

PROGETTO ARTICOLO 11- 2011, “Dalla sperimentazione alla ricerca e servizio al territorio” (A cura del Coordinatore di progetto - 7 marzo 2010)

I margini per un rilancio della nostra collocazione atipica sono legati al rafforzamento di **due funzioni**, che, sole, giustificerebbero ampiamente le variazioni di ordinamento e di risorse, agli occhi di qualsiasi interlocutore, in quanto non ricoperte da altra istituzione e, ovviamente, utili, più o meno direttamente, al sistema scolastico:

1. **Lo sviluppo delle iniziative che ci identificano come Centro Risorse per il territorio:**
 - a. Trasferimento diretto di competenze (laboratori, seminari, consulenze) a livello individuale
 - b. Animazione e gestione di reti, finalizzate allo sviluppo professionale a livello collettivo, valorizzando, mettendo in circolazione e confronto riflessivo le competenze disperse, divulgando la cultura e la pratica della cooperazione.
 - c. Diffusione di “soluzioni operative”, didattiche e organizzative e di materiali fruibili.
 - d. Formazione in ingresso intergrata ai sistemi di reclutamento

2. **Il potenziamento dei compiti di ricerca in collegamento organico con istituzioni universitarie e CNR.**

Questa dimensione nel progetto attualmente in atto era postulata in forma opaca. Oggi va definita e strutturata. Prima di tutto deve essere sganciata da ogni assimilazione al concetto di sperimentazione. Anzi, questo termine dovrebbe essere completamente rimosso dal nostro vocabolario.

L'incipit e il centro dell'impegno atipico non si situa nell'introduzione di innovazioni contenutistiche e metodologiche, di cui verificare a posteriori l'efficacia, ma, in direzione inversa, nello sforzo di comprensione delle dinamiche più profonde interne ai processi di apprendimento, formativi ed educativi, per individuare le necessità di adeguamento e cambiamento dei dispositivi allestiti. E' l'efficacia nell'autoanalisi del nostro agire e nella lettura dei contesti (colti nella loro ineludibile complessità), e delle relative dinamiche cognitive e affettive, incluse quelle relazionali che vi si realizzano e del rapporto tra caratteristiche delle *prassi* interne al gruppo degli educatori-formatori e risposte interne al gruppo degli apprendisti, che induce eventuali innovazioni e trascina cambiamenti, non viceversa.

In sostanza, se il focus del progetto – così come era già dichiarato nel testo del 2005 – non sono i *prodotti* e le *procedure* didattiche codificate, ma i processi che li generano, tra questi, in prima posizione, stanno appunto le azioni, intenzionalmente adottate dagli insegnanti, in grado di ricostruire la trama fitta di legami (circolari-retroattivi), indirizzata a fornire indizi per porre in relazione causale “tutti” i dati in ingresso del contesto di apprendimento con gli esiti degli interventi formativi.

Se stiamo dentro un modello complesso dei processi di apprendimento, di derivazione costruttivistica, dove spicca il carattere irripetibile degli incastri combinatori tra le variabili di contesto nella costruzione di competenze e conoscenze individuali, il primato deve necessariamente passare dalle indagini “oggettive” che fotografano gli effetti conclusivi e statici, di superficie, di un percorso, segnalando tendenze e fornendo solo indizi, alle ricostruzioni qualitative e dinamiche dei percorsi apprenditivi. Così, ragionando di procedure e strumenti, non c'è ricerca se non si integrano test e prove comuni, che misurano la *temperatura* dei sistemi classe, cogliendo i sintomi, con lo studio di casi, centrato sulla narrazione da parte di formatori e formandi, l'interazione orientata all'emersione delle dimensioni implicite dei processi, la metariflessione, oltre che sull'osservazione microscopica e multiprospettica, che

possono far risalire alla genesi dei fenomeni. La generalizzazione dei casi adeguatamente indagati genera sapere pedagogico e rilancia in avanti la spirale della ricerca-azione.

