

# PROGETTARE E PROGRAMMARE

**LINEE PEDAGOGICHE E  
INDICAZIONI OPERATIVE**

**CENTRO DI FORMAZIONE "KARDINAL MIKEL KOLIQI"**



SHOQATA INTERNACIONALE  
e SOLIDARITETIN



Cooperazione Italiana  
allo Sviluppo  
Ministero Affari Esteri



[www.avsi.org](http://www.avsi.org)

*Il testo è stato curato da un gruppo di consulenti del Centro di Formazione “Kardinal Mikel Koliqi”,  
Tirana, Albania, formato da:  
prof. Felice E. Crema, docente di Storia della Pedagogia presso l’Università Cattolica di Milano;  
Cristina Casaschi, insegnante elementare e formatrice;  
Marco Coerezza, dirigente scolastico, responsabile della formazione dell’ Associazione di scuole dell’infanzia  
FISM-AVASM;  
Paolo Ravazzano, formatore;  
Rosa Maria Rioli, pedagoga; dirige un centro di formazione e aggiornamento per insegnanti.*

*Per la parte albanese si ringraziano:  
Per il contributo dato Dorina Pappas, Brunilda Kotja e Simone Andreozzi.  
Per la traduzione nella lingua albanese Artur Sula.*

*“La presente pubblicazione è stata realizzata con il co-finanziamento della Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri all’interno del progetto: “Nord Albania: Potenziamento del sistema educativo primario e aumento delle competenze e del personale docente nel distretto di Scutari”, Albania. MAE/9201/AVSI/ALB”. I contenuti di tale pubblicazione sono da considerarsi di esclusiva responsabilità della ONG AVSI e non necessariamente rappresentativi della posizione della DGCS.”*




---

*Il testo sarà disponibile online nel formato pdf sul web portale*

*[www.shisalbania.org](http://www.shisalbania.org)*

*Inoltre sarà disponibile nel formato cartaceo presso la biblioteca del Centro di Formazione  
“Kardinal Mikel Koliqi”, a Tirana.*

*Grafica:*  [deltaprint@albmail.com](mailto:deltaprint@albmail.com)

*Stampa:*  **Gentigrafik**

*Tutti i diritti esclusivamente per l’Associazione Internazionale per la Solidarietà (SHIS), Tirana 2013*

**SHOQATA INTERNACIONALE PER SOLIDARITETIN**  
Adresa: Rr. Vaçe Zela Nr. 19, Njësia 7, 1023 Tirana, Albania.  
Tel/fax +355 4 2263209; Kutia Postare 108  
e-mail: [shis@shisalbania.org](mailto:shis@shisalbania.org)

---

## PRESENTAZIONE

---

Questo testo intende essere un'introduzione al tema della progettazione educativa, prospettiva in cui hanno una collocazione particolarmente rilevante le attività che si svolgono nella scuola ma che tocca tutte le attività, situazioni, in cui sono presenti compiti e prospettive educativi.

Dopo una sintetica introduzione il testo propone i quattro temi che compongono il quadro: progettazione, programmazione, verifica e valutazione, queste due trattate assieme nell'ultimo capitoletto.

Di ciascuna sono messi in luce innanzitutto gli aspetti che toccano la dimensione educativa: è grande infatti il rischio di ridurre queste operazioni, necessarie per dare ordine alla propria azione professionale, ai loro aspetti tecnico-operativi dimenticando che esse rappresentano solo degli strumenti, a volte anche complessi e sofisticati, ma che sempre ha senso usare solo quando ci sono di aiuto nel perseguire gli obiettivi, che non sono progettare, programmare, verificare, valutare ma istruire ed educare.

Il rischio di sostituire il mezzo al fine è particolarmente presente quando gli strumenti sono soprattutto complessi e sofisticati. Questo accade non solo perché richiedono un tempo e un'attenzione elevati ma prima d'ogni altra cosa perché concentrano l'attenzione dell'insegnante e dell'educatore sullo strumento distogliendo la sua attenzione dal soggetto, l'allievo, il vero destinatario dell'azione. Per questo gli strumenti più semplici sono in genere i migliori perché aiutano a mantenere una corretta proporzione tra i differenti aspetti del lavoro.

La dimensione educativa rimane sempre il contesto fondamentale cui ogni azione operativa fa riferimento nelle diverse fasi (progettazione, programmazione, verifica, valutazione).

Per questo le indicazioni operative riportate nel testo rappresentano non il modello da seguire ma un' esemplificazione concreta di come si possa tradurre in strumenti operativi l'impostazione data, che va poi sempre verificata con le caratteristiche specifiche del progetto che intendiamo adottare e modificata alla luce delle sue specifiche condizioni di esercizio.

Una seconda attenzione particolare è stata portata a far emergere come i quattro momenti sono tra loro strettamente interconnessi. Non ha senso cioè pensarli come separati.

Il progetto che non si misura con le condizioni di fattibilità, come una programmazione operativa la quale non si colloca nel quadro delle ragioni e degli obiettivi che intende perseguire, è come un corpo separato dalla testa.

Ma se non ci preoccupiamo di vedere cosa e come verificare e valutare è come se il corpo fosse senza cervello e senza cuore. Senza cervello perché incapace di correggere gli errori, senza cuore perché senza passione per un continuo progresso della propria azione professionale.

Altri aspetti potrebbero certamente essere aggiunti, ma essi rappresentano in realtà non un fattore costitutivo ma uno sviluppo dell'azione educativa. Tra questi una particolare importanza riveste la documentazione rivolta da un lato a permetterci una più sistematica riflessione sul nostro lavoro e dall'altro permette ad altri soggetti, non coinvolti operativamente, di conoscere e condividere ciò che stiamo facendo. Cose certamente importanti ma non decisive per rendere massima l'efficacia e l'efficienza di ciò che facciamo.

## INTRODUZIONE

Quando parliamo di progettazione scolastica spesso lo facciamo dando per scontato il suo significato. Nella parola “progettazione” l’ambiguità più grande è data dal fatto che la dimensione prevalente con cui essa si identifica è quella operativa (pragmatico-strumentale) che si esprime nella domanda “*che cosa fare?*” per raggiungere l’obiettivo; per disporre le circostanze in modo ottimale ad una finalizzazione; perché noi siamo soddisfatti e perché gli alunni siano motivati. E potrebbe continuare l’elenco di motivi, tutti ragionevoli e accettabili a condizione che non diventino l’espressione di una volontà di dominio sulla realtà, quasi noi fossimo padroni e misura del destino nostro e dei nostri allievi.

Questo non può essere il punto di partenza per una progettazione secondo ragione che rimanga fedele alla sua motivazione principale - non lasciare che la nostra azione scivoli nella casualità, nell’approssimazione, nell’istintività emotiva – obiettivo che può essere raggiunto solo radicando saldamente la progettazione e la programmazione nel dato di realtà.

È questo il “punto di appoggio” su cui si regge il mondo in cui siamo chiamati ad operare, quello dell’educazione e dell’istruzione.

Tutti noi siamo attratti dalla preoccupazione di spiegare, di sistemare la vita, nostra e degli altri, perché all’apparenza questa azione sembra poter gestire l’imprevedibilità dell’umana natura. Tuttavia, l’ansia del controllo, che al momento sembra rispondere a questo bisogno, nel tempo fa emergere i suoi lati “oscuri” che coprono aspetti decisivi per il successo scolastico: il fascino dell’incontro con l’altro come avvenimento umanamente significativo, decisivo nell’educazione; la scoperta della conoscenza come “avventura”, decisivo per il maturare di un gusto del conoscere; la maturazione di un interesse per se stessi e decisivo per un orientamento alla vita come responsabilità.

Abbandonare l’ansia di controllo vuol dire anche abbandonare l’ansia per il futuro (cosa potrà accadere, come dovrà accadere, cosa accadrà in realtà...) e dare la propria attenzione al presente. La speranza di cui si nutre il futuro non trova le sue ragioni nella messa a punto di un meccanismo perfetto - utopia sempre smentita dalla realtà - ma ha bisogno di appoggiarsi sull’oggi, è l’espansione di un modo con cui accettiamo di vivere il tempo presente, aperto all’emergere di qualcosa di nuovo che irrompe nella quotidianità e che è in grado di diventare punto di avvio di un percorso che corrisponde alle mie domande di uomo. In altre parole alla più decisiva finalità che da’ senso all’impegno per l’educazione.

Affrontando il tema della progettazione e della programmazione ci troviamo così di fronte a due posizioni di partenza potenzialmente antitetico: la prima che si appoggia su un futuro che, per quanto desiderabile, non c’è ancora; la seconda invece preoccupata di far emergere e sollecitare ciò che già oggi è presente ed è in grado di sostenere la crescita.

Se siamo proiettati sul futuro, e quindi pre-occupati di quello che deve accadere, tutto in noi - lo spazio mentale, del cuore, dell’attenzione, della memoria - è occupato da qualcosa di estraneo, astratto (perché non c’è ancora). Così in noi non c’è più spazio per la realtà che ci viene incontro, che accade fuori di noi, “all’impensato” come dice Luisa Muraro. Siamo chiusi, facciamo da “tappo” alle possibilità che si presentano, il nostro “punto d’appoggio” - il programma, il bambino, il gruppo, il problema, lo sviluppo integrale, il rapporto con i genitori, la continuità, ... - diventa estraneo e per questo siamo portati ad affidare la soluzione dei problemi che inevitabilmente emergono nell’azione ad altri, gli esperti. Non siamo più liberi e intraprendenti ma timorosi. Finiamo per essere sempre altrove e mai presenti; ci accade quello che un ragazzo diceva al proprio insegnante: “Sono così occupato a preoccuparmi che non mi resta tempo per studiare”.

Per essere presenti, ed occuparsi del presente, occorre innanzitutto un gesto semplice, deciso: uno scarto, spostarsi di lato, lasciare spazio a un punto di vista che non è solo il mio, riconoscere con certezza che la verità si incontra in ciò che accade e solo rimanendole fedeli i nostri pensieri diventano fecondi. È impresa per uomini; vivi, veri, virili perché, come dice Gilbert Keith Chesterton, “*La vita è la più romantica delle avventure, ma solo l’avventuriero lo scopre*”<sup>1</sup>. L’avventuriero, colui che è assetato di scoprire tutto ciò che di bello, di vero, di buono, di giusto la realtà porta con sé e che posso conoscere incontrandola. Questa esperienza dell’uomo non è assolutamente spontanea o meccanica: occorre impararla seguendo qualcuno che la viva, disponibili ad assumersene la responsabilità che ne nasce.

Per l’insegnante ciò si traduce in un “lavoro serio” scandito da tre elementi:

- fare esperienza della realtà. Ciò che devo insegnare (conoscenze, abilità, ecc.) prima che in un contesto scientifico si rende presente nella realtà. E da qui occorre partire se crediamo che l’insegnamento nella scuola debba sempre essere anche educazione.
- Non preoccuparsi di dire la cosa giusta, con le parole giuste, al momento giusto, ma di avere il desiderio di comunicare l’esperienza che l’insegnante fa di fronte a ciò che sta insegnando. L’insegnante quindi è chiamato ad essere, oltre che competente in ciò che insegna, anche testimone di un modo con cui occorre stare di fronte alla realtà per essere capaci di imparare. E questo avviene più per uno “stile” con cui si insegna che non per una capacità tecnica nella didattica.
- Impegnarsi perché il proprio insegnamento si ponga come una “narrazione” che prende vita in quanto sa mostrare una dinamica esistenziale, che sta dentro e di fronte alla realtà, la quale sollecita l’allievo ad un impegno e ad un lavoro di immedesimazione in ciò che viene proposto e che lo porti a fare a sua volta un’esperienza.

1 G.B. Chesterton, Eretici, Casale Monferrato, 1998

Questa prospettiva richiede grande chiarezza su quattro punti che ne rappresentano i cardini.

- l'**io**, dell'educatore e dell'educato.

Questo punto, il primo in ordine logico e metodologico, è decisivo per impostare e sviluppare la progettazione anche se risulta il più trascurato.

Se posto al centro della riflessione modifica radicalmente la domanda di partenza: non più preoccupati di "cosa fare" ma tesi e attenti a comprendere "chi sono io", "chi è l'allievo che mi viene incontro", "chi sono quell'uomo e quella donna che me lo consegnano".

