

LE FOGLIE DEL FICO E LE SPREMUTE D'ARANCIA

Diario di bordo di un'esperienza di formazione e riflessioni sulla costruzione del curricolo

Paola Conti, Insegnante di Scuola dell'Infanzia

CIDI Firenze

Il 17 di Gennaio 2008 sono andata all'incontro con le colleghe di una scuola di Siena per coordinare i lavori del gruppo di ricerca e sperimentazione sul curricolo di scienze (biologia, in particolare). Si tratta di insegnanti di Scuola dell'Infanzia e Primaria che dallo scorso anno scolastico hanno iniziato un percorso di formazione insieme a me. Il lavoro si è articolato in due fasi: un primo momento di approfondimento "teorico", nel quale abbiamo discusso sui criteri che intendevamo condividere per la costruzione del curricolo (quale idea di educazione scientifica, quale impianto metodologico, quali contenuti...); il lavoro di sperimentazione vera e propria che è partito quest'anno con la progettazione e la messa in pratica dei percorsi nelle diverse classi e sezioni. Quello che segue rappresenta un resoconto, seppure sommario, dell'incontro.

Come al solito, le colleghe mi aspettavano già sedute intorno al tavolo della sala computer. Ci salutiamo e iniziamo a lavorare. Ciascun team riferisce su cosa sta facendo nella sua classe/sezione, mostra i quaderni e/o gli elaborati dei bambini e poi ne discutiamo tutti insieme. Una collega della Scuola dell'Infanzia, che lavora in una sezione omogenea di bambini di 5 anni, presenta il suo lavoro: si tratta dell'osservazione di un albero di fico, presente nel giardino della scuola. Nei mesi precedenti i bambini hanno raccolto le foglie cadute e le hanno osservate attentamente. L'insegnante ha chiesto loro di disegnarle e, successivamente, di descriverle verbalmente. La collega ci tiene a dire che è rimasta molto colpita dalla differenza di risultati ottenuti con le due richieste: bambini che avevano disegnato in modo accurato, non avevano fornito una descrizione altrettanto dettagliata, mentre altri, che avevano prodotto disegni di foglie molto poco riconoscibili, erano stati capaci di descrivere verbalmente con grande ricchezza di particolari. Questo confermava la validità della scelta che avevamo fatto in sede di progettazione di avanzare richieste ai bambini che non si limitassero mai ad un solo canale espressivo (verbale, grafico, motorio, che fosse), ma di proporre sempre almeno due canali per comunicare le proprie osservazioni. La collega si dichiarava positivamente sorpresa da questo risultato. Sottolineava poi che comunque erano pochi i disegni accurati e mostrava al gruppo gli elaborati. In effetti, solo in due dei dodici disegni era riconoscibile la foglia del fico; gli altri bambini avevano disegnato foglie più o meno standard, ricorrendo a stereotipi rappresentativi invece di ricercare una somiglianza con la foglia che avevano davanti. L'insegnante aveva poi ripreso gli elaborati e le descrizioni individuali dei bambini per costruire un cartellone collettivo che mettesse in evidenza le caratteristiche emerse, cercando di rappresentarle attraverso la costruzione di simboli grafici condivisi.

La collega ha seguito alla lettera le fasi dell'attività che avevamo concordato: prima, osservazione spontanea; poi, richiesta di riflessione individuale con l'utilizzo di diversi mezzi di espressione; infine, rielaborazione collettiva con passaggio alla simbolizzazione. Tuttavia non ha tenuto conto di un aspetto fondamentale: le risposte dei bambini. Solo due su dodici hanno saputo rappresentare graficamente le foglie. Lei lo ha detto, ma non ne ha tenuto conto. Se il disegno era un aspetto importante, se lei lo ha proposto come modalità importante di comunicazione per i bambini, due su dodici è un risultato che impedisce di passare alla fase successiva. Così suggerisco alla collega di riprendere i disegni, mostrarli ai bambini, chiedere loro cosa manca in alcuni, cosa c'è in altri. E poi bisogna riproporre l'attività rendendola più semplice, scomponendo le difficoltà: per esempio si può adoperare il proiettore e ricalcare l'ombra della foglie che si ottiene sul foglio, per far emergere le caratteristiche legate alla forma; oppure si possono fare prove di mescolanze di colori per ottenere quelli osservati nelle foglie reali (tempere, cere a olio, acquarelli...).

È il turno di una collega che lavora in una classe prima della Scuola Primaria. Lei ha scelto un percorso di osservazione dei frutti. Avevamo concordato di iniziare dall'arancia perché le sue caratteristiche percettive sono chiaramente definite (forma e colore in particolare). Infatti i bambini

non hanno avuto difficoltà nella descrizione e nel disegno e hanno individuato molte proprietà. La collega riferisce che si sono molto divertiti, specialmente nell'attività di "smontaggio" del frutto, volta all'osservazione delle parti che lo costituiscono. Alla fine hanno fatto anche le spremute. Ora passeranno ad un altro frutto. La collega mi chiede di consigliarla: "Meglio la mela o il kiwy?" Io rispondo che lascerei la mela per ultima perché ha caratteristiche più difficili da descrivere (è difficile trovare una mela tutta di un colore, per esempio) e poi è più complicata da spremere. La collega mi guarda perplessa: lei non aveva programmato di spremere gli altri frutti.

