

scrittura, formazione e pratiche didattiche

Elisabetta Nigris

A partire dall'ipotesi che la scrittura può essere strumento efficace nell'analisi e auto-analisi delle pratiche didattiche, l'autrice presenta l'esperienza di un corso di ricerca-formazione rivolto ad insegnanti avente l'obiettivo di accompagnarli a saper documentare le pratiche didattiche svolte in ambito scientifico. La metodologia sperimentata intendeva far emergere le rappresentazioni profonde dei docenti sottese alle pratiche didattiche sollecitando nel contempo la messa in discussione di tali modelli attraverso varie forme di scrittura, messe poi a confronto criticamente nel gruppo. L'itinerario si è svolto in due tappe: la familiarizzazione degli insegnanti con diverse tipologie di produzione scritta per documentare le attività svolte durante il corso (ad esempio, uso della registrazione e trascrizione di tutte le discussioni fatte in aula, il diario di bordo, e-mail, forum e le "scritture del tempo rubato"; Laneve, 2009); la riflessione critica sui materiali scritti per comprenderne la potenziale trasferibilità alla didattica delle scienze. Un esempio efficace di come sia possibile giungere a formalizzare le pratiche didattiche attraverso la scrittura documentale.

Parole chiave: scrittura, documentazione, pratica didattica, educazione scientifica e musicale.

Starting from the assumption that writing can be an effective tool in the analysis and self-analysis of didactic practices, the author illustrates the experience of a teachers' research and training course. The aim was to guide teachers to know how to document the didactic practices carried out in the scientific field. The attempt of the experimented methodology was to retrace the teachers' deep representations related to the didactic practices by prompting in the meantime the discussion of such models through different types of writing. Then, the latter would be also compared critically within the group. The educational pathways developed into two main stages: on the one hand, teachers' familiarization with different typologies of writing production in order to document the activities carried out during the course (for example, the record and transcription of all the discussions happened in the classroom; journal, e-mail, forum and the writings of "the stolen time"; Laneve, 2009); on the other, the critical reflection on the materials composed in order to realize the potential transferability to the didactics of sciences. The result is an effective example of the extent to which didactic practices can be formalized through documental writing.

Key words: writing, documentation, didactic practice, museum and scientific education.

Articolo ricevuto il 12 marzo 2010; versione finale 2 maggio 2010.

1. Alcune premesse metodologiche

Molti pensano che la scrittura, come strumento formativo, sia idonea a far emergere vissuti e rappresentazioni, oppure a far riflettere su atteggiamenti e comportamenti (comunicativi, relazionali ecc.). Noi riteniamo, invece, che la scrittura possa essere proposto come strumento efficace anche nell'analisi e autoanalisi delle pratiche didattiche, condotte nei diversi ambiti disciplinari.

Nell'esperienza qui presentata e analizzata si fa riferimento in particolare ad un corso di ricerca-formazione proposto in ambito scientifico. Il percorso formativo è stato condotto nell'ambito del progetto "EST" e si è rivolto agli insegnanti che già avevano realizzato tutto il percorso "EST" di formazione e collaborazione fra scuole e musei¹, con l'obiettivo di accompagnare l'innovazione delle pratiche didattiche in ambito scientifico, messe in atto dagli insegnanti a partire dalla collaborazione con i musei scientifici.

Poiché dal monitoraggio condotto nell'ambito del progetto era emerso che i docenti – dopo aver sperimentato (su di sé) le diverse attività *hands on* nella formazione di primo livello, offerta dai musei, e dopo aver proposto e condotto le stesse attività nelle classi in collaborazione col museo (attività di osservazione, manipolazione diretta, partecipazione ad esperimenti scientifici ecc.) – faticavano a proseguire