A queste domande non si danno risposte teoriche preconfezionate. O l'impatto con la realtà, e con l'altro "io", è fattore scatenante di tutta la mia curiosità e di tutto il mio desiderio di conoscere, di comprendere e di intraprendere, fino a diventare un "intraprendere insieme" oppure è uno "scandalo" (un impedimento) nel quale inciampo e che devo quindi almeno tentare di controllare, di imbrigliare per modificarlo anticipandone le mosse.

In questo secondo caso, infatti, non c'è più spazio per l'ascolto; la verità è quella che ho stabilito io – a-priori – secondo la mia misura e la conoscenza non è portatrice di novità ma solo il ripetersi di un "già saputo". Oggi non siamo più educati a costruire nel tempo il rapporto tra le persone, a stare dentro la trama di relazioni; chiediamo continuamente 'ricette per l'uso' al fine di prevenire ogni sorpresa.

- Il **tu**. Condizione perché l'**io** diventi consapevole è, infatti, riconoscere la presenza di un **tu**.

La relazione Io-Tu rappresenta l'asse su cui la progettazione prende forma e si traduce in una proposta da parte dell'adulto e in un cammino liberamente intrapreso dall'allievo che accoglie questa proposta, la fa sua e la verifica nel rapporto con la realtà, prendendo coscienza del suo valore, cioè ne fa esperienza.

L'uomo è persona, essere che si realizza dentro una relazione, attraverso un riconoscimento nel quale è considerato degno di scoprire il mondo, fatto per realizzare cose grandi. È quindi decisivo riconoscere la dimensione (e la dinamica) dell'incontro, condizione per crescere e maturare il proprio progetto di vita nel mondo, cioè realizzare il proprio destino.

Il riconoscimento di sé e del proprio destino dentro il rapporto educativo non vale solo per l'educando, ma anche per il maestro. Certamente il rapporto educativo è, e rimane, un rapporto asimmetrico, ma sempre caratterizzato dalla reciprocità. La vocazione è, infatti, scoperta dentro un rapporto che sfida l'altro a uscire dalla sua solitudine.

- La **realtà**. In tutta la sua complessità, è ciò cui il rapporto educativo introduce l'io.

In questo senso comprendiamo il valore di testimonianza dell'adulto che mostra un modo di stare di fronte al reale non solo come esercizio di abilità, di conoscenze e di competenze, ma soprattutto come espressione di consapevolezza del valore delle cose che accadono e delle azioni che le determinano.

Il percorso introduttivo al reale è un cammino di conoscenza che rimanda all'assetto finalistico, orientativo, intenzionale del rapporto: cioè ad un'esperienza<sup>2</sup>.

L'esperienza non si può insegnare; è però possibile educare la persona affinché si disponga a vivere in modo tale da potere "compiere un'esperienza". In questa espressione sta forse la definizione più completa del termine 'educazione'. Il rapporto educativo è quindi, innanzitutto, espressione della presenza storica e reale di un testimone.

- le **condizioni**, cioè le circostanze concrete in cui avviene l'incontro tra l'io, il tu e la realtà.

Esse possono essere raccolte in tre gruppi:

le condizioni *materiali* (del territorio e degli spazi – edifici ecc.)

le condizioni *istituzionali*, tra cui molto significativa è "l'ambiente di apprendimento"

le condizioni *culturali*, tra cui molto significativa è la cultura pedagogica.

## PER NON CONFONDERE

### Progettazione

può essere educativa e/o didattica;

disegna un quadro, segna un percorso, orienta l'azione di educatori e/o insegnanti in un quadro ampio...

- nello spazio: l'azione è vista all'interno di un contesto – culturale, sociale, operativo - in funzione della crescita del soggetto educato.
- nel tempo: l'azione è vista anche in considerazione delle finalità che eccedono il momento in cui si opera (raggiungimento di traguardi di crescita, conseguimento di competenze, padroneggiamento di metacognizione).

## PROGRAMMAZIONE

indica le azioni, da' ordine all'azione di educatori e/o insegnanti in un quadro operativo chiaramente definito...

- nello spazio: identifica specifiche modalità operative in vista di obiettivi (conoscitivi, abilitativi) definiti e verificabili;
- nel tempo: tiene sotto controllo le azioni che sono necessarie per perseguire gli obiettivi dati.

### Verifica – valutazione

La verifica ha l'obiettivo di riconoscere ciò che è accaduto e ciò che sta accadendo.

La valutazione è l'esito di un confronto tra ciò che è emerso dalla verifica e un'ipotesi individuata in relazione agli obiettivi posti (di apprendimento, di acquisizione di competenze, ecc.).

Può essere...

- di sistema, volta a riconoscere l'efficacia e l'efficienza del sistema stesso
- formativa, volta a migliorare l'azione didattica e la fruizione della stessa da parte dell'allievo

Insieme permette...

- di riconoscere efficacia ed efficienza della istituzione nel raggiungimento dei suoi fini istituzionali;
- di riconoscere efficacia ed efficienza delle modalità operative adottate;
- di fornire informazioni adeguate ad operatori, utenti, stakeholder.

## PROGETTARE

Un progetto non è un'intenzione, un desiderio, uno scopo, un obiettivo.

Un progetto è un impegno responsabile a svolgere azioni previste come necessarie per garantire il raggiungimento di obiettivi, scopi, fini.

Raramente un progetto formativo si realizza secondo il suo disegno originale: troppe variabili intervengono durante la sua realizzazione.

E' tuttavia importante stendere un progetto,

- per negoziarlo e concordarlo con gli altri attori del processo
- per avere la "mappa" che conduce al buon esito del processo formativo

“L'attività progettuale è un processo intenzionale, razionale (cioè dotato di senso specifico) e tendenzialmente orientato allo scopo; è inoltre un insieme più o meno fortemente strutturato di azioni finalizzate (e quindi con una specifica forma – non necessariamente stabile nel tempo e nello spazio – di organizzazione), il cui svolgersi – in un campo di risorse, vincoli e opportunità – è caratterizzato e al tempo stesso condizionato dall'intreccio continuo di strategie articolate. (...) Un processo d'azione prevalentemente euristico e finalizzato alla risoluzione di problemi, il cui orientamento al risultato consente/esige un uso largamente flessibile di strumenti analitici e di apparati metodologici”<sup>3</sup>

Per questo è decisivo riconoscere gli ambiti in cui si sviluppa il lavoro dell'insegnante (e dell'educatore). Possiamo identificare tre ambiti:

- *l'educazione*: è la condizione in cui la persona si apre alla realtà fino alla scoperta del suo significato ultimo. Nella scuola, l'educazione si configura come una serie strutturata di azioni e di modalità dentro una corresponsabilità con la famiglia e con tutta la comunità scolastica;
- *la didattica*: è l'insieme di contenuti, mezzi, obiettivi, metodi, composti ordinatamente (curricolo). Questi elementi all'interno di una determinata concezione educativa possono dare origine a percorsi formativi personalizzati. Di questo “insieme strutturato” è responsabile l'insegnante, che opera all'interno di una trama di rapporti professionali che si chiama, secondo i contesti, collegio docenti, ecc.
- *l'organizzazione scolastica*: comprende tempi, spazi, arredi, modalità di attuazione, reti, ...che costituiscono le condizioni attraverso le quali la didattica promuove l'educazione.

E' evidente che il modo con cui si può incidere sulla didattica e sull'organizzazione scolastica, in quanto azioni dell'insegnante, è ben diverso se si riconosce che contemporaneamente si interviene sull'educazione degli allievi o se si ritiene invece che questi due aspetti siano separati. Nella prima prospettiva, infatti, l'insegnante cui spetta la responsabilità di gestire la dimensione concreta ha presente il compito educativo come il quadro entro cui si collocano obiettivi, azioni, proposte. L'insegnante è perciò chiamato, innanzi tutto, ad esplicitare le finalità educative tra i criteri della progettazione e a dichiarare la coerente concezione educativa dalla quale prende le mosse la sua progettazione; poi deve documentare e valutare (valutare significa anche dare valore) ciò che accade in classe e a scuola per rendere ragione delle scelte compiute e del cammino messo in atto per muovere la libertà dell'allievo ad aderire alla proposta formativa. La responsabilità di documentare

3 D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma, 1995.

e valutare implica anche l'impegno a individuare e a usare con competenza metodi e strumenti appropriati che possano facilitare il dialogo con i genitori, responsabili primi dell'educazione dei propri figli.

La domanda a cui occorre rispondere è a che cosa dobbiamo affidarci per rendere presente nella progettazione la prospettiva educativa. Una risposta importante può venire dalla letteratura e dall'arte. L'esperienza della bellezza sa indicare il cammino verso la giusta risposta. La bellezza attrae e muove le persone, spinge ad interessarsi della realtà, a riconoscerla come un "universo abitato", una dimora per l'uomo. Di questa realtà fanno parte il creato, le cose costruite dall'uomo e l'altro uomo che mi viene incontro. Della bellezza può far parte anche la cura che l'insegnante pone nei confronti della costruzione della propria azione didattica.

*"Non conosciamo mai la nostra altezza, finché non siamo chiamati ad alzarci e, se siamo fedeli al nostro compito, arriva al cielo la nostra statura"* (Emily Dickinson). Questa avventura ha bisogno di coltivare il gusto per le cose, l'attenzione e l'osservazione verso ciò che accade, il "mettere le mani in pasta", entrare dentro la realtà per comprendere davvero. Il maestro, nell'incontro, rigenera l'altro aiutandolo a diventare una persona, quindi un soggetto chiamato ad un destino grande perché "stimato degno di conoscere il mondo" che vuol dire stimato degno di comprendere il tutto, non solo qualcosa che sia utile per la vita.

La capacità generativa dei veri maestri è sostenuta da molti fattori, tra i quali ricordiamo:

- l'esperienza dell'adulto dell'essere anche lui *figlio*, come uomo ma anche nel suo essere operatore educativo;
- la *fedeltà* al compito, anche attraverso il sacrificio;
- la tensione ad *allargare l'orizzonte* dello sguardo dell'allievo, tenendo conto dell'insieme delle esigenze presenti nella persona;
- la capacità di mantenere un forte *legame con l'ideale*, contro il cosiddetto "sano positivismo" di chi attribuisce valore prioritario alla conoscenza sensibile, concezione che non ammette la categoria della possibilità come potenziale apertura alla novità, al diverso e all'imprevisto;
- la padronanza di *criteri pedagogici semplici*, fondati sull'invito pressante a "condividere un'esperienza" (testimonianza) cioè a osare, intraprendere rispettando sempre la libertà e i limiti;
- la *fiducia nei segni* evidenziati dall'esperienza, in grado di far intravedere i passi compiuti e la prospettiva positiva;
- la *disponibilità a condividere* con altri la propria responsabilità educativa.

L'incontro con la realtà in tutte le sue dimensioni, saggiamente preparato e curato, muove una curiosità che spinge verso il cammino della conoscenza caratterizzato da tre dimensioni importanti:

- *l'ascolto*: apertura alla realtà, attenzione, disponibilità a condividere con altri il cammino;
- *la domanda*: curiosità, fiducia nella possibilità di comprendere, osservare per entrare dentro le cose;
- *il giudizio*: affermare tutto ciò che presenta certezza d'evidenza, fare sintesi e attribuirne il contenuto alla realtà (le cose stanno così), dare valore a ciò che si afferma.

Le conoscenze e le attività proposte dall'insegnante sono lo specchio della sua passione per la vita, della cultura che da questa passione sorge, della tensione a comprendere le esigenze dell'allievo maturata in una frequentazione umile e sapiente. Esse dovranno essere:

- stimolanti
- ricche
- motivanti
- ordinate
- adeguate all'età e alle esigenze dell'allievo.

La proposta deve rispondere a questi criteri:

- chiarezza
- concretezza
- semplicità
- integralità/integrazione.

Infine, alcune raccomandazioni:

- attenzione alla persona
- fare-con: immedesimarsi negli uni e negli altri
- essere intraprendenti
- essere fedeli al compito e disponibili ad aiutare gli altri a fare altrettanto
- curare tutto e tutti seriamente e nei minimi particolari
- superare la cultura del "devo perché mi è stato chiesto" in direzione del "lo faccio perché mi interessa".

Tentando di proporre una sintesi dello sfondo "educativo" entro cui si deve collocare la progettazione potremmo dire che tre sono gli elementi fondamentali nella progettazione:

- i *fini*, cioè le ragioni, i motivi, per cui proponiamo il progetto;
- i *soggetti*, cioè coloro che sono operativamente coinvolti nella attuazione di quanto progettato;
- il *tempo*.