Perché è stata fatta la spremuta di arance? Per far giocare i bambini, per sostenerne la motivazione? Tutto questo va benissimo, ma nel caso specifico non può sfuggirci l'aspetto "scientifico" (sarebbe un peccato). Quando proponiamo di osservare un frutto e di smontarlo, il nostro obiettivo è quello di far comprendere ai bambini la sua struttura, di osservare variabili e costanti della realtà, di essere capaci di operare raggruppamenti e classificazioni sulla base di confronti. La spremitura delle arance ci consente di approfondire un aspetto dei frutti che può essere sottovalutato o sconosciuto, ovvero la presenza di un succo. Il fatto che normalmente vengano spremute solo le arance, non vuol dire che agli altri frutti manchi questa componente. E comunque è una cosa da verificare. Tra l'altro, la risoluzione del problema della spremitura ci fornisce l'occasione di ricercare strumenti, metodi, strategie inedite (non si può utilizzare lo spremiagrumi per le mele o le fragole), impegnando i bambini in un'attività che mette alla prova e, al tempo stesso, sviluppa, competenze, conoscenze e abilità.

E qui arrivano le riflessioni.

Il passaggio dalla logica del programma a quella del curriculum sta tutta qui, in questo racconto di ordinaria programmazione. Non si tratta di sostituire una parola con un'altra, nella speranza che ciò possa compiere il miracolo. Come non è il caso di stravolgere una procedura in funzione di un'altra per compiacere il formatore di turno. C'è bisogno di un cambiamento radicale di mentalità nella consapevolezza che ad un aumento di professionalità, ad una maggiore assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti, corrisponde anche un aumento di gratificazioni professionali.

Il curriculum non è una ricetta; non è un percorso da seguire pedissequamente; non c'è qualcosa che si deve fare senza discutere. Quello che c'è (ci deve essere) è una dialettica/dinamica continua tra ciò che si è fatto e ciò che va fatto dopo. E il prodotto, la risposta del bambino, è il punto di partenza della ri-progettazione. Cosa significa altrimenti "mettere il soggetto che apprende al centro dell'azione di apprendimento"? È solo una formula, una frase ad effetto, buona in tutte le circostanze e capace di giustificare qualunque metodo, qualsiasi approccio? Osservare i prodotti dei bambini, ascoltare le loro risposte, individuare le criticità o le potenzialità impreviste e imprevedibili: è questo il lavoro sul curriculum. E poi, essere capaci di intervenire su quelle criticità, ri-calibrando, ri-prendendo, ri-pensando il lavoro in funzione delle osservazioni effettuate. La didattica tradizionale non è efficace non perché non coinvolge direttamente i bambini, non perché utilizza il libro di testo invece dell'esperimento; non è efficace perché non si occupa di ciò che avviene nella mente dei bambini, perché non si interessa dei processi, perché valuta i risultati constatando successi o insuccessi come se fossero dati ineluttabili dei quali gli insegnanti hanno il dovere di prendere atto attraverso la valutazione. Così non basta osservare direttamente la pianta del fico che cresce in giardino per lavorare in modo significativo. Bisogna osservare i disegni, chiedersi il perché del risultato, analizzare le possibili cause (richiesta troppo alta, mal formulata, uso di materiali e strumenti inadatti al compito...). A seconda delle risposte, si tratta poi di decidere se abbandonare l'attività oppure riprenderla, e come. In ogni caso il percorso che avevamo progettato inizialmente subirà delle modifiche (ritardi, accelerazioni, svolte). Perché non è un programma che deve essere attuato a qualunque costo. È un percorso di apprendimento; è un curriculum.

La presenza di percorsi sperimentati, di tracce documentate è importante proprio in quest'ottica: non perché gli insegnanti li assumano come ricette da seguire, come guide didattiche che indichino giorno dopo giorno la scansione delle attività, ma per avere un quadro di riferimento stabile che impedisca di perdersi, di aderire ad una deriva spontaneistica legata all'immediatezza e all'improvvisazione, all'inserimento di esperienze più o meno piacevoli e interessanti ma che nulla

hanno a che vedere con lo sviluppo delle competenze. Così spremere le arance ha un senso se viene collocato all'interno del percorso, se è una scelta ragionata, che ha una logica, che ha un obiettivo. Naturalmente niente vieta di divertirsi a spremere le arance e poi bere l'aranciata (la scuola è fatta anche di momenti di gioco e di aggregazione non programmati), ma quello che serve è la consapevolezza di ciò che si sta facendo e del perché.

Tutto questo richiede una professionalità alta, che si costruisce nel tempo, che necessita di capacità individuale di riflessione e di attitudine alla ricerca, ma anche di spazi di riflessione collegiali, di coordinamento esperto, di risorse che valorizzino l'impegno e la competenza.

Si tratta di un lavoro continuo nella scuola: i dipartimenti devono essere strutture permanenti all'interno delle quali i percorsi diventano vivi, diventano quello che davvero si fa a scuola e riflessione collegiale su quello che davvero si fa a scuola.

E infine, c'è bisogno della documentazione. Per creare una storia della scuola, del suo modo di lavorare, di pensare il fare scuola (così si possono affrontare anche temi complessi come la valutazione), per creare un repertorio di esperienze, di percorsi variabili con materiali cui attingere, per avere una riflessione ponderata sul proprio lavoro che faccia crescere la professionalità propria e altrui.