¹ Il progetto "EST" è un progetto di realizzazione di laboratori museali interattivi e di formazione in servizio degli insegnanti rivolto alle scuole elementari e medie, nato per rispondere all'esigenza sempre più pressante di avvicinare i giovani alla scienza e alla tecnologia, creando una rete fra i musei scientifici della Lombardia e fra musei e scuole, in linea con le linee più avanzate di didattica museale europee e internazionali, allo scopo di diffondere la cultura scientifica. Il progetto vedeva il coinvolgimento, oltre che della Fondazione CARIPLO, del Museo civico di storia naturale, del Museo nazionale di scienza e tecnologia "Leonardo da Vinci", dell'Ufficio scolastico regionale, della Regione Lombardia e dell'Università di Milano-Bicocca (Facoltà di Scienze della Formazione). L'impianto generale del progetto prevedeva: 1. un momento iniziale di tre giorni di *full immersion* dei docenti durante i quali gli insegnanti erano chiamati a "fare, pensare e progettare" nei diversi ambiti scientifico-tecnologici relativi ai singoli laboratori museali, sperimentando direttamente quello che avrebbero poi proposto ai loro allievi; 2. confronti e collaborazione fra docenti e operatori museali (in presenza o on-line), sia per quanto riguarda la formazione in servizio relativa ai temi scientifici trattati nei singoli laboratori museali, sia per quanto riguarda poi la progettazione delle attività didattiche da proporre alle classi; 3. visite e attività didattiche dei bambini/ragazzi nei due musei e nei sei laboratori; 4. la sperimentazione nelle classi con l'aiuto sia di materiale fornito dal museo (kit) che con un intervento *in loco* degli esperti (pulmino); svolgimento e sviluppo di percorsi scientifici nelle classi, a partire dalle esperienze proposte dagli operatori museali, da parte degli insegnanti di classe coinvolti.

autonomamente il percorso didattico avviato con il museo e a trasferire questa metodologia ad altri ambiti del sapere scientifico o ad altre discipline, abbiamo ritenuto che l'ultima fase del progetto "EST" potesse essere dedicata alla sperimentazione di un *modello di formazione* (che abbiamo chiamato "di secondo livello") sulla *scrittura* come strumento di riflessione didattica, rivolto ad un ristretto numero di docenti che erano stati negli anni coinvolti nel progetto a vari livelli e nelle diverse fasi, per verificare come ne fosse scaturita una riflessione didattica, che permettesse loro di progettare e articolare percorsi autonomi e originali in ambito scientifico applicando la metodologia acquisita grazie al progetto "EST".

Più specificamente, gli obiettivi del percorso formativo di secondo livello erano:

- proporre agli insegnanti che avevano partecipato ad "EST" un percorso di formazione relativo alla documentazione didattica, allo scopo di aiutare i docenti a produrre diverse tipologie di produzioni/materiali scritti che consentissero di monitorare i processi socio-cognitivi e meta-cognitivi messi in atto nell'ambito del progetto "EST", assumendo la documentazione come competenza professionale;
- raccogliere le scritture prodotte dai docenti, relative alle pratiche didattiche sperimentate nelle scuole a partire dalla collaborazione con i musei nell'ambito del progetto "EST";
- individuare, grazie all'esame e alla riflessione sugli scritti documentativi, limiti e difficoltà incontrati a posteriori dai docenti nel percorso di formazione di primo livello, attuato in collaborazione coi musei, nell'ambito del progetto "EST".

Parallelamente, si è cercato di verificare se questo percorso di accompagnamento alla documentazione e alla riflessione didattica (proposto a questo gruppo mirato di insegnanti "EST") potesse costituire un modello di percorso di formazione di secondo livello che sostenesse la costruzione di una sempre più affinata consapevolezza professionale rispetto al progetto "EST" e, più in generale, ad una didattica innovativa nell'ambito dell'insegnamento delle scienze.