**I fini.** Sullo sfondo del progetto stanno le ragioni di natura educativa per cui si costruisce il progetto che potremmo definire come la *finalità* del progetto. Esse sono collegate all'esigenza che le azioni proposte contribuiscano alla crescita del soggetto in evoluzione e ciò accade essenzialmente su tre piani di maturazione, sempre nel rispetto dei tempi e delle modalità proprie del percorso di crescita dell'educando.

1. Maturare la coscienza della propria identità. Una persona cresce quando capisce meglio chi è: il soggetto in età evolutiva è proteso a conoscere le proprie potenzialità per potersi meglio riconoscere. La maturazione è l'approfondimento/sviluppo dell'io, non l'esito di contenuti e azioni didattiche che vogliono incidere sul giovane come se fosse una scatola vuota (tabula rasa). Un aspetto decisivo in questo percorso è rappresentato quindi dalla capacità del soggetto in età evolutiva di riconoscere "positivamente" le proprie caratteristiche e dalla capacità dell'educatore di aiutare e di sostenere questa capacità dell'educando. La maturazione dell'identità avviene sempre attraverso un confronto con l'altro. Per questo ha bisogno di cura e di attenzione innanzitutto sul piano del metodo e della relazione, anche se non possiamo mai dimenticare che ogni azione ha sempre un contenuto riferibile a un dato oggettivo, potremmo dire materiale, a oggetti cioè presenti nella realtà e chiaramente individuati.
2. Incrementare la propria conoscenza. È questo un aspetto determinante perché l'apprendimento rappresenta una delle modalità decisive dell'incontro tra il soggetto e la realtà. Le "cose" di cui si propone l'apprendimento, le situazioni e i metodi di apprendimento che vengono proposti non possono essere quindi pensati a prescindere dal loro effetto sulle dinamiche educative (di crescita).
3. Maturare il senso di responsabilità, che rappresenta il passaggio necessario per far crescere la capacità di vivere liberamente. La libertà dell'uomo, infatti, prende corpo e significato solo all'interno di un contesto vissuto, in grado di riconoscere se stesso in un incontro con l'altro da sé.

Questi tre piani sono condizioni necessarie perché lo stesso allievo diventi una risorsa del progetto che va quindi, prima che corretta, valorizzata nelle sue caratteristiche specifiche e per questo non possono mai essere ignorati.

Per sua natura il progetto educativo/didattico vede presenti diversi **sogetti**. Essi tendono a strutturarsi in un rapporto tra l'adulto, insegnante/educatore, e il giovane, allievo/educando. È evidente che ruoli e compiti del primo e del secondo siano differenti: riconoscendoli entrambi come *sogetti* riconosciamo sia all'adulto sia al giovane alcune, fondamentali, caratteristiche comuni. Se così non fosse il rapporto che li unisce si esaurirebbe in un rapporto di potere e quindi assolutamente fragile nel raggiungimento tanto dei fini educativi prima richiamati quanto degli obiettivi specifici che il progetto si propone di far raggiungere.

In altre parole efficacia ed efficienza di un progetto didattico dipendono in larghissima misura da quanto la dimensione della libertà – cioè la capacità di compiere azioni ragionevoli, responsabili, adeguate alla situazione in cui si agisce - sia riconosciuta, nell'adulto e nel giovane, tanto nel progetto quanto nella sua traduzione operativa. L'obiettivo, sia generale che specifico, non potrà quindi esaurirsi nell'acquisizione di una conoscenza mnemonica o di una tecnica operativa, ma dovrà collegarsi sempre alle sue dimensioni di crescita con forme rilevabili e riconoscibili, nel tempo, anche dall'allievo.

Per questo gli obiettivi, generale e specifici, del progetto non si esauriscono in un "risultato" ma devono essere resi presenti nell'intero percorso in modo da rendere evidenti, nel tempo, come sono connessi alle azioni proposte e come sostengono l'esperienza della crescita (finalità); perché questo avvenga è decisivo che nel progetto sia sistematicamente presente la possibilità di accogliere il contributo di tutti i soggetti coinvolti.

Il progetto deve quindi essere pensato e presentarsi come "progetto aperto".

Questa attenzione permette di superare l'inevitabile (e apparente) difformità tra il progetto "pensato" e il progetto "agito". Pensare di porre rimedio a questa difformità con una generica "flessibilità" è assolutamente riduttivo. Il superamento della distanza tra progetto "pensato" e progetto "agito" è in realtà fondato sulla completezza dei fattori tenuti presenti nella progettazione e in particolare sul non dimenticare che l'attuazione del progetto coinvolge persone chiamate ad esercitare la propria responsabilità/libertà.

Il **tempo** rappresenta un fattore caratterizzante il progetto, non solo in quanto educativo, con un peso analogo a quello dei soggetti e dei fini. In realtà è spesso trascurato o ridotto ad alcuni aspetti che, se presi isolatamente, rischiano di deformare il progetto. Esiste, infatti, uno strettissimo legame tra il tempo, i fini posti e i soggetti implicati nel progetto.

Semplificando al massimo, possiamo dire che il tempo si presenta sia come *quantità/durata/dato* (una misura, es. un'ora, un anno) sia come "vissuto" (modalità con cui l'uomo vive una certa situazione) e queste due modalità con cui il tempo è presente nell'esperienza non sono mai scisse e, almeno per certi aspetti, la seconda è sempre dominante: ciascun'ora, ciascun giorno, ciascun anno, ha la stessa durata 'oggettiva' ma è da noi percepito come molto diverso, tanto nell'attesa che nel ricordo. Nel progettare è perciò necessario tener conto sia del dato oggettivo (quanto tempo abbiamo a disposizione; come questo tempo è distribuito; ecc.), sia del dato soggettivo (quanto il dato oggettivo influenza la percezione del destinatario dell'azione).

La durata è un punto di partenza fondamentale: non posso fare un progetto educativo, se non ne conosco la durata. Conoscere la durata vuol dire non solo aver presente quante ore ho a disposizione ma anche per quanto tempo durerà il progetto e come le ore a disposizione si distribuiranno.

Ciò è decisivo per capire sia che cosa posso fare (il contenuto dell'azione) – ciò che viene proposto deve poter essere fatto - ma anche come lo posso fare.

Il modo con cui il tempo disponibile è distribuito incide quindi sulla forma del progetto.

Il tempo va visto anche come modalità attraverso cui si propone un *ritmo* che guida e sostiene l'impegno dei soggetti. E' vero che la rottura di un ritmo risveglia motivazioni e interesse. Ma, proprio per questo, occorre che ci sia, stabile e riconosciuto, un ritmo preordinato in assenza del quale le iniziative "straordinarie", pensate per sollecitare l'interesse, porterebbero inevitabilmente sia alla confusione (difficoltà di riconoscere i compiti e i tempi) sia a tensioni che renderebbero per tutti più difficile riconoscersi nel proprio compito, condizione necessaria per stabilire un rapporto con l'altro orientato alla comprensione della realtà.

Per poter andare a fondo (capire, far proprio) ciò che è agito occorre potersi "fermare" su ogni passaggio del progetto, anche attraverso la sua ripetizione; e il ritmo aiuta anche a questo come aiuta ciascuno a collocarsi correttamente nel contesto operativo.

L'ultima accezione con cui dobbiamo prendere in considerazione il tempo è quella della *distanza*.

Per comprendere meglio ciò che facciamo in questo momento dobbiamo ricordare che il suo significato e il suo esito non si esauriscono nel momento in cui agiamo, ma trovano significato a partire da ciò che è stato prima e avranno esiti anche in un futuro più o meno lontano. Comprendere questo aspetto è importante perché ci aiuta a meglio riconoscere l'ambito di responsabilità e i limiti in cui si colloca l'azione dell'insegnante/educatore.

Possiamo ora rispondere alla domanda: che cosa vuol dire progettare.

Se il verbo "progettare", come abbiamo detto, indica un proiettare in avanti qualcosa (intenzione, azione, obiettivi, ...) con l'intento di raggiungerla attraverso un percorso, fatto di passi che vengono pensati come adeguati a ciò che si vuole raggiungere, perché ciò avvenga nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione, in cui si esercita la professionalità dell'insegnante, occorre misurarsi con tre dimensioni fondamentali del problema.

La prima è quella *pedagogica*, di cui abbiamo appena tracciato i caratteri salienti, segnata dalle linee di metodo che si intendono seguire e in cui deve poter emergere l'avvenimento della persona, frutto dell'incontro tra due libertà: quella dell'insegnante che propone un cammino e quella dell'allievo che accetta di camminare sulla strada proposta.

La seconda è quella *istituzionale* che rende presente il quadro - definito da fini oltre che da specifiche modalità organizzative e da una quantità determinata di risorse - entro cui il progetto deve essere attuato. La dimensione istituzionale rappresenta la struttura formale che identifica lo scheletro che regge una vita, anche quella della comunità scolastica, vissuta in un ordine e

dentro un orizzonte di senso. È evidente che in questo quadro alcuni elementi sono fissi mentre altri sono modificabili, sia pure con tempi e con modalità differenti.

La terza è quella *conoscitiva*, che si rende presente nella didattica, cioè nell'insieme di contenuti, di mezzi, di obiettivi, di metodi (curricolo esplicito) che assunti in una coerente concezione educativa danno origine a percorsi formativi personalizzati.

L'insieme delle scelte fatte nelle tre dimensioni ricordate concorre a definire e ad allestire l'*ambiente di apprendimento* (tempi, spazi, arredi, materiali, metodologia comunicativa, modalità di interazione, ...) che rappresenta la condizione attraverso cui il percorso si snoda, in forme e secondo modalità adeguate alle esigenze degli allievi, alla loro età e al loro sviluppo.

La responsabilità che nasce da questo aspetto della progettazione è condivisa, con ruoli specifici differenti, da tutti gli operatori (dirigenti, insegnanti, educatori, ...) e per questo occorre prevedere momenti sistematici di condivisione che le permettano di esprimersi concretamente.

Inoltre bisogna ricordare che il progetto è migliore non quanto più è dettagliato ma quanto più è chiaro, nelle sue ragioni, nei suoi obiettivi, nelle scelte di metodo; il dettaglio fino al particolare rappresenta infatti un ostacolo alla valorizzazione degli stimoli che la stessa azione compiuta suscita in chi la sta portando a termine.

La formulazione di un progetto, educativo o didattico, non può che partire dall'individuazione dei *riferimenti essenziali* che definiscono il progetto stesso. Essi rappresenteranno non soltanto gli elementi a partire dai quali saranno specificati azioni, metodi e tempi che daranno corpo al progetto stesso ma i punti a cui ci si dovrà riferire durante tutto lo svolgersi del progetto per poter riconoscere ciò che, durante l'attuazione del progetto, accade di bello, di buono, di giusto, di vero e mantenere la giusta direzione.

Questi riferimenti essenziali possono essere raccolti attorno ad alcuni nuclei:

- che cosa ci muove ad attuare il progetto;
- quale fine ci si prefigge di raggiungere.
- quale pensiamo debba essere il contenuto 'operativo' del progetto;
- quali sono le risorse (umane, materiali, ecc.) che si intendono (o si possono) usare;
- quali saranno le modalità con cui si intende agire.

Nella definizione di questi riferimenti sono decisivi questi fattori:

- la *chiarezza* delle ragioni e degli obiettivi;
- la *congruità* tra obiettivi posti e risorse disponibili;
- la *capacità di riconoscere* (pensare) il progetto nel suo svolgimento, cioè 'nel tempo'.

Per la riuscita di un progetto appare quindi decisiva la *responsabilità* con cui è presente chi vi partecipa, insegnanti/educatori e allievi. Da essa infatti dipende tanto l'incisività dell'azione di ciascuno quanto la valorizzazione del contesto in cui si agisce. Alla responsabilità è connessa anche la capacità di legare azioni e strumenti alle ragioni che sostengono il progetto e ai compiti che lo stesso propone.

Perché questo sia possibile all'allievo è necessario che il progetto si fondi su azioni (situazioni, conoscenze, abilità, ecc.) già almeno in parte possedute, partecipate o comprese. Dobbiamo coinvolgerlo riconoscendo la sua abilità presente: puntare su obiettivi troppo alti impedisce all'allievo di riconoscere per sé possibile il raggiungere gli obiettivi in maniera responsabile e non meccanica.

