

Indicazioni e Laboratorio – Luigi Tremoloso

Ci sono poco più di quattro righe nelle “nuove indicazioni” che riguardano la metodologia laboratoriale (pag 27)

Vi si dice:

“Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e al tempo stesso il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interne alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.”

Vi sono diverse cose, tuttavia che vengono omesse.

La cosa che avrebbe dovuto essere detta per prima e che invece non viene detta è che la didattica laboratoriale nel segmento di base di una Scuola che si prefigge come compito istituzionale, anzi costituzionale, la formazione e la promozione di tutti non è una opzione, ma una necessità. Perché **solo questo approccio metodologico può permettere a tutti gli allievi di partecipare realmente al processo formativo e di crescere in competenze multiple.**

La seconda che viene data per scontata, ma che sarebbe stato opportuno dire, è che il laboratorio- meglio, una **didattica laboratoriale**- riguarda tutte le discipline: non solo quelle vocationalmente più operative come quelle scientifiche o tecnico pratiche, ma anche per quelle letterarie (Italiano, Storia, Geografia ecc.). Sarebbe stato importante dirlo perché il processo a cui si è assistito nella scuola negli ultimi anni è stato quello inverso: di trasformare tutto in “teoria”, in informazioni (persino in Ed. Fisica).

La terza cosa, che invece non viene detta con sufficiente chiarezza, è che **non basta in una classe una sommatoria più o meno estesa di “esperienze” per fare una didattica laboratoriale.**

Gli approcci episodici inseriti qui e là nella programmazione, infatti, e non frutto di un progetto didattico che assuma la centralità di questa prassi metodologica, da un lato incidono poco sui processi di partecipazione e di apprendimento degli allievi, dall'altra rischiano di essere più giustificati dalla facilità di proposizione (reperimento di materiali, organizzazione, tempi, ecc.) che dal loro valore didattico-cognitivo.

C'è un altro aspetto che nelle indicazioni risulta altrettanto opaco: è **il rapporto tra gli obiettivi di apprendimento e le competenze specifiche.**

Il motivo per cui lo richiamiamo qui è perché c'è un nesso imprescindibile tra didattica laboratoriale e competenze.

I confronti, le discussioni, le formulazioni di ipotesi, i processi osservativi, quelli di progettazione e di registrazione delle fasi delle attività, l'uso di strumenti (di misurazione, di rappresentazione, di restituzione, ecc.) **tutti interni alla didattica laboratoriale** sono i naturali presupposti all'acquisizione di quel **saper fare**, di quella strumentazione operativo-cognitiva che coniugata alle conoscenze consentono di affrontare qualsiasi nuova situazione problematica e di fare emergere una competenza.

Il ruolo dei dipartimenti disciplinari

Il vero nucleo del problema che ci interessa discutere qui è **cosa significhi progettare un curriculum che assuma la centralità della metodologia laboratoriale.**

Un compito non semplice che pone al centro del processo il ruolo dei dipartimenti disciplinari.

I dipartimenti disciplinari (o in qualunque modo vengano chiamati) non sono generalmente ben visti dagli insegnanti. Vengono considerati, nella maggior parte dei casi, anche se esistono per fortuna realtà virtuose, perlopiù una perdita di tempo.

Rappresentano il luogo dove, le diverse “*capacità, sensibilità e competenze*” -richiamate nelle Indicazioni (Comunità educativa, pag 14) - normalmente fanno fatica a trovare un linguaggio e degli intenti comuni. Servono per accordarsi perlopiù sui contenuti che poi ciascuno svolge e piega alle proprie finalità- raramente portate a esplicitazione e quindi fatte evolvere- e alla propria

metodologia (vero marchio distintivo dell'azione docente e totalmente indiscutibile).

Del resto, quale incidenza operativa può avere una commissione che in realtà non discute, visto che si ritrova, se va bene, tre volte all'anno?

