in essa, il modo in cui riferisce a sé l’evento. E’ diretta e spontanea, in se stessa non può essere controllata, mentre può essere controllato ovviamente il comportamento che a essa si accompagna. L’ideale armonico della persona vuole che per quanto possibile emozione e comportamento non siano in contrasto, ma in sintonia.

L’emozione nasce dal complesso della personalità del soggetto, che è profondamente unitaria, in relazione con la situazione. Nella relazione con un evento il soggetto reagisce col sentire a seconda del suo modo di rappresentarsi cognitivamente l’evento e il contesto, delle sue esperienze precedenti, dei suoi valori e obiettivi, delle sue attese .

Come possiamo aiutare il soggetto a prendere coscienza delle sue emozioni, a dare loro un nome e ad esprimerle, a collegare la propria reazione emotiva con l’evento scatenante?

Quali consapevolezze e quali *abilità emozionali* possiamo formare nel soggetto perché sviluppi *processi di crescita del suo rapporto emozionale* con gli eventi e il contesto? Perché faccia evolvere in se stesso e nella propria esperienza i fattori che conducono a quelle certe reazioni? Perché sappia armonizzarli?

Relazionale: si tratta di far scoprire nelle esperienze l'esistenza del tessuto di relazioni nel quale si è immersi e grazie al quale si vive. E' infondata la convinzione che l'essere se stessi come persone, gruppi e comunità sia un fatto autarchico, che la relazione con gli altri, tutti diversi da noi, metta a rischio di riduzione e di perdita l'identità. La cultura contemporanea esprime la forte consapevolezza che la relazione è costitutiva dell'identità dei singoli e dei popoli.

Quali esperienze possiamo proporre e quali metodi utilizzare perché il soggetto scopra il tessuto di relazioni in cui è immerso e la relazione tra questo tessuto e la sua identità ed esperienza?
Quali consapevolezze e quali *abilità sociali* possiamo formare nel soggetto perché sviluppi *processi relazionali* produttivi di crescita della sua capacità di collaborazione, cooperazione e accoglienza?

Progettuale: la progettualità si pone innanzitutto come capacità strategica di riconoscere, interpretare e affrontare i problemi presenti nella situazione globale che si vive, considerandoli nelle relazioni di contesto in cui si pongono e nei possibili sviluppi nel tempo, breve, medio, lungo. Ovviamente orizzonte globale, contesto relazionale e prospettiva temporale sono relative alla maturità del soggetto: a seconda delle tappe evolutive, si può andare dall'aula o dal cortile al "mondo", dai fattori empirici più immediati della situazione alla consapevolezza delle strutture di sistema entro le quali i problemi si collocano, dal risolverli ora per questa giornata, al futuro concepito come più o meno vicino.

Quali esperienze possiamo proporre e quali metodi utilizzare perché il soggetto impari a vedere i problemi, a interpretarli e a risolverli, sia utilizzando soluzioni già esistenti, sia cercandone e producendone di nuove? Perché impari a darsi obiettivi di breve, medio, lungo termine, a scegliere azioni, metodi e strumenti coerenti e funzionali agli obiettivi, a gestire in modo adeguato le risorse, a monitorare i processi e a valutare i risultati, a riprogettare secondo opportunità e necessità?
Quali consapevolezze e quali *abilità progettuali* possiamo formare nel soggetto perché sviluppi i *processi di progettazione* e impari a gestire le sue responsabilità?

d. Ambiente di apprendimento - setting – azioni

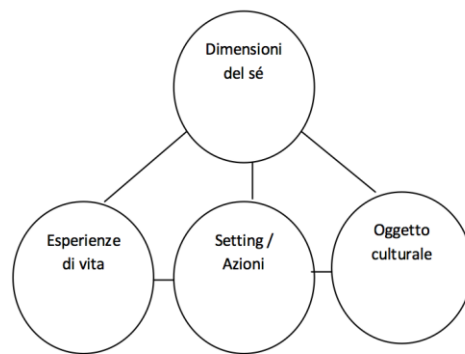
La formazione scolastica e i processi di apprendimento che ne sono la base si realizzano nelle esperienze complessive che si compiono nella scuola e nella classe e non semplicemente nelle azioni individuali di spiegazione del docente e di studio dell'alunno. E' necessario perciò progettare in modo coerente l'ambiente (sistema, contesto), cioè la molteplicità delle variabili che lo costituiscono.