È all'insegnante/educatore che spetta su questo punto la maggior responsabilità in quanto nel progetto è sia "tutore" (guida verso l'obiettivo) che "attore" (chiamato a svolgere un ruolo specifico). Ciò significa che, analogamente a quanto avviene per l'allievo, partecipando al progetto, anche l'insegnante/educatore deve crescere, maturando la capacità di ri-pensare ciò che sta facendo, di rileggerne le modalità, i contenuti, fino agli obiettivi. Questa posizione dell'insegnante/educatore è decisiva per sollecitare la partecipazione responsabile degli allievi al progetto.

Riconoscere e far propri determinati obiettivi definendo un percorso personale richiede un tempo, che è diverso da soggetto a soggetto. Il progetto è sempre espressione di come questo è percepito dall'adulto: dobbiamo perciò sempre avere particolare attenzione e rispetto al modo e al tempo con cui ogni allievo definirà il suo percorso. Anche in questa prospettiva la diversità deve essere riconosciuta prima come risorsa che come problema.

Prima di concludere questa parte dobbiamo ricordare che sulla progettazione formativa sono aperti almeno due problemi.

Il primo riguarda la sua opportunità. Se l'apprendimento dei soggetti si verifica attraverso il loro modo di vivere "soggettivamente" un evento formativo, quanto lo svolgersi di tale evento è prevedibile e preordinabile? Progettando non si rischia di costruire un binario troppo rigido e vincolante, che lascia poco spazio all'autonomia dei discenti nel processo di apprendimento?

Il secondo riguarda il grado di dettaglio e di prescrittività della progettazione formativa. Su questo punto ci può soccorrere il discorso sull'ampiezza degli obiettivi: la progettazione dovrà essere commisurata a questa scelta operata in precedenza.

In ogni caso progettare un percorso formativo, con la consapevolezza che è utile aver tracciato una mappa suscettibile di essere arricchita in itinere, è una competenza che il formatore deve possedere, anche per poter interloquire e negoziare efficacemente con i suoi interlocutori: anzitutto il committente, che normalmente chiede di conoscerla e di approvarla; poi con i partecipanti, nei confronti dei quali il progetto formativo rappresenta il "contratto" che il formatore stipula con loro.

La **progettazione** è dunque la fase del processo di formazione che si situa a valle dell'analisi dei bisogni e a monte della programmazione di dettaglio e della preparazione operativa specifica dell'intervento formativo. Coinvolge sia il responsabile della formazione (che stende il progetto) sia il committente (che lo approva). Talvolta ciò comporta un meccanismo di *negoziazione* che, in genere solo in situazioni particolari, può coinvolgere anche i partecipanti.

Il primo livello di progettazione è anche chiamato **macroprogettazione** (o progettazione di massima). Ha come *input* l'enunciazione degli obiettivi - i traguardi dell'intervento (che a loro volta derivano dall'analisi di bisogni, desideri, intenzioni degli attori del processo formativo) - e come primo *output* la definizione di una strategia (setting, tempi, attori, ruoli) nell'ambito dei vincoli e delle risorse disponibili; ad esso, attraverso passaggi successivi e le scelte che essi comportano, segue la formulazione del progetto.

Altri suoi *output* sono:

- la traduzione di scopi, obiettivi o traguardi in *strategie* operative (didattiche) che considerino vincoli e opportunità
- l'identificazione delle *aree tematiche* e della sequenza di argomenti
- la definizione di *contenuti, metodi*, dispositivi didattici, ecc.
- l'identificazione di massima delle *risorse* necessarie (docenza, coordinamento, know-how, tempi, spazi, attrezzature, ecc.)
- l'indicazione dei *criteri per monitorare* il processo in itinere
- *criteri e modalità per verificare* gli esiti e il raggiungimento degli obiettivi
- un primo disegno del *percorso* formativo (temi, moduli, ecc.).

La macroprogettazione richiede perciò un insieme di scelte di cui occorre curare attentamente la coerenza dell'una con l'altra. Perciò ha un andamento ricorsivo perché certe scelte successive possono richiedere la modifica di alcune scelte precedentemente compiute.

Alla macroprogettazione segue la **programmazione** che consiste nello sviluppo dei temi con l'indicazione:

- delle azioni di chi insegna e di chi apprende
- dei metodi didattici, delle tecniche, degli strumenti, dei supporti
- dei docenti/esperti impegnati
- dei tempi previsti
- degli strumenti necessari
- ecc.

La programmazione è responsabilità diretta, specifica ed esclusiva dei responsabili del processo di apprendimento (docente, istruttore, tutor, esperto, ecc.).

### Cosa contraddistingue un progetto

- un *contesto di riferimento* (organizzativo, culturale, tecnico, operativo, ecc.)
- uno *scopo* ampio e generale (missione, finalità, ...)
- il riconoscimento dei *vincoli* esistenti (tempo, scadenza, costi, ecc.)
- un *esito* specifico individuato preventivamente (risultato atteso, prodotto, meta, obiettivo)
- da ottenere mediante un *processo* (insieme/sequenza di diverse attività, fasi, azioni, eventi, tra loro collegati) ...
- ... che coinvolge *più persone / ruoli / funzioni*
- utilizzando determinate e limitate *risorse* (umane, tecniche, finanziarie, scientifiche, ecc.)
- da tenere sotto *controllo* (individuazione dei punti critici, emergenze)
- e che darà luogo a una *verifica* (del processo, delle azioni, dei risultati) ...
- ... e ad una *valutazione* (quali che ne siano i criteri)

### La progettazione: competenze coinvolte

- prefigurare / immaginare una situazione, un evento, un prodotto collocato nel futuro, in un campo di interesse personale o professionale
- analizzare / valutare le risorse disponibili / necessarie
- definire una strategia
- definire obiettivi finali, intermedi (quantità/qualità, tempi, livelli, ...)
- individuare / scegliere / elencare le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi
- individuare / scegliere / elencare le risorse disponibili / necessarie
- mettere in sequenza le azioni (programmare) decise per perseguire gli obiettivi e per reperire le risorse
- stabilire i punti critici di monitoraggio / controllo / feedback
- stabilire programmi di contingenza (rischi/opportunità)
- scegliere, decidere
- realizzare un programma
- mettere in atto le azioni programmate
- controllare e verificare l'esecuzione (metodi, obiettivi, risultati)
- intervenire con azioni correttive
- modificare il progetto

## PROGRAMMARE

### La programmazione è vita

Alle parole che noi usiamo quotidianamente corrispondono idee: ma quanto c'è di consapevole, di intenzionale, di scelto in questo nostro uso e quanto c'è, invece, di indotto da altri, dall'informazione, dalla cultura dominante, da una malintesa consuetudine?

Ovviamente vivere la propria professione con una piena responsabilità non implica ricreare da zero un pensiero ma esercitare un vaglio critico e interessato di ciò che viene dall'esterno per sottoporre i nostri apprendimenti alla prova dell'esperienza.

Occorre passare le parole al vaglio della verifica innanzitutto per cogliere il senso che, come nel caso della programmazione, si è accumulato nel corso del tempo e, in secondo luogo, per decidere ciò che può essere utile e ciò che può ostacolare il nostro lavoro.

Quando si affronta il tema della programmazione sovente le domande che gli insegnanti pongono per prime riguardano aspetti "operativi" della didattica, spesso legate all'uso di "nuove" metodologie a cui si chiede di garantire una miglior professionalità. Queste domande molto spesso si traducono nell'attesa di "guide" che suggeriscano nuovi spunti didattici ed offrano attività. Raramente l'insegnante pare interessato a verificare come la propria posizione educativa sia presente nelle nuove modalità didattiche adottate.

Questo atteggiamento è frutto di una mentalità che individua acriticamente nel "nuovo" la risposta alle domande che continuamente emergono dal lavoro con allievi e colleghi; una risposta che, essendo di per se stessa migliore perché nuova, non ha bisogno di un confronto e di una verifica con quanto si è pensato e praticato fino a quel momento.

Come abbiamo visto nelle pagine che precedono, questa impostazione è assolutamente riduttiva e per questo non è in grado di produrre un effettivo miglioramento della pratica didattica ed educativa. La programmazione, in quanto specifica competenza professionale dell'insegnante, ha lo scopo di tradurre in classi di azioni ordinate le finalità educative e gli obiettivi specifici dell'istituzione formativa dentro cui si opera.

Per questo è decisivo comprendere in modo corretto il significato della programmazione e il suo corretto rapporto con l'azione didattica. Come abbiamo visto ciò può avvenire solo considerando più a fondo quello che è implicato nella progettazione di un'attività educativa e che non deve in alcun modo essere perso nel passaggio alla programmazione e alla concreta azione didattica.

Questa affermazione (se condivisa) apre molte domande: tra queste la più importante riguarda il rapporto tra le azioni didattiche che proponiamo, la pratica didattica che ci guida, le esperienze compiute al di fuori dell'istituzione in cui siamo chiamati ad agire. Accanto

a questa una seconda domanda: come le attività che proponiamo sono in grado di accogliere i diversi fattori attraverso cui si manifesta la domanda di crescita dei nostri allievi? Questa domanda deve essere rivolta non solo alle specifiche attività d'insegnamento ma alle condizioni (e alle attività) che caratterizzano la scuola come ambiente tanto "per l'apprendimento" quanto "di vita". In parole povere: come riusciamo a far percepire all'allievo il senso più compiuto della proposta didattica, condizione questa essenziale per un effettivo apprendimento e decisiva per riconoscere il senso che regge il tempo vissuto nella scuola?

Pensando la programmazione perciò - in concreto la predisposizione di un ambiente per l'apprendimento composto di atti didattici, da relazioni interpersonali, da regole sociali - dobbiamo essere consapevoli del più ampio contesto umano in cui l'azione didattica è obiettivamente inserita e, di conseguenza, dobbiamo essere disponibili al confronto e al dialogo.

## Programmazione: una storia

L'idea, e la parola, programmazione non sono nuove nell'ambito scolastico ed educativo. Ma in realtà il suo significato si è modificato, in parte allontanandosi dalle concezioni educative che le hanno dato origine. È però sempre opportuno ricordare brevemente i passi fondamentali di questa storia, anche per comprendere i rischi possibili che l'idea di programmazione contiene.

**Dewey**, nel 1916, in *Democrazia ed educazione* scriveva: "Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente, per mezzo dell'ambiente (...) Non esiste una cosa che permetta l'influenza diretta di un essere umano su di un altro al di fuori dell'uso dell'ambiente fisico come intermediario (...) Il mezzo fondamentale di controllo non è personale, ma intellettuale. Non è 'morale' nel senso che una persona sia mossa da un appello personale, diretto, da parte di altri..."

Se ciò che educa si esaurisce nei fattori ambientali, nei valori comuni, in una socializzazione intesa non più come esito di una compagnia umana ma come adesione dell'individuo alle forme con cui l'ambiente (la società e, nella sua forma più compiuta, lo Stato) si è organizzato, allora l'individuo umano non più è propriamente un 'io' in senso pieno, un dato originario alla scoperta del proprio destino.

Questa idea ha permeato in profondità gran parte della cultura pedagogica contemporanea che individua la condizione esaustiva dell'attività umana, e quindi la finalità dell'educazione, nella capacità dell'individuo di stare di fronte a problemi che ne sollecitano l'intelligenza muovendolo ad individuarne soluzioni, per definizione sempre provvisorie. Compito esaustivo per la scuola è quindi *promuovere l'attitudine alla ricerca*.

In questa concezione l'idea di "attività umana", tradotta in una corrispondente concezione di esperienza, appare fortemente limitata perché esclude dall'orizzonte educativo quella parte dell'esperienza dell'uomo (non solo affettiva ed estetica ma anche razionale) non direttamente ricollegabile alla sua dimensione

funzionale. Di conseguenza alla scuola spetta il compito di 'palestra' e la programmazione è chiamata a dare ordine agli aspetti meccanici e funzionali delle attività proposte.

**Ralph Tyler**, un accademico che alla fine degli anni '40 ha avuto una forte influenza nelle politiche scolastiche degli Stati Uniti, contribuirà ad aprire un varco nel recinto in cui l'idea di programmazione era chiusa. Negli anni immediatamente successivi alla fine della seconda guerra mondiale, caratterizzati da profondi mutamenti sociali, per Tyler l'insegnante deve cessare di essere "attuatore" di programmi poiché essi, nel momento della loro esecuzione, sono già sorpassati dalla realtà dei fatti. Occorre cambiare prospettiva: non un programma ma un percorso, il *curricolo*, che valorizza l'iniziativa dell'insegnante e pone grande attenzione all'esperienza del bambino e alla lettura consapevole di ciò che realmente accade.