Non sono né pochi né semplici, invece, i **compiti** che dovrebbero spettarle:

- esplicitare e trovare i punti di condivisione sulle **finalità educativo-formative** che vengono attribuite alle conoscenze disciplinari specifiche;
- interrogarsi sui **concetti o principi portanti** specifici per quella fascia d'età e campo di conoscenze; allo stesso tempo trovare quelli ad essi collegati in una **relazione gerarchicamente sovra e sotto ordinata**;
- in relazione ai concetti portanti, **definire le attività laboratoriali**, espressive, ma anche manipolative, documentative, di indagine e di ricerca ecc. che mettano al centro l'allievo nella esplorazione conoscitiva di tali concetti o principi;
- **interrogarsi sulle competenze relative alla propria fascia scolare** in relazione diacronica sia con lo sviluppo della persona, sia con l'evoluzione del contesto socio-culturale;
- **interrogarsi sui quali di queste possano emergere dalle attività** laboratoriali previste;
- **confrontarsi sulle attività, le esperienze, i materiali, i prodotti** che possano rappresentare le tappe della messa in gioco delle competenze previste;
- **interrogarsi sui modi e le finalità della valutazione** nelle diverse fasi del processo di apprendimento;
- **interrogarsi sui modi per tener conto delle differenze di stile**, di capacità, di background culturale e sociale degli allievi;
- Ecc.

I dipartimenti dovrebbero rappresentare un fulcro importante della professionalità, il luogo dove essa si affina, evolve, costruisce conoscenza, sapienza concreta operativa e intellettuale (patrimonio che solo ai docenti dovrebbe spettare e che invece trova ad accreditarselo, in alcuni casi ad arrogarselo, tanti presunti “esperti esterni”).

Soprattutto dovrebbero essere lo strumento per uscire da quella solitudine e da quell'isolamento che tanti attacchi ha permesso alla scuola e alla dignità di chi ha inteso ed intende seriamente il proprio lavoro.

Bisogna che risulti chiaro che la qualità di una Istituzione non si può ottenere con la semplice sommatoria delle professionalità di ciascuno. Concetto che negli ultimi anni è stato maneggiato come un randello - puntando sull'equazione: merito/responsabilità del singolo- su una categoria a “professionalità debole” perché disgregata.

La professionalità o è del “sistema”, vi è, cioè, **una cornice dentro cui il valore principale è la ricerca dell'efficacia e della coerenza dei processi** (educativi, relazionali, formativi ed esperienziali), oppure non è.

L'organizzazione della scuola

Torniamo alle Indicazioni.

Queste ultime, come tutte le precedenti, non entrano minimamente nel merito dei **compiti delle componenti organizzate** all'interno della scuola. Lasciano intendere che debbano essere gli insegnanti a farsene carico.

Ci si rivolge, nel documento (pag. 14) ad una generica e indistinta “comunità docente” la quale: *“...valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola... Si fa appello, cioè, ad una comunità di singoli e – a supporto- al “..Dirigente scolastico il cui ruolo è determinante per la direzione, il coordinamento e la promozione delle professionalità interne (senza specificare quale tipo di promozione sia mai possibile)”*.

Sembra prevalere insomma la logica di un richiamo indefinito, indeterminato, alla professionalità senza legare in alcun modo “l'attività di studio, di formazione e di ricerca” che viene richiesta, all'organizzazione della scuola nel suo complesso, a quella che dovrebbe essere - ma in realtà non è

- una **comunità articolata e strutturata intorno alla costruzione del sapere didattico**.

Questo appello, tuttavia, pur nella sua generica vaghezza, è un indicatore significativo della consapevolezza che ciò che le Indicazioni richiedono ai docenti - cioè **la centralità della didattica laboratoriale e di conseguenza l'approccio per competenze**- faccia mutare notevolmente la dimensione dell'insegnamento e il ruolo del docente nel processo complessivo di organizzazione della attività didattica.

Si dice esplicitamente che occorre "agire in sinergia", e, in pratica, che l'insegnamento non è più - né avrebbe dovuto mai esserlo da quando la scuola è diventata di massa - un lavoro per singoli. Perché è chiaro che ben difficilmente il singolo docente può mettere mano in modo significativo ad un progetto metodologico così impegnativo da condurre all'acquisizione di competenze.