Quali sono le risorse che posso utilizzare e come posso organizzarle? Spazio, arredi, strumenti, tempi di lavoro?
Quali le regole, le modalità di relazione, i ruoli?
Quali i canali comunicativi?
Quali le metodologie di lavoro?
Quali la tipologia e l'organizzazione dei gruppi?

Il progetto di curriculum è perciò già nel suo impianto (macroprogettazione) un sistema molto articolato di scelte intorno a una pluralità di fattori. Per procedere nelle scelte a volte è conveniente cercare di considerare gli elementi sullo stesso piano, come nel modello grafico presentato sopra a pag. 2. A volte è necessario o conveniente assumere uno di essi come punto di riferimento "iniziale", come focus che guida le scelte, come nel modello grafico sottostante.

Esempio di focus su

Dimensioni del sé



In questo caso si vuole progettare a partire da una delle “dimensioni del sé”, ad es. si vuole fare un percorso formativo sulle emozioni oppure sulle relazioni oppure sui processi-metodi di apprendimento o sull’uso di certi strumenti di lavoro.

L’approccio ecologico è pienamente utilizzato se a partire dalla focale scelta si considerano esplicitamente gli altri fattori e in essi si operano le scelte suggerite dalla visione complessiva e rese necessarie dalle relazioni proprie dell’unitarietà del sé. Anche in questo modo si può lavorare per una formazione delle competenze secondo la definizione data sopra all’inizio di pag.2.

Da questo punto di vista risulta allora molto carente l’impianto del D.M. 2007 citato a pag. 4: è valida e utile l’individuazione degli Assi dal punto di vista dell’Oggetto Culturale, è appropriata l’analisi interna degli Assi sul piano cognitivo (anche se sempre discutibile, ovviamente), è invece molto debole e fioco il riferimento alle altre dimensioni del sé. E’ forte perciò il rischio che la competenza venga intesa come capacità di usare nella pratica i saperi disciplinari e si restringa l’idea delle relazioni a quelle cognitive multi-interdisciplinari. E’ questo un limite teorico della legislazione europea che è nata da un dibattito sviluppatosi tra gli anni ’70 e gli anni ’90, quando dominava un paradigma cognitivistico classico e non erano ancora pienamente presenti gli sviluppi del pensiero ecologico. Questa normativa e il quadro complessivo formulato in termini di *competenze base / competenze chiave-trasversali / competenze specifiche* avrebbe bisogno oggi di una migliore sistemazione e concettualizzazione. Il ripensamento dovrebbe tenere meglio conto del grande contributo alla questione dato dall’O.M.S. con la visione delle *life skills*, dal pensiero ecologico e della complessità.

In ogni caso, la consapevolezza critica e la ricerca di avanzamenti ecologici deve considerare l’impostazione della normativa europea come passo in avanti estremamente positivo e irrinunciabile rispetto al non più difendibile “modello storico di scuola”, caratterizzato dalla logica dei titoli di studio, dall’impostazione frontale dell’insegnamento-apprendimento, dalla concezione del sapere come bagaglio da acquisire in modo decontestualizzato rispetto alle esperienze di vita.

2. Microprogettazione:

Costituisce il secondo livello di scelte.

Impostate le scelte strategiche, cioè le macrostrutture del curriculum, bisogna progettare quelle operative che traducono le prime in azioni concrete momento per momento, situazione per situazione, con riferimento a ben precisi soggetti, ai loro concreti bisogni di crescita, alle loro particolari esperienze di vita. Lo strumento della microprogettazione è l’**Unità Formativa**, nella quale si organizzano le scelte operative in modo che siano:

- coerenti tra loro
- efficaci, cioè capaci di raggiungere gli obiettivi

- efficienti, cioè vengano usate bene le risorse (energie, azioni, tempo, organizzazione, materiali, ecc.), senza sprechi, nel modo più produttivo

Esaminiamo il Modello di U.F. a disposizione, ampiamente sperimentato (v. scheda). In esso si trova:

- Il **titolo del tema** scelto per l'U.F., con l'indicazione dei concetti chiave che lo costituiscono (molto utile per l'insegnante fare la mappa concettuale).
- L'indicazione dei **destinatari**: tutto viene declinato in modo mirato rispetto ai destinatari concreti, alla loro età e ambiente di vita.
- Gli **ambienti** e le **situazioni di vita** alle quali si fa riferimento per affrontare il tema scelto. Ad es. il tema dell'accoglienza lo pensiamo solo per l'inizio dell'anno scolastico o per tutto l'anno? Solo per la scuola o anche per le altre esperienze di *transizione* che il soggetto vive in famiglia, nella società, nel territorio? Nei materiali attualmente disponibili si può notare che per questo e per molti altri temi (collaborazione, inclusione, responsabilità, ecc.) le progettazioni considerano prevalentemente o anche esclusivamente l'ambiente scolastico e le situazioni che in esso si incontrano. Se la formazione è di una persona "unitaria e globale", allora bisogna considerare anche le altre esperienze che vive. Infatti nella *parte sulla macroprogettazione, punto a, pag.3*, abbiamo ipotizzato come necessari anche altri ambienti.
- Gli **obiettivi educativi** che ci si propone di raggiungere rispetto alle diverse dimensioni del sé, quindi obiettivi cognitivi, valoriali, emozionali, relazionali, progettuali. Anche questi chiedono una riflessione e un adattamento da parte del docente, che ben conosce la situazione del suo gruppo. Nella *parte sulla macroprogettazione* abbiamo cercato di chiarire il significato delle diverse dimensioni e abbiamo formulato le domande alle quali deve rispondere la progettazione. I materiali prodotti sul campo attualmente presentano sia classificazioni e definizioni appropriate sia mescolanze di dimensioni e di piani. E' necessario un avanzamento nella chiarezza e precisione per l'utilità operativa stessa. Le azioni e i metodi e gli strumenti utili per lavorare sui processi cognitivi possono essere diversi o chiedere sottolineature diverse da quelli richiesti per lavorare sui processi emozionali o valoriali, ecc. La confusione riduce l'efficienza e l'efficacia perché non consente di attivare con sicurezza tutte le scelte possibili e necessarie.
- Le **azioni** necessarie per raggiungere gli obiettivi. Si tratta di organizzare e realizzare percorsi formativi, fatti di un'elevata pluralità di azioni, con strumenti e metodi diversi, articolati in unità di tempo successive. Coerentemente col pensiero ecologico, il modello propone di effettuare il percorso attraverso tre fasi, che rispondono a funzioni formative diverse.

Problematizzazione: è la fase che serve per entrare nell'esperienza del soggetto e portarla dentro il lavoro scolastico. Si lavora perciò sulle situazioni pertinenti rispetto al tema che il soggetto vive che si fanno recuperare, raccontare, disegnare, analizzare. Lavorando sulle esperienze reali si creano le condizioni perché il soggetto possa connettere se stesso, il suo mondo vitale e i suoi bisogni personali con il lavoro scolastico e con le proposte formative che gli verranno fatte. E' un coinvolgimento necessario per ottenere il suo impegno e per garantire che la proposta formativa non resti una semplice acquisizione estrinseca, ma faccia crescere la persona.

Nei materiali disponibili la problematizzazione a volte è intesa così, a volte invece c'è un ritorno a una concezione strettamente cognitiva del termine. Influisce in questo probabilmente l'esperienza della didattica della ricerca e della didattica laboratoriale "cognitiva", nelle quali si punta a far cogliere al soggetto la dissonanza cognitiva tra i concetti e le teorie che egli ha in testa e quelli che propone il sapere scientifico, nelle quali si punta a far sorgere le domande intellettuali alle quali il lavoro poi deve rispondere. E' questo un taglio possibile e valido se tra gli obiettivi cognitivi è stato previsto come necessario, ma non è sufficiente per la multidimensionalità e deve essere usato dentro il recupero dell'esperienza di vita complessiva.

Questo tipo di problematizzazione serve molto anche all'insegnante per conoscere meglio i suoi alunni, scoprire le reali situazioni che i soggetti vivono, entrare in esse e avere gli elementi per proporre poi gli sviluppi formativi in modo che rispondano ai bisogni personali dei soggetti.