La programmazione quindi deve essere pensata non solo come attuazione di un percorso dato, i programmi, ma anche come sequenza di decisioni riguardanti il tratto che si intende compiere. La fecondità di questa intuizione, immediatamente avvertita negli Stati Uniti, ha fatto scuola e si è successivamente articolata in differenti svolgimenti.

**Benjamin Bloom**, preoccupato dal rischio presente in scelte legate esclusivamente alla decisione dell'insegnante/educatore, tenterà di dare un'ancora oggettiva alla prospettiva aperta di Tyler, seguendo l'interrogativo: "come è possibile per un insegnante programmare con certezza scientifica?", domanda cui Bloom trova una risposta nell'uso di strumenti metodologici rigidamente "scientifici". Tra questi strumenti spicca, almeno per la sua diffusione, la *tassonomia degli obiettivi*<sup>4</sup>, una griglia (matrice) in grado di definire l'ordine con cui gli obiettivi posti devono essere perseguiti e raggiunti.

Il successo, anche in Europa, di questa proposta è legato alla sua capacità di rassicurare gli operatori (insegnanti ed educatori) rispetto alla loro azione didattica, rimasta orfana dei programmi tradizionali definiti da un percorso ordinato di conoscenze e/o abilità. Se si seguono le tassonomie (procedure e regole) e se si danno alla programmazione fondamentali "scientifici" si può non sbagliare.

Siamo di fronte al progressivo spostamento del centro dell'insegnamento passato con Dewey dai contenuti al soggetto (sia pure, come abbiamo ricordato, un soggetto fortemente ridotto nella sua identità) e, successivamente, dal soggetto alle *procedure*. Questo passaggio troverà una prima sistemazione nel metodo dell'*apprendimento per padronanza (Mastery learning)* espressione della convinzione che la scuola possa modificare le caratteristiche della persona. Le differenti capacità di apprendimento sono infatti considerate un fenomeno essenzialmente dipendente dalle condizioni "ambientali", e quindi anche dal sistema di istruzione scolastica, e per questo condizioni possibili da spiegare, prevedere, modificare.

<sup>4</sup> Il termine tassonomia deriva dal greco: taxis (ordine) e nomos (regola). Con la tassonomia degli obiettivi Bloom intendeva indicare una regola che desse ordine alle corrette successioni di una proposta scolastica per obiettivi

Il fattore *tempo* - inteso sia come un dato quantitativo (occorre dare alla scuola tutto il tempo necessario per...) sia come momento di inizio della scuola (prima questo avviene meglio il soggetto viene 'ricondizionato' rispetto all'ambiente) - risulta in questa prospettiva fondamentale. Una delle chiavi del successo formativo è identificata nel dare a ciascuno il tempo necessario perché il cambiamento (ri-condizionamento) avvenga, tempo che può essere diverso da individuo a individuo in ragione delle condizioni di vita extrascolastiche. Un elevato livello di apprendimento è perciò sempre possibile a condizione che vengano create condizioni favorevoli, adeguate alle caratteristiche ambientali e ai bisogni individuali.

Decisivo appare quindi il piano didattico: un modo efficace di formulare obiettivi, indicare prestazioni, tradurle in un saper fare, in performances (potremmo parlare di 'competenze') rappresenta la chiave di volta per l'apprendimento. E questo apprendimento rappresenta l'aspetto centrale della crescita umana. Non si raggiunge la teorizzazione esplicita dello "stimolo-risposta" skinneriano ma la concezione pedagogica sottesa non è molto diversa.

A qualche decennio di distanza l'Europa accoglie questa linea, sempre però come traduzione di una cultura pedagogica che ha origine oltre oceano. In quest'opera di divulgazione grande peso hanno, alla fine degli anni Settanta, **Audrey e Howard Nicholls**, inglesi, autori di un testo, "Guida pratica all'elaborazione di un curriculum", in cui moltissimi insegnanti, dalla scuola materna alle scuole superiori, trovarono per la prima volta la parola "programmazione" descritta da una procedura circolare (analisi della situazione - definizione degli obiettivi - verifica) che si ripete ciclicamente all'infinito. Idea questa sicuramente interessante che però troppo spesso si presta ad essere applicata meccanicamente, generando un 'turbine' documentativo, fine a se stesso, che di fatto allontana l'attenzione dalla persona dell'alunno (ma anche da quella dell'insegnante/educatore).

Un passo ulteriore verrà compiuto da **Bruner** in particolare quando, valorizzando la categoria della 'struttura', integra organicamente nell'originale concezione dell'attivismo la specifica idea di *programmazione dell'apprendimento*. Istruire significa "insegnare a partecipare al processo che rende possibile la formazione della conoscenza", espressione che rappresenta la più compiuta formulazione dell'obiettivo del "cognitivismo pedagogico"<sup>5</sup> secondo cui si può insegnare "tutto a tutti".

Questa espressione, introdotta alcuni secoli fa nel vocabolario del pensiero pedagogico europeo da Comenio, assume però ora un senso molto differente, quasi opposto a quello originale. Qualsiasi argomento può essere presentato agli allievi, a prescindere da considerazioni relative all'età, rispettando una sola condizione: che le relative strutture concettuali siano presentate in un linguaggio conforme al grado di sviluppo psicologico e intellettuale degli allievi. L'ideale è che l'allievo incontri, nelle varie fasi della sua età evolutiva, strutture concettuali adeguate ai diversi livelli del suo sviluppo. E'

<sup>5</sup> La struttura della conoscenza assimilata regola il modo in cui vengono trattate le nuove conoscenze.

questo il principio dell'*insegnamento a spirale*, per cui compito della scuola (e, più in generale, dell'insegnante) è quello di tradurre il contenuto dell'istruzione in forme di pensiero adatto all'età.

### Dare un ordine alla didattica

La ragione della grande diffusione del termine *programmazione* è certamente legata alla sua capacità di offrire una risposta gestibile ad un problema comune, almeno nelle due ultime generazioni, a tutti i sistemi formativi moderni che si sono trovati di fronte al cambiamento accelerato delle ragioni e delle condizioni per cui erano sorti. Cambiano i contenuti e gli obiettivi specifici che li caratterizzano, cambia il rapporto tra educazione formale (non solo scolastica) ed educazione non-formale e informale, cambiano le tecnologie che li supportano.

Il campo in cui gli operatori (dirigenti/insegnanti/educatori) devono assumere responsabilità decisionali si amplia enormemente e diventa in particolar modo inderogabile l'esigenza di intervenire sui modelli organizzativi del sistema per metterli in grado di far fronte alla accelerazione del cambiamento dando ordine, riconoscibilità, possibilità di verifica, alle attività decise dagli operatori stessi.

L'idea di programmazione ha così perso molte delle sue originali connotazioni pedagogiche, legate più specificamente all'esercizio delle competenze didattiche dell'insegnante, proponendosi come strumento in grado di concorrere alla soluzione del più vasto problema che i sistemi formativi si trovano a fronteggiare. Ciò avviene in due modalità differenti. La prima, più coerente al contesto culturale da cui nasce la programmazione, si esprime con modalità che potremmo chiamare "tayloristiche"<sup>6</sup>; la seconda che si caratterizza invece per il rispetto delle due condizioni già richiamate presentando la progettazione: pensare le azioni non solo come risultato di competenze tecniche; accettare l'esistenza di uno scarto tra progetto e realtà e riconoscere in tale scarto non un limite ma una risorsa decisiva per il raggiungimento di finalità e obiettivi. In altre parole leggere le azioni, previste dalla progettazione e attuate con la programmazione, all'interno di un "orizzonte di senso", riconoscibile, comprensibile e accettabile dai soggetti coinvolti.

La programmazione presuppone perciò sempre che il progetto di cui è esplicitazione si collochi in un quadro coerente relativo al suo significato prima che alla sua dimensione operativa.

Nel passaggio tra progetto educativo (della scuola, del centro giovanile, ecc.) e programmazione due sono perciò i punti critici:

- la coerenza tra azioni proposte e obiettivi (generali e specifici) individuati,
- la salvaguardia della educatività delle stesse azioni che si propongono e quindi l'inserimento in un quadro di senso anche degli aspetti puramente abilitativi (meccanici).

<sup>6</sup> Dal nome del teorizzatore del modello di produzione (detto anche fordismo) centrato sulla 'catena di montaggio' che caratterizza il sistema produttivo occidentale a partire dall'inizio del Novecento.

Indicatori particolarmente importanti in grado di segnalare se l'attività di programmazione è correttamente orientata dal punto di vista della sua educatività sono:

- le modalità con cui i soggetti (insegnanti/educatori da una parte, allievi/educati dall'altra) sono chiamati ad essere presenti;
- la chiarezza con cui nell'azione didattica proposta si manifesta il rapporto tra obiettivi (generali, ma anche specifici) e finalità educative;

Il rapporto tra educatore (insegnante) ed educato (allievo) nelle condizioni concrete in cui avviene rappresenta perciò la prima e fondamentale condizione della programmazione educativa.

La posizione dell'educatore è dominante nel rapporto educativo - per sua natura asimmetrico - e di questo occorre essere consapevoli nel momento in cui si vuole strutturare una proposta didattica. Come occorre essere consapevoli che questa posizione dominante non si giustifica per il ruolo ricoperto ma per la capacità dell'adulto-educatore di rendersi più profondamente e più pienamente responsabile non solo delle singole azioni proposte ma dall'insieme delle attività proposte e quindi, in ultima analisi, di un rapporto umano in atto.

Nell'espressione "programmazione educativa" (che parte dal suo correlato "progettazione educativa") il sostantivo identifica le parti prevedibili e gli elementi che possono essere ordinati al fine di garantire i fattori che favoriscono la crescita dell'allievo, lo sviluppo di tutte le sue funzioni, l'apprendimento di abilità (lettura, scrittura, calcolo, ecc.) e conoscenze (oggetti, contenuti disciplinari, ecc.), l'acquisizione di un metodo di apprendimento (studio), elementi tutti che devono tener conto del segmento scolastico (infanzia di base, secondaria) o extrascolastico cui ci si riferisce; l'aggettivo indica le condizioni che permettono ai soggetti di stare nella situazione proposta dall'educatore esprimendo una domanda ed entrando sempre più consapevolmente nella propria cultura di appartenenza.

Nessuna prescrizione può però sostituire la responsabilità dell'insegnante. Il legame tra vincoli, risorse, condizioni, intenzioni e il costituirsi di una specifica, e quindi concreta, situazione educativa di apprendimento (scuola o altro) non possono che passare attraverso l'azione responsabile di soggetti, chiamati ad agire insieme e consapevolmente. Per questo l'evidente centralità della posizione dell'insegnante non deve mai sostenere una concezione autoreferenziale della professionalità. Essere il punto focale in cui con immediatezza si manifesta il bisogno, come compito e come problema, avere la responsabilità di bambini e ragazzi rappresentano una condizione del lavoro che si è però sempre chiamati a vivere con altri, siano essi dirigenti, colleghi, genitori, ...

Possiamo ora definire la programmazione. In senso proprio essa rappresenta la traduzione in atti e in gesti ordinati di un progetto che ci è affidato dall'istituzione in cui operiamo e che in molti casi abbiamo anche contribuito a definire, almeno in alcune sue parti. Per certi aspetti ciò che abbiamo detto del progetto vale anche per la programmazione: ma in un modo più vincolante perché con la

programmazione noi intendiamo dare ordine non ad un percorso definito prevalentemente nei suoi aspetti essenziali e rivolto a soggetti anch'essi spesso anonimi che ora vogliamo tradurre, in un tempo, in un luogo, in presenza di soggetti chiaramente identificati, in un'azione condivisa.

Nel percorso della programmazione assumono perciò un peso tutto particolare le condizioni di fattibilità di ciascuna delle azioni previste, condizioni che possono essere ricondotte a due aspetti:

- adeguatezza alle risorse, in particolare umane, disponibili;
- adeguatezza al contesto, in particolare ai suoi aspetti di spazio e di tempo;
- riconoscibilità del percorso proposto;
- fattibilità delle azioni proposte, in rapporto alle capacità degli allievi.

La programmazione, come il progetto, deve perciò essere chiara, precisa, coerente.