Lo scenario prevalente di questi cinque anni, in via di esaurimento, è stato quello della messa a punto

- di un curriculum condiviso, con i connotati di contenuto e metodo che appartengono alla migliore tradizione della scuola,
- di un sistema efficace di comunicazione-cooperazione tra operatori e di perfezionamento dell'organizzazione del lavoro, tesa a circoscrivere con maggiore chiarezza le diverse funzioni interne alla specifica professionalità indotta dal Decreto
- della costruzione di legami solidi col sistema scolastico locale e della maggiore, migliore, divulgazione delle "scoperte" realizzate.

Lo scenario futuro, se ci sarà, non potrà rappresentare una prosecuzione lineare di questo tracciato, a meno di un perfezionamento di aspetti rimasti incompiuti (v. ad esempio l'organizzazione del lavoro o la sostenibilità del curriculum per tutti gli alunni). Il passo avanti obbligato, ma anche la seria motivazione a giustificare l'assorbimento di risorse eccezionali e la parziale innovazione normativa, non può che centrare i compiti futuri nella direzione delle funzioni di **ricerca**.

Il seminario di settembre sulle competenze e il lavoro articolato, progettato dalla Commissione valutazione, rappresentano un anticipo efficace di questa prospettiva.

In quest'ottica, la redistribuzione delle risorse aggiuntive, oltre a coprire le *funzioni di sistema*, interne ed esterne che si stanno delineando con chiarezza (formatori, gestori di rete, documentaristi, gestori dei sistemi informatici e assistenti all'uso, responsabili di settori trasversali come la valutazione, ecc.), dovranno essere immaginate a sostenere la presenza nei contesti di apprendimento di figure con compiti specifici di osservazione, non del tutto esterna, ma partecipata e in ogni caso non improvvisata. I *tempi di lavoro* dovranno includere esplicitamente la stesura di diari di bordo e l'utilizzazione di tutti gli strumenti destinati a fornire i materiali per la riflessione di processo.

Anche il rapporto con le istituzioni scientifiche non potrà più essere configurato esclusivamente come finalizzato a rinforzare le fasi di progettazione dei contesti, ma legato allo studio dei processi attivati. Questo è quanto già si è avviato con l'ITD: dall'allestimento di un sistema funzionante di diffusione delle tecnologie nel curriculum e nella prassi ordinaria, all'interrogazione riflessiva dei fenomeni che ne conseguono; o quanto è stato, più sporadicamente e marginalmente, attuato con Scienze della Formazione e con l'ANSAS (Indagini sulle competenze di lettura, Progetto Equità, Ricerche di taglio sociologico col prof. Queirolo). Ma è anche quanto abbiamo previsto a proposito dei percorsi di ricostruzione dei motivi di caduta nelle prove di verifica per classi parallele.

Sempre più la **compresenza degli insegnanti** per la *gestione* dei contesti si dovrà ridurre ad eccezioni irrinunciabili e quantitativamente minime, sempre più, per converso, sarà legata alla messa in opera di obiettivi di ricerca (Fig. 1)

Di fatto, rinnovando la richiesta di applicazione dell'Art.11 alla nostra realtà, ne sosteniamo implicitamente il carattere permanente e solo la prospettiva di una metamorfosi nel nostro ruolo istituzionale (Centro risorse + Centro di ricerca pedagogica applicata) giustifica la rivendicazione di tale stabilità.

Non c'è *storia didattica gloriosa* sufficiente a sostenere una macroscopica atipicità, se rimane ancorata esclusivamente al potenziamento e alla qualificazione dell'offerta formativa.