In questa fase è utile che l'educatore assuma un atteggiamento di "accoglienza" di tutti gli elementi che

emergono, senza esprimere valutazioni, accettando anche qualche contributo provocatorio, proprio per dimostrare che c'è spazio per tutto ciò che i componenti il gruppo vogliono esprimere e condividere. Non deve esercitare censure e giudizi, deve favorire e premiare l'espressione sincera delle proprie esperienze e vissuti che gli alunni fanno.

E' utile far "oggettivare" agli alunni le loro espressioni in documenti (testi, cartelloni, disegni, ecc.) così che al termine della fase sia possibile ricapitolare brevemente in modo partecipato gli elementi emersi, consolidare la consapevolezza dei componenti il gruppo ed essere certi che questa si è formata.

Azione formativa: è la fase nella quale si realizzano le esperienze formative necessarie per il raggiungimento degli obiettivi. E' fondamentale che il soggetto sia attivo: si impara e si cresce perché si fa, non perché si ascolta. La spiegazione e l'ascolto, opportunamente brevi e mirati a ciò che si sta facendo, sono solo momenti interni al percorso formativo, non prevalenti, ma integrativi, di proposta, sostegno, orientamento e guida. Si utilizza per questo tutta la gamma dei repertori didattici: discussioni, esercitazioni, giochi, esplorazioni, costruzioni, ecc.

I materiali disponibili sono particolarmente ricchi rispetto a questa fase, principalmente perché beneficiano del lavoro di didattica attiva presente da molto tempo nell'istituto. Un po' forse anche perché la documentazione è stata raccolta per le attività didattiche coerenti con questo approccio attivo, proposto da molto tempo anche sul piano nazionale (e non solo). Per un miglioramento complessivo della qualità didattica si tratterebbe di vedere anche quanto le attività non documentate continuano a ispirarsi a questa impostazione e quanto invece non rientrino nel modello storico di scuola.

Per la progettazione ecologica possiamo rilevare come spazi di miglioramento opportuni anche:

- rispetto alla *congruenza* con gli obiettivi, quanto le azioni sono utili e mirate rispetto agli obiettivi fissati? A volte può sembrare che certi obiettivi, soprattutto quelli storicamente meno praticati, come quelli relazionali o quelli valoriali intesi non come regole ma come criteri personali, siano più affidati alle intenzioni e alle dichiarazioni che alle azioni realizzative
- rispetto alle *proporzioni*: nei fatti a volte prevalgono azioni utili a uno scopo rispetto ad altre, pur presenti, utili per altri scopi
- rispetto all'*efficacia*: vengono sempre scelte le azioni più efficaci rispetto a uno scopo? Su quale base?
- rispetto all'*efficienza*: calcolo dei tempi, uso delle risorse, organizzazione del lavoro.

Coscientizzazione: il terzo momento è dedicato a "tirare le fila" dell'azione formativa, aiutando i soggetti a riflettere sul lavoro fatto, sui suoi risultati e sui suoi significati, a ricongiungere i passaggi, a vedere la relazione tra ciò che è emerso nella problematizzazione e le acquisizioni successive. A questo scopo le varie forme di documentazione usate nella problematizzazione tornano particolarmente utili perché consentono di non affidarsi alla sola memoria degli alunni (e dell'insegnante).

E' la fase che prevede in modo forte processi di

- *riflessione*: pensiamo a quanto accaduto, fatto, ecc. per essere sicuri di esserne consapevoli. Cosa abbiamo fatto, perché? Cosa è successo?
- *metariflessione*: io come mi sono trovato dentro questo lavoro? Come ho lavorato, come ho imparato/ cosa? Come ho contribuito, ostacolato?
- *Proazione*: in futuro cosa possiamo fare meglio? Cosa ci serve affrontare? Quali scelte per noi stessi possiamo fare? Quali esperienze?

Tutti vengono invitati a dare il loro contributo, senza valutazioni sulle persone.

Nella documentazione disponibile emergono a volte situazioni in cui la fase è intesa come momento di spiegazione e lezione o come sola ricognizione di pareri sul lavoro fatto (piace, non piace) o di stati d'animo (come vi siete sentiti). Si tratta di modalità accettabili e utili, se poste dentro un pieno processo di riflessione, metariflessione e proazione in cui si esprimono gli alunni e l'insegnante lavora perché essi lo facciano.