Occorre però evitare l'errore di dettagliare troppo minuziosamente le modalità operative e di scalettare troppo analiticamente i tempi di attuazione; ciò, che potrebbe sembrare un vantaggio, in realtà produce effetti negativi sia perché favorisce una partecipazione meccanica dei soggetti coinvolti, insegnante/educatore e allievi, sia perché rende loro più difficile una riflessione su ciò che stanno compiendo.

Guardando all'attuazione del progetto occorre inoltre fissare l'attenzione su due punti che, insieme, rappresentano i binari che guidano i soggetti impegnati nella giusta direzione e che debbono quindi rappresentare punti di attenzione prioritari.

Dal punto di vista dell'insegnante/educatore la parola chiave cui fare riferimento è **ordine**. Questo termine ricondotto principalmente, quando non esclusivamente, al comportamento (la buona condotta), dimensione ovviamente sempre necessaria, rappresenta più che la conseguenza di regole imposte l'esito della capacità dell'insegnante/educatore di proporre attività in cui sia riconoscibile un ordine.

Le regole rappresentano quindi uno strumento attraverso cui rendere stabile e condiviso un comportamento necessario al raggiungimento di un obiettivo "positivo" ma esse diventano più facilmente accettabili se, nel tempo, sono in grado di rendere comprensibile in cosa sono 'facilitatori' della attività proposta. Per questo la loro utilità va mostrata e non spiegata!

Perché questo diventi chiaro all'allievo occorre che prima sia chiaro all'insegnante/educatore. In questo aspetto del compito dell'insegnante/educatore un grande aiuto può venire dal modo con cui distribuiamo il lavoro nel tempo che deve saper proporre un ritmo, questione tanto più importante quanto maggiore è la durata del tempo impegnato.

Dare un ritmo al lavoro comune significa prendere in considerazione la quantità di tempo che abbiamo a disposizione (ore della giornata, giorni della settimana, settimane dell'anno, ecc.) e distribuirlo in modo che sia presente una *ricorsività stabile* che leghi le diverse modalità d'azione richieste.

In questo modo si costruisce una routine che aiuta l'azione in quanto:

- genera una modalità stabile, riconosciuta, con cui si deve stare in quella determinata situazione, un'abitudine che, orientando il comportamento, facilita anche il relazionarsi con gli altri;
- permette di anticipare l'azione seguente preparandosi a mettere in gioco tutto ciò che è richiesto dall'azione stessa;
- offre nel cambiamento di ritmo uno strumento di grande efficacia per sollecitare curiosità e sostenere l'interesse dell'allievo senza perdere di vista l'esigenza di un ordine condiviso.

Ponendosi dal punto di vista dell'allievo la parola chiave è **interesse**, termine che non va confuso con curiosità. La curiosità rappresenta una forma di legame debole tra un soggetto e un oggetto che prende forza, si definisce, si stabilizza solo quando si trasforma in interesse. Potremmo quindi dire che un interesse (che spesso nasce dalla curiosità) è presente quando tra soggetto (allievo) e oggetto (attività, contenuto di apprendimento, ecc.) si costituisce un rapporto fondato sul riconoscimento che la attività in cui si è impegnati non si esaurisce in ciò che si sta facendo ma contiene la possibilità di uno sviluppo significativo, anche se non ancora (compiutamente) riconosciuto.

Trattando con soggetti in età evolutiva, al fondo di ogni interesse manifestato dal soggetto sta sempre l'esigenza della crescita (faccio questo per diventare grande), tensione che trascende sempre l'azione che si sta compiendo e che mostra, nel suo sviluppo, di saper mantenere la promessa.

Esiste un termine che lega ordine e interesse ed è la parola **disciplina** che non deve essere ridotta alla parola condotta. La parola disciplina, infatti, racchiude in sé un aspetto concernente il comportamento che si presenta però strettamente connesso all'interesse a perseguire un determinato scopo. Non un ordine a priori, quindi, ma un modo di operare strettamente collegato al perseguimento di un obiettivo determinato, una sintesi del tema dell'ordine e di quello dell'interesse e che, per questo, rappresenta un punto particolarmente rilevante nella programmazione educativa.

Se riconosciamo nella disciplina il punto di sintesi dei fattori che guidano il percorso verso il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento, possiamo identificare in essa queste caratteristiche:

- orienta verso l'obiettivo,
- esemplifica il percorso,
- anticipa appuntamenti e passaggi necessari all'azione,
- permette di identificare coerenti obiettivi intermedi.

## Le risorse necessarie

La prima e più decisiva risorsa sono i **soggetti**, le persone cioè che dovranno agire e per questo la congruità tra risorse umane e azione programmata è decisiva sotto due aspetti:

- quantitativo: il sovraccarico di lavoro determina stress, rende difficile gustare l'azione proposta, porta inevitabilmente a centrare l'attenzione sugli aspetti operativi rendendo così più difficile sollecitare la riflessività;
- qualitativo: i compiti in cui tanto gli allievi che gli insegnanti sono impegnati devono essere congrui rispetto alle loro capacità, a ciò che è obiettivamente fattibile, a ciò che è riconosciuto gratificante da chi lo fa.

Verificare l'adeguatezza del progetto alle risorse umane significa perciò in primo luogo conoscere i soggetti coinvolti nel progetto e che dovranno diventare protagonisti della sua realizzazione.

Gli *insegnanti /educatori*, sono chiamati ad una responsabilità tanto nella preparazione quanto nell'attuazione del progetto. Per questo essi devono guardare da un lato agli allievi che saranno coinvolti dall'altro alla scuola, ambiente orientato, portatore di uno stile e comunità di persone, in ultima analisi responsabile degli esiti della azione di insegnamento.

Per questo il collegio - l'insieme in pratica di tutti coloro cui sono affidati compiti nella scuola - rappresenta un ambito decisivo nella preparazione, nella attuazione e nella verifica-valutazione del progetto. Se è il gruppo di lavoro che sostiene l'azione del singolo insegnante, che lo aiuta a mantenere chiaro il senso di ciò che fa, determinante per l'esito sarà la sua capacità di essere un luogo effettivo di lavoro e di confronto, un sostegno per comprendere, verificare, e, se necessario, correggere il progetto.

Gli *allievi* sono, accanto agli insegnanti, attori decisivi per la riuscita del percorso proposto dalla e nella scuola. Chiamati ad incontrare la proposta dell'adulto incarnata dal progetto, devono poter entrare in esso con la tensione alla crescita caratteristica della loro età e, insieme, con le risorse costituite dalle proprie conoscenze e abilità, frutto della loro storia precedente, dei loro percorsi di crescita, della loro formazione informale e non-formale.

Tutto ciò darà il massimo risultato se l'insegnante saprà riconoscere, attraverso l'osservazione e l'ascolto, l'area di 'sviluppo potenziale' presente nei propri allievi e promuovere in loro il passo "possibile", aiutandoli ad individuare la direzione, e permettere così a ciascuno di loro di raggiungere gli obiettivi posti seguendo un percorso "personalizzato".

Altri soggetti sono presenti attivamente, ciascuno con la propria storia e i propri percorsi di vita. Tra questi spiccano i *genitori* che incarnano la cultura propria degli allievi che possiamo definire primaria non perché migliore o più giusta ma perché rappresenta la radice che ha permesso all'allievo/bambino di riconoscere la

propria identità e che, anche se spesso in età successiva discussa o contestata, rappresenta sempre il riferimento essenziale per la sua crescita. Per questo è importante promuovere, nel rispetto dei diversi ruoli e con modalità adeguate al progetto che si intende attuare, il coinvolgimento dei genitori. Esso, evidentemente, deve poggiare su un “pregiudizio positivo” ma troppo spesso ciò non avviene. È questo un grave errore; partire da un “pregiudizio negativo” dell’insegnante/educatore, per quanto esso sia motivato e ragionevole, chiude la possibilità di un rapporto che andrebbe invece coltivato e fatto crescere.

Accanto ai genitori può essere importante coinvolgere altri operatori, sia specialisti in grado di dare un contributo tecnico, sia volontari, in grado di aggiungere al contributo tecnico anche il contributo educativo rappresentato dalla testimonianza che un’azione “gratuita” è possibile. Per questo è molto importante che, pur nel rispetto dei ruoli, a questi operatori sia riconosciuta nel gruppo degli insegnanti/educatori una posizione non subalterna.

Accanto ai soggetti la seconda risorsa che va presa in considerazione è il **tempo**. Quanto tempo abbiamo a disposizione e come questa quantità di ore/giorni/settimane è distribuita diventano due criteri decisivi per scegliere che cosa si deve concretamente fare e come andrà utilizzato il tempo a disposizione. Ciò si riflette sulle ore e sulle giornate nella forma di “organizzazione operativa del lavoro”, e sui periodi più lunghi (settimane, mesi, anni) come prospettiva che deve segnalare la direzione che i passi devono seguire perché le ragioni del percorso si rendano sempre più evidenti. Sia nel tempo ‘breve’ che nel tempo ‘lungo’ è importante curare che, attraverso la regolare alternanza tra i diversi tipi di attività proposte, emerga un ritmo del lavoro.

Le modalità operative dovranno essere adeguate sia al quanto si deve fare sia al come si intende farlo: per questo occorre aver sempre presente non solo che progetti diversi hanno bisogno di tempi diversi ma anche che la quantità di tempo a disposizione e il modo con cui è distribuita rappresentano un vincolo decisivo per il progetto.

È indispensabile inoltre avere sempre chiaro il riferimento a finalità, fini e obiettivi del progetto che si sta strutturando operativamente e che la programmazione lasci uno spazio adeguato perché i diversi soggetti impegnati, in particolare gli allievi, possano raggiungere gli obiettivi previsti anche attraverso percorsi parzialmente differenti, fatto questo che incide significativamente sulla distribuzione del tempo tra le diverse attività.

Quanto più grande sarà la quantità e la estensione di tempo considerata nel programmare il lavoro tanto più importante sarà dare attenzione alla ricorsività delle azioni anche per facilitare il recupero di quanti avessero difficoltà nel seguire le attività e nel raggiungere gli obiettivi posti.

Terzo fattore da considerare nella programmazione è lo **spazio**, che pure condiziona la programmazione meno del tempo. Esso va

considerato sia nelle sue dimensioni che nelle sue caratteristiche (ambiente chiuso, aperto, unito, frazionato, arredato, ecc.).

Non è però sufficiente considerare gli aspetti funzionali del luogo (ampiezza, luminosità, cura, ordine, ecc.): occorre ricordare che lo spazio è parte, insieme a tutti gli altri oggetti materiali, di un *ambiente* e per questo ha riflessi importanti sulla attuazione del progetto. Il sentimento di appartenenza passa infatti non solo attraverso persone ma anche attraverso oggetti che rimandano ad un significato. Perciò, come avviene per la casa, anche la scuola, come ogni altro luogo, parla attraverso lo spazio, che riceve una ‘impronta’ dal progetto che si sta attuando; per questo è importante che tutti i soggetti coinvolti abbiano la possibilità di lasciare una propria “impronta” che contribuirà a comunicare il valore che ciascun attore attribuisce alla sua partecipazione al progetto.

Il quarto gruppo di risorse da cui dipende la attuazione di un progetto è rappresentato dai **materiali** che possono essere distinti in strumenti (che possono essere usati più volte) e materiali di consumo (che, come dice il nome stesso, operando vengono distrutti).

È evidente che tra gli strumenti sono compresi oggetti molto diversi: da quelli informatici ad una matita. Anche se è sempre necessario avere a disposizione strumenti e materiali di consumo, la loro disponibilità rappresenta un vincolo non per il progetto ma solo per le modalità con cui tale progetto verrà attuato. Finalità e obiettivi, infatti, possono essere perseguiti con modalità molto differenti. L’influenza della disponibilità di strumenti e materiali sarà rilevabile solo nella modalità con cui ci si proporrà il raggiungimento di obiettivi specifici, abilitativi e/o di apprendimento.

**ESERCIZIO**

**Progettare la formazione**

**Processo:** comporta, in ciascuno dei passaggi, la *analisi dei dati*, la *formulazione di alternative*, la *valutazione*, la *scelta/selezione*, la *decisione*.