E tuttavia ci ferma lì.

Si auspica soltanto, si rivolgono inviti.

Permangono ancora impliciti - verrebbe da dire: innominabili- i due enormi tabù della scuola italiana:

- l'organizzazione che è necessaria per la messa in pratica di una attività didattica davvero efficace, e quindi il tempo aggiuntivo sul luogo di lavoro che serve allo scopo;
- il riconoscimento economico sacrosanto che questo dovrebbe comportare.

Responsabilità esterne ed interne

La scuola continua a soffrire un ritardo ignominioso, da questo punto di vista, di cui sono, a vario titolo, responsabili tutti.

Continua ad essere in ritardo e colpevole, miserevolmente e ambigualmente, la Politica che anche quando dice di voler investire nella formazione -avviene ad ogni elezione- in realtà non lo fa. Anzi nell'ultimo decennio è successo il contrario, un vero e proprio processo di demolizione della scuola pubblica che è andato e ancora va in scena sotto il nome di "merito e valutazione". In pratica, un ribaltamento sulla scuola o della propria insipienza, o, peggio, la deliberata scelta di disinvestire le risorse necessarie al suo funzionamento.

Un ribaltamento che risulta tutto sommato facile, visto che la parte sommersa del lavoro docente risulta invisibile e a responsabilità limitata. Limitata a chi la responsabilità la sente.

Piuttosto che puntare ad una organizzazione più efficiente ed efficace -che qualche costo ha- si preferisce tagliare risorse portando in sofferenza l'intero sistema e permettendo a tutte le inefficienze di crescere ancora di più.

Lo è, e lo è stato, anche - per calcolo o per miopia - il Sindacato (in tutte le sue espressioni) che ha solo cercato di mantenere e conservare una condizione di status quo. Un esistente ambiguo, di non esplicitazione e definizione del sommerso.

Negli anni il sindacato ha barattato solo qualche briciola di salario accessorio per alcuni sul versante della gestione, cioè aggiuntivo al compito prioritario della professione. Dimenticandosi totalmente di quest'ultimo aspetto e finendo per offrire l'alibi della deresponsabilizzazione per chi avesse voluto.

L'effetto è stato di far scendere il ruolo e il valore della funzione docente a quello di un impiegato, di un prestatore d'opera della formazione. Quale professionalità è mai possibile rivendicare se non esiste nessuno spazio operativo visibile e definito dove il sapere didattico emerge, trova fattibilità condivisa e si consolida?

Ma sono stati colpevoli anche gli insegnanti che nel tempo si sono tranquillamente adattati allo scambio di un salario e un riconoscimento sociale non alto di contro alla possibilità di gradi più o meno ampi di indipendenza di tempi e modi.

Ora si fa fatica a difendere una professionalità così poco capitalizzata da risultare generica e non sempre coerente. Nell'immaginario sociale corrisponde a quella di un gruppo di lavoratori privilegiati (con poche ore di lavoro e tante vacanze) restii a qualsiasi cambiamento e di perciò stesso "conservatori" (nelle parole del Presid. Monti, Che tempo che fa, 25/11/12) Poiché il sommerso è per sua natura indistinto, senza forma, né luogo, la posizione della categoria è ambigua, si è esposti ad essere un bersaglio facile e ghiotto per ogni ragionamento demagogico o in

malafede. A meno che non si pensi che l'infantile messa in scena della correzione dei compiti per strada sradichi i pregiudizi (nessuno conosce colleghi che ci mettono un mese per correggere un compito in classe?). Suvvia...

...

Le Indicazioni, sull'organizzazione e sul tempo necessario per tradurli in pratica, qualcosa avrebbero potuto dire.

Ma forse non si poteva. Lo sappiamo, non ci sono risorse, siamo come in guerra.

E' proprio perchè siamo in questa condizione, tuttavia, che io penso che sia vero il contrario. Bisogna guardare sia all'indietro, sia in avanti. Non si esce dalla palude se non si prova ad eliminare ogni equivoco, ogni tirare a campare, ogni doppiezza.

Ognuno deve assumersi la sua parte di responsabilità.