Per concretizzare con un esempio - che può essere facilmente esteso ad altre aree - questo cambio di prospettiva: non penso che sia proponibile, soprattutto dopo un pluriennale collaudo sperimentale, chiedere una dotazione organica aggiuntiva per rendere *semplicemente praticabile* una

valorizzazione e una *cura del corpo nel percorso formativo*, in chiave salutistica, educativa ed espressiva. Sarà nostro compito piuttosto prospettare come a quest'area del curriculum, che ci caratterizza, sarà destinata una speciale *attenzione riflessiva*, con adeguatezza di strumenti, protocolli, tempi di indagine e, naturalmente, risorse professionali, per individuare come agisce sui profili formativi, come si integra positivamente con le altre aree, come eventualmente confligge, in che modo concorre a costruire le competenze di cittadinanza, o a realizzare una pedagogia interculturale, a prevenire disagi tipici dell'adolescenza; per studiarne i contesti applicativi e le loro dinamiche interne. Ma non sarà più sufficiente, nel merito, la formulazione di ipotesi intuitive e valutazioni epidermiche, ci sarà richiesto di fornire analisi e interpretazioni documentate e argomentate. Ancor più, nello specifico e nello sforzo di immaginare e suggerire scenari praticabili: i laboratori teatrali e/o di espressione corporea passerebbero da essere semplice campo aggiuntivo di esperienza, ad oggetto di osservazione attenta, in grado di restituire indicazioni preziose sull'evoluzione delle dinamiche di gruppo, sullo sviluppo di competenze trasversali, sull'interazione tra abilità nel linguaggio verbale, nella simbolizzazione e abilità nei linguaggi del corpo, preespressivi ed espressivi. Il doppio insegnante si giustificherà allora *anche* in questo senso; la documentazione video diventerà un requisito indispensabile, l'equipe di "esperti" non si attiverà più solo per scambiare qualche fugace impressione o rapide ipotesi di lavoro e incastri organizzativi; destinerà invece una parte importante del proprio lavoro a leggere e interrogare i processi attivati, a descriverli e interpretarne i risultati sulla base dei dati raccolti e insieme esaminati

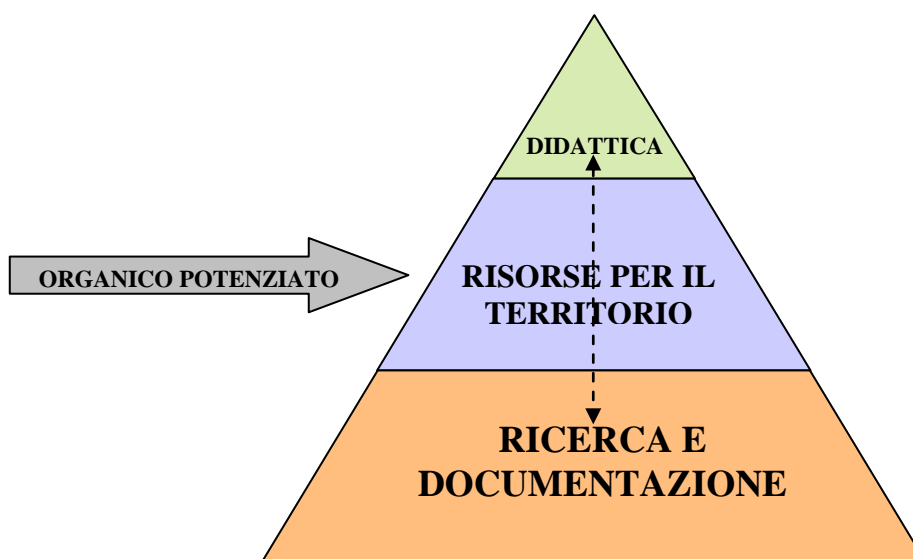


Figura 1 Destinazione dell'organico potenziato

Una collocazione di questo tipo imporrà, inoltre, una maggiore integrazione con istituzioni che svolgono funzioni analoghe sul territorio e richiederà di orientare energie in questa direzione anche per quanto riguarda lo sviluppo professionale. Molto più stretto risulterà il rapporto con le altre due scuole consociate con le quali si condividerebbero i protocolli di ricerca e si potrebbero operare seri confronti, attualmente molto platonici.