**Output di ogni passaggio:** *dati congruenti* con quelli dei passaggi precedenti

PASSAGGIO	OUTPUT
<b>Stabilire lo scopo</b> , identificando:	campo finalità risultato desiderato
<b>Definire le condizioni</b> riconoscendo:	confini destinatari tempi / scadenze / luoghi risorse vincoli budget
<b>Prefigurare i contenuti di apprendimento/educativi</b> suddivisi in:	temi (autonomi / trasversali) aree blocchi
<b>Stabilire criteri metodologici</b>	generali / comuni / specifici per la programmazione dei moduli per il feedback e la valutazione
<b>Stabilire una strategia</b> indicando:	come combinare scopo, contenuti, metodi nelle condizioni date come ridefinire le condizioni il setting opzioni sui ruoli coinvolti (direzione, coordinamento, docenze tutorship, ecc.) opzioni sui criteri di valutazione del risultato conseguito
<b>Stabilire le caratteristiche del progetto</b> identificando:	obiettivi contenuti metodi
<b>Disegnare un percorso</b> , stabilendo:	durata / tempi sequenze tappe moduli / unità didattiche punti di verifica, controllo, feedback
<b>Distribuire i contenuti</b>	prima stesura del progetto verifica della sua congruenza con lo scopo e la strategia decisi eventuale rielaborazione
<b>Stendere il progetto</b>	<b>Output:</b> <b>il progetto formativo</b>

## ESERCIZIO

### La programmazione di dettaglio

Lo schema che segue è applicato per la programmazione di dettaglio.  
Esso prevede la suddivisione del suo contenuto in *passaggi didattici* operando sulle variabili inserite nello schema.

L'unità presa in considerazione è una attività di due ore sviluppata dagli stessi docenti.

I contenuti scelti e le modalità operative individuate per le diverse attività vanno articolati attraverso le metodologie più adatte per collegare insegnamento e apprendimento.

L'attività: \_\_\_\_\_

Obiettivo specifico: \_\_\_\_\_

Contenuti principali: \_\_\_\_\_

Tempo: \_\_\_\_\_ dalle \_\_\_\_\_ alle \_\_\_\_\_

<i>Passaggi</i>	<i>Attività del docente</i>	<i>Supporti</i>	<i>Attività dell'allievo</i>	<i>Sussidi</i>	<i>Tempo</i>	<i>Note</i>

Le scelte metodologiche potranno prevedere in alcuni *passaggi* attività sia del docente sia del discente, in altri solo attività del docente o dell'allievo.

Dovranno essere necessariamente previste rendicontazione, revisione e discussione.

La voce *supporti* si riferisce ai materiali che il docente intende preparare e utilizzare per sé (scalette, trasparenti, schemi, immagini, ecc.).

La voce *sussidi* si riferisce ai materiali che il docente intende preparare e mettere a disposizione degli allievi (esercizi, casi, dispense, formulari, questionari, ecc.).

La voce *tempo* permetterà di calibrare o chiederà di ricalibrare i diversi passaggi in modo che non vadano oltre il tempo previsto.

La voce *note* permette di evidenziare in ciascun passaggio eventuali cautele, punti nodali, criticità, ecc. che si ritiene possano presentarsi.

Questo schema, con le necessarie variazioni dovute al fatto che l'attività considerata è solo quella dei discenti (tirocinanti, apprendisti, allievi, ...), può essere utilizzato per il monitoraggio in situazioni di esercizio guidato di ruoli.

## VERIFICARE E VALUTARE

*Non tutto ciò che conta può essere contato, e non tutto ciò che può essere contato conta.* A. Einstein

Nelle situazioni di insegnamento/apprendimento diverse forme di valutazione sono sempre presenti e ne rappresentano un elemento regolativo di grande importanza, tanto più positivo quanto più consapevole. In questa forma la valutazione presenta nel massimo grado le sue caratteristiche di “relatività” e di “soggettività”, dipendenti dalla scelta fatta dal soggetto responsabile.

La valutazione è presente, da sempre, come strumento fondamentale della didattica, ma in questi ultimi anni è entrata nel linguaggio comune della scuola dapprima estendendo il compito attribuito alla valutazione anche agli obiettivi educativi e, successivamente, sulla spinta di una crisi sempre più manifesta, riconoscendo che, in analogia a quanto accade in tutte le attività organizzate, anche nella scuola e in tutte le situazioni educative, la valutazione deve riguardare anche la loro efficacia e la loro efficienza in quanto organizzazioni finalizzate all’attività formativa.

Conciliare questi differenti aspetti ha presentato, e presenta tuttora, notevoli difficoltà anche perché, nella nuova prospettiva, è stata riconosciuta la presenza di soggetti “esterni”, portatori di interessi che coinvolgono il sistema formativo. In questa situazione sta la prima e più forte motivazione dell’esigenza per la scuola di stabilire “alleanze” con altri soggetti, in primo luogo le famiglie e i genitori degli allievi, ma anche con altre realtà istituzionali impegnate, sullo stesso territorio, in attività di natura educativa, come i centri diurni.

Anche nell’ambito più specifico dell’apprendimento, compito principale della scuola, occorre avere chiaro che i percorsi di apprendimento non si riducono a quelli che una didattica, anche attenta, può mettere in campo. Questo è vero particolarmente se prendiamo in considerazione i bambini le cui più importanti modalità di apprendimento non sono legate direttamente ad un insegnamento ma piuttosto alla ricchezza culturale dell’ambiente in cui sono chiamati a vivere, nel nostro caso della scuola.

Per questo la valutazione deve diventare una modalità in grado di costituire un ponte tra i diversi soggetti, i differenti compiti, i differenti obiettivi.

La prima e più diffusa forma di valutazione, del tutto empirica, fa riferimento alla “qualità percepita” da parte di un soggetto - insegnante, educatore, allievo, genitore, ecc. - coinvolto anche indirettamente nel progetto. Nella scuola valuta l’insegnante che percepisce soddisfazione o tensione nel proprio porsi, valutano gli allievi che frequentano più o meno volentieri, valutano i genitori attenti all’esito dell’azione della scuola sul proprio figlio.

Individuare una forma di valutazione fondata sulla misurabilità dei fenomeni rappresenta perciò un’esigenza, almeno se si vuole permettere ai differenti soggetti di comunicare le loro valutazioni in modo costruttivo; e questo rappresenta un compito di non sempre facile soluzione quando, come nella scuola, parti importanti tanto delle azioni quanto dei risultati sono rappresentate da elementi più qualitativi che quantitativi. Tale caratteristica inoltre rende evidente che nel perseguire il proprio compito la scuola non può mai né mettere tra parentesi le condizioni di senso che propone né ignorare i limiti di fattibilità in cui opera.

La verifica finalizzata a rendere evidenti aspetti specifici della scuola (non solo quindi i risultati degli allievi!) rappresenta quindi una premessa necessaria a qualunque atto di valutazione. Impresa difficile ma non impossibile la cui riuscita dipende in gran parte dalla capacità di definire con chiarezza gli indicatori cui fare riferimento nella verifica.

L’importanza della coppia verifica-valutazione non ha però solo un compito “certificativo”, di mettere cioè in evidenza i risultati effettivamente raggiunti e paragonarli con i risultati attesi. Un secondo, altrettanto importante, compito consiste nell’individuare quali aspetti di ciò che stiamo facendo devono essere modificati, sia per migliorarne efficienza ed efficacia sia per orientarli anche verso ulteriori obiettivi. Il cambiamento può riguardare qualunque aspetto del progetto - dagli aspetti funzionali a quelli finalistici, da quelli strumentali a quelli metodologici - ed essere motivato dalle più diverse ragioni - dal cambiamento delle risorse disponibili, all’emergere di un evidente disagio negli operatori, ecc. -.

Queste considerazioni non devono far dimenticare che in ciascuna delle attività proposte è sempre presente, anche se con modalità differenti, la dimensione dell’educazione, intesa nella sua accezione propria di sostegno e accompagnamento alla crescita del soggetto in età evolutiva.

Per questo occorre aver cura di identificare indicatori che possono restituirci questa dimensione, che possono essere ricondotti a due fattori, sintetizzati rispettivamente dalla frase “i soggetti devono capire, non solamente eseguire”, presupposto per un’attività consapevole e quindi libera e dall’esigenza che i soggetti possano “assumere un’effettiva responsabilità” nel perseguimento degli obiettivi, generali e specifici.

Due fonti diverse, entrambe ugualmente necessarie, ci forniscono elementi utili per individuare e decidere gli indicatori: osservazione e contemplazione.

L’osservazione è caratterizzata da uno sguardo volto a identificare uno o più particolari nella situazione cui si guarda.

La delimitazione dell’oggetto permette di riconoscere con maggior precisione ciò cui guardiamo, ma in quanto isola il particolare dal suo contesto, impedisce di riconoscerne alcuni aspetti, tra cui quelli che potremmo chiamare “fondativi” o di significato e può far dimenticare

che, in una attività volta alla formazione e all'apprendimento, si è di fronte ad una persona dotata di una propria identità in cui unità e complessità si intrecciano, capace di libertà e di responsabilità, protesa a riconoscere il senso delle azioni che sta compiendo. Anche per questo la costruzione di una griglia di osservazione – modalità con cui si organizzano in genere gli indicatori scelti - è operazione delicatissima; essa infatti rappresenta uno strumento ineliminabile di lavoro ma, in quanto isola nella realtà gli aspetti che ci interessa illuminare e lascia in ombra tutto il resto, stabilisce una distanza tra coloro che osservano e ciò che viene osservato.

Un ulteriore aspetto che non deve essere dimenticato è che gli indicatori individuati debbano essere riconoscibili e condivisibili, ed effettivamente riconosciuti e condivisi, dai diversi soggetti interessati alla verifica - gestori, educatori/dirigente, operatori, famiglie – soprattutto se verranno poi utilizzati per valutazioni diversamente orientate.

Altrettanto decisivo è perciò il secondo modo con cui guardare al dato di realtà, che abbiamo chiamato *contemplazione*, caratterizzato dalla tensione a cogliere ciò che stiamo osservando nella sua interezza, come un “insieme”. La contemplazione, che non va confusa con l'intuizione, è il risultato di un modo di porsi di fronte alla realtà specifico, che impegna il soggetto tanto emotivamente che intellettualmente e genera un tipo di conoscenza in grado di cogliere gli aspetti che sfuggono invece all'osservazione, tra cui anche quelli “fondativi” o di significato; inoltre è il solo modo di guardare che permette di riconoscere, attraverso le azioni presenti, il soggetto (la persona) che agisce.

Anche per contemplare occorre collocarsi ad una giusta “distanza”: quella che ci permette di guardare nella sua interezza il quadro definito dal soggetto in azione e dall'azione nella sua dinamica.

Come abbiamo già ricordato la **verifica** ci chiede di fissare l'attenzione solo su alcuni aspetti ben definiti, operazione che ci porta ad una semplificazione della realtà cui guardiamo.

Questa riduzione può essere accettata a condizione che:

- si sia consapevoli della sua esistenza;
- si sia ragionevolmente certi che gli aspetti presi in considerazione siano adeguatamente rappresentativi degli aspetti dell'intera realtà che ci interessa evidenziare;
- si ponga la massima attenzione a correggere eventuali limiti o distorsioni che potessero emergere nel corso della verifica.

Inoltre gli aspetti presi in considerazione per la verifica devono essere facilmente riconoscibili e, per questo, chiaramente individuati e definiti. Inoltre la scelta compiuta con la selezione degli oggetti che si prendono in considerazione e dei metodi di rilevazione che s'intendono adottare, deve sempre misurarsi con:

- ragione e obiettivo per cui si opera la verifica;
- strumenti che verranno usati per la verifica stessa.

Concludendo possiamo dire che la verifica:

- è un'azione complessa che richiede tempo, energie, risorse;
- ha valore orientativo nei confronti tanto degli allievi quanto degli insegnanti/educatori;
- è oggettiva in quanto è volta a riconoscere ciò che si è fatto (verifica a posteriori) o si sta facendo (verifica in itinere);

Inoltre, quando sono presi in considerazione dati relativi alle finalità educative, alla crescita cioè degli allievi, dobbiamo ricordare che in questo ambito gli esiti:

- si evidenziano prevalentemente in un momento successivo alla conclusione dell'azione; per questo occorre riconoscere la distanza temporale necessaria perché essi possano essere verificati (e valutati);
- dipendono, oltre e spesso più che dall'azione dell'educatore, dalle dinamiche di crescita dell'allievo, dal suo impegno, dalle sue condizioni socio-culturali.

Una **valutazione**, anche solo nella forma di “qualità percepita”, che non si appoggia ad una verifica perde la possibilità di rapportarsi con quella di altri soggetti e va così spesso riportata nell'ambito della semplice “opinione” in quanto i due termini in gioco (dato valutato e criterio di valutazione) sono entrambi lasciati alla scelta di ciascuno intervento.

La valutazione potrà rappresentare un'occasione per il miglioramento dell'azione cui fa riferimento se saprà assumere almeno un riferimento “oggettivo”, un elemento vale a dire riconoscibile (e riconosciuto) come comune dai differenti soggetti coinvolti e per questo in grado di fare da “arbitro” tra le differenti opzioni presenti nella valutazione stessa. Questo nesso tra verifica e valutazione è essenziale in quanto condizione per un effettivo incontro tra due elementi: il dato, che mi restituisce alcuni aspetti della realtà; il riferimento, deciso da chi valuta, scelto in funzione degli obiettivi posti alla valutazione, non intesa mai come assoluta ma sempre come relativa agli obiettivi che si è data e con cui deve essere congruente.

In questo senso possiamo dire che, a differenza della verifica tesa a restituire un aspetto particolare della realtà con carattere di oggettività, la valutazione è “soggettiva” (aggettivo che non va inteso come arbitrario!) in quanto fatta a partire da ragioni e secondo percorsi decisi da un soggetto, in funzione di un fine scelto in coerenza con gli obiettivi del progetto di riferimento.

In questa prospettiva appare decisivo dare risposte pienamente consapevoli a due domande: “Da quale elemento intendiamo partire?”, “Quale obiettivo ci proponiamo di raggiungere?”. Tenendo conto che le situazioni prese in considerazione vedono sempre il coinvolgimento di una pluralità di soggetti, non si deve inoltre eludere la domanda su come la valutazione potrà sollecitare l'azione comune (non è solo mia ma “nostra”) accrescendo il dinamismo dell'azione.

Anche qui emerge la conferma che la valutazione di un'azione complessa è utile solo se è riconoscibile da più soggetti e che questo dipende dalla solidità del presupposto su cui si basa la valutazione, in primo luogo la verifica. Una verifica non corretta rende la valutazione inaffidabile e per questo anche più difficilmente condivisibile e comparabile. Questo vale non solo per gli adulti coinvolti in ragione delle loro responsabilità: la valutazione deve essere chiara, comprensibile e condivisibile anche per l'allievo.

Per rendere tra loro riconoscibili le valutazioni proposte dalle diverse persone coinvolte, condizione perché siano rafforzate le condizioni della loro collaborazione, occorre perciò che:

- finalità e motivazioni della valutazione siano esplicitate e condivise;
- l'oggetto valutato sia lo stesso e rappresentato da verifiche condivisibili e riconosciute da tutti;
- le persone coinvolte nell'azione che esprimono la valutazione facciano riferimento agli stessi obiettivi e finalità, condizione questa necessaria perché la valutazione non disgregi ma sostenga l'azione educativa;
- il rapporto tra i criteri della valutazione e le modalità con cui è coinvolto chi partecipa all'azione sia esplicitato.

Le valutazioni sono sempre "plurime" sia perché non si valutano solo gli esiti ma anche percorsi, metodi, obiettivi sia perché è possibile compiere valutazioni di ogni situazione da differenti punti di vista.

In ragione della loro natura la valutazione di alcune situazioni presenta un maggior interesse. Tra queste:

- la valutazione dell'atto didattico in sé: valutare cioè se l'educatore ha operato bene;
- la valutazione delle modalità con cui si connettono tra loro i diversi momenti e le diverse attività proposte: valutare cioè se l'istituzione sta perseguendo correttamente gli obiettivi che le sono propri;
- la valutazione di quanto i diversi soggetti impegnati (insegnanti/educatori e allievi in primo luogo) sono coinvolti e con quale interesse: valutare cioè se l'attività proposta è in grado di sollecitare anche la dimensione di crescita (educazione).

Valutando questi tre aspetti è possibile tracciare una mappa sufficientemente precisa della qualità del servizio offerto e per questo è importante integrare i risultati delle diverse valutazioni secondo modalità corrette. Il raggiungimento di questo obiettivo è facilitato:

- dall'aver sempre un riferimento della valutazione nell'output (risultato) del servizio offerto;

- dall'attenzione a che le valutazioni/punti di vista dei diversi soggetti interessati siano tra loro congruenti;
- dalla rilevanza data all'operazione di verifica/valutazione dai diversi soggetti che valutano;
- dalla presenza attiva di un punto di riferimento autorevole (nella scuola tipicamente la direzione);
- dalla capacità degli operatori di lavorare insieme (nella scuola tipicamente la collegialità).

Il riferimento oggettivo, sulla cui base si intende impostare la valutazione, deve inoltre essere prioritariamente ricercato e trovato nell'output del servizio, con una particolare attenzione agli aspetti caratterizzanti l'insegnamento:

- nell'azione didattica: che cosa è necessario che sia appreso;
- nell'azione dell'istituzione scolastica: che cosa l'intero percorso suggerito deve proporsi di dare all'allievo;
- negli obiettivi del sistema nazionale di istruzione: quali sono i suoi obiettivi specifici in rapporto alle effettive condizioni socio-culturali ed economiche in cui la scuola opera.

Infine, per trarre il maggior vantaggio dalle verifiche-valutazioni, non dimenticare mai che:

- l'aumento delle risorse disponibili non genera di per sé un incremento di efficacia ed efficienza. È possibile invece che, in particolare per l'efficienza, avvenga il contrario, come mostrano diversi studi recenti;
- un sistema minutamente regolato non è per questo più efficace e presenta anzi una crescente inefficienza dovuta all'aumento del tempo necessario al sistema per adeguarsi all'evolversi delle condizioni in cui è chiamato ad operare;
- un sistema troppo "compatto" diventa rigido. Un rilevante grado di elasticità migliora efficienza ed efficacia;
- collocare responsabilità il più vicino possibile a chi opera sul campo (sussidiarietà verticale) porta ad una migliore allocazione delle risorse, soprattutto umane, disponibili;
- valorizzare le forme di autonomia, a parità di risorse impegnate, permette al sistema di offrire una risposta più sollecita e più adeguata ai bisogni;
- risorse potenziali di grande efficacia sono generate da rapporti stabili con iniziative, anche volontarie, presenti nel territorio (sussidiarietà orizzontale).

## VERIFICA E VALUTAZIONE

L'incontro tra i soggetti va preso in considerazione nelle sue diverse modalità:

- funzionali (capacità di perseguire uno scopo);
- abilitative (capacità di agire);
- espressive (capacità di relazionarsi come persone).

La **verifica** si riferisce a qualcosa che è successo (*dato di realtà*);  
è rivolta a conoscere il dato in un sua dimensione particolare e 'oggettiva';  
utilizza un *metodo* empirico, *formalizzato*.

La **valutazione** inserisce il dato di realtà in un *sistema critico*.  
si caratterizza in base agli *obiettivi* (formativa o di sistema).  
deve *identificare l'oggetto* che si intende valutare;  
adotta un *criterio*, scelto a partire dalle opzioni decise dal soggetto responsabile della valutazione;

Il modo con cui verifica e valutazione si connettono si differenzia a seconda dell'obiettivo che si intende raggiungere.

## DALLA VERIFICA ALLA VALUTAZIONE

### Le tappe della valutazione

Decidere l'OBIETTIVO coerente con gli obiettivi che si propone il progetto

Scegliere l'OGGETTO uno o più dati che emergono dalla verifica

Identificare il LIVELLO su cui ci si pone (didattico - organizzativo - istituzionale)

Costruire la GRIGLIA DI VALUTAZIONE coerente con l'obiettivo e con gli elementi che si intende valutare  
esplicita i criteri di valutazione in relazione ai dati considerati

Distribuire nella GRIGLIA i dati rilevati

Dare ordine ai RISULTATI emersi

Ogni singola valutazione ha una sua specificità; la correttezza della verifica e la 'pubblicizzazione' della griglia sono decisive per la qualità del risultato.

Anche quando non si opera secondo procedure formali la verifica deve sempre far emergere dati definiti.

Ciò assume la massima importanza quando ciascuno soggetto esprime la propria valutazione partendo da esigenze e con prospettive differenti, come accade spesso tra insegnanti/educatori, direttori, genitori, amministratori, ecc.

Esiste sempre il rischio molto concreto che le diverse valutazioni vengano di fatto accolte come semplici opinioni personali.

Condizione per facilitare ai diversi soggetti di riconoscere una dimensione di oggettività più condivisibile, e che per questo dia un maggior valore alle differenti valutazioni espresse, è che ciascun soggetto:

- faccia riferimento ad una verifica attuata con criteri formali (e possibilmente comune a quella da cui partono gli altri soggetti);
- renda esplicita la griglia di valutazione scelta, evidenziando il percorso da lui seguito e la relazione posta tra oggetto valutato e obiettivo della valutazione.

## ESERCIZIO

### Verificare l'efficacia di un progetto educativo

***Sono qui di seguito elencate alcune caratteristiche di un progetto educativo. Indicate in ordine decrescente, iniziando da uno, l'importanza che voi attribuite a ciascuna di queste caratteristiche per la attuazione del progetto.***

- Collega gli obiettivi con i bisogni, gli interessi e le motivazioni dei discenti.
- Comunica le linee del progetto agli allievi che vi sono implicati.
- Consente l'apporto creativo e l'attività euristica dei discenti.
- Contiene modalità di autovalutazione da parte degli allievi.
- Contiene opportunità di arricchimento individuali e di personalizzazione.
- Definisce con precisione gli obiettivi formativi prioritari.
- Definisce le opzioni metodologiche comuni a tutti i moduli e a tutti i docenti.
- Esplicita l'intenzionalità educativa a cui risponde.
- Esprime esplicitamente le connessioni con le strategie generali dell'organizzazione.
- Include i criteri di misura per verificare il raggiungimento dei suoi obiettivi.
- Indica chiaramente quali sono i punti critici di verifica/controllo in itinere.
- Individua in modo preciso i responsabili delle varie azioni in cui si articola.
- Precisa tempi e scadenze delle diverse tappe.
- Prevede i rischi che possono comprometterne il risultato.
- Pur con un certo realismo, si pone obiettivi ambiziosi.
- Tiene conto dei tempi necessari per la realizzazione.
- Tiene nel dovuto conto il punto di partenza degli allievi e della classe.
- Utilizza al massimo tutte le risorse per l'apprendimento disponibili.

***Indica una caratteristica che qui non è elencata e che inseriresti tra le prime tre.***

---

**ESERCIZIO**

**Rilevare le caratteristiche delle relazioni**

Il campo in cui ci muoviamo è costituito, e quindi definito, innanzi tutto da soggetti (insegnanti/educatori, allievi, genitori, ecc.).

Per questo è importante riconoscere e valutare i rapporti e le relazioni presenti in quella realtà che si chiama scuola.

Restringendo il campo alla dimensione della 'collegialità', la riflessione può essere riferita a tre macro-aree relazionali in ciascuna delle quali possono essere identificati diversi fattori rilevanti che caratterizzano l'area considerata.

Aree relazionali

Educatrice - bambini insegnante - allievi	educatrice/insegnante - colleghe educatrice/insegnante - personale ausiliario educatrice/insegnante - dirigente	educatrice - famiglie insegnante/dirigente - famiglia
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspetto relazionale in senso proprio</li><li>• Intenzionalità educativa (dare le ragioni)</li><li>• Capacità organizzativa</li><li>• Accoglienza di bambini in difficoltà</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rapporto educatrice-team</li><li>• Rapporto educatrice/ dirigente</li><li>• Rapporto educatrice / personale ausiliario</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Modalità di rapporto nella fase di inserimento</li><li>• Modalità di rapporto quotidiano</li><li>• Ricerca di un'intesa educativa</li><li>• Accoglienza delle esperienze portate dai genitori</li><li>• Accoglienza delle difficoltà</li></ul>

Questa rilevazione acquista maggior efficacia quando ciascun educatore riesce a mettere 'in parola' la propria riflessione, individualmente prima e collegialmente poi, per condividere i punti forti e i punti deboli della propria esperienza.

Infatti, oltre ad arricchire la qualità del servizio di una valutazione offrirebbe una preziosa risorsa per definire meglio la propria immagine di "comunità educante".



## **INDICE:**

PRESENTAZIONE .....	3
INTRODUZIONE .....	4
PROGETTARE .....	6
PROGRAMMARE .....	11
VERIFICARE E VALUTARE .....	19