2. Il modello di formazione

Spesso i docenti riescono a cogliere e ad accogliere le nuove proposte ricevute nei vari corsi di formazione perché queste sembrano a prima vista attraenti e applicabili, anche se però faticano a trasferirle nella loro didattica quotidiana; oppure mostrano atteggiamenti di resistenza e op-

posizione legati alla difficoltà di vedere l'applicazione reale delle strategie presentate, perché si ritiene la didattica di tipo trasmissivo come l'unica adatta a trasferire conoscenze contenutistiche. In altri casi, i docenti credono di essere in accordo con quanto presentato e addirittura di applicare già le metodologie proposte, perché non sempre colgono la differenza fra i modelli di fondo sottesi ai diversi approcci applicati e/o proposti. La ricerca nell'ambito della formazione degli adulti, come già accennato precedentemente, mette in luce come il cambiamento di attitudini, credenze e comportamenti professionali dipenda dalla possibilità di riconoscere i propri modelli teorici e rappresentazionali di riferimento (nel nostro caso l'idea che i docenti hanno dell'allievo, dell'insegnante e del loro ruolo; l'immagine che hanno del processo di insegnamento-apprendimento e dell'educazione scientifica; la percezione rispetto alla possibilità di poter modificare la propria pratica didattica e/o quella della scuola nel suo complesso ecc.), perché questi possano essere presi in esame ed eventualmente modificati operando scelte professionali più consapevoli. Con la metodologia sperimentata in questo corso di formazione si intendeva – *grazie all'ausilio della scrittura* – far uscire allo scoperto, far emergere e poi esplicitare i modelli di riferimento impliciti e le rappresentazioni profonde dei docenti, sottesi alle loro scelte e pratiche didattiche, nell'ambito dell'educazione scientifica; in seconda istanza, si cercava di stimolare la messa in discussione di questi modelli, mettendoli a confronto con altri esempi di pratiche didattiche, mediante la riflessione critica nel gruppo. Questo processo di analisi critica, destrutturazione e revisione/modifica degli approcci adottati, sappiamo essere un processo particolarmente difficile e ostico per gli adulti professionisti. Per questa ragione, si è cercato di proporre incontri di formazione in un clima di fiducia e accettazione di tutte le posizioni personali e professionali, in cui i docenti fossero sempre direttamente coinvolti nelle attività, con brevi momenti di sintesi teoriche, quasi sempre costruiti a partire dalle attività e dalle riflessioni condotte direttamente dagli insegnanti. Proprio per coinvolgere i docenti, ridurre le loro resistenze, accompagnarli verso una sempre maggiore consapevolezza rispetto ai modelli assunti e alle pratiche adottate, si è proposta un'organizzazione del percorso di ricerca-formazione che promuovesse la condivisione fra gli insegnanti delle loro riflessioni sulle pratiche didattiche adottate in classe. Più specificamente, si è favorita innanzitutto la condivisione orale delle esperienze condotte con i loro studenti, al museo e a scuola, per arrivare gradualmente alla produzione di testi scritti che fornissero al gruppo materiali di confronto, analisi e riflessione sull'azione didattica:

sulla selezione di contenuti e attività, sul rapporto fra obiettivi didattici e scelte operative, sulle modalità comunicative e di conduzione delle attività ecc. In altre parole, si è voluto alternare momenti di sperimentazione in classe con l'analisi di pratiche didattiche descritte attraverso le diverse produzioni scritte, con momenti di analisi/confronto nel gruppo e coi formatori sulle strategie adottate, sul rapporto fra risultati attesi e risultati ottenuti, sul rapporto fra ricerca del prodotto e attivazione di processi, con momenti di analisi di processi (cognitivi, meta-cognitivi) dei ragazzi stessi. Inoltre, si è cercato di accompagnare i docenti in un percorso che mirasse a trasferire le competenze di analisi dei processi cognitivi, comunicativi, socio-affettivi mediante la riflessione sui testi scritti dai docenti (che avveniva negli incontri di formazione) in ambito scolastico, allo scopo di prendere in esame i processi cognitivi messi in atto dai bambini durante le attività in classe.

L'analisi e la riflessione sulle pratiche didattiche in ambito scientifico passava dunque attraverso:

- la familiarizzazione con diverse tipologie di produzione scritta per documentare le attività svolte durante il corso (ad esempio, uso della registrazione e trascrizione di tutte le discussioni fatte in aula, il diario di bordo, e-mail, forum e le “scritture del tempo rubato”²);
- la riflessione, a partire dalle proprie esperienze e dall'analisi dei materiali scritti, per comprendere la trasferibilità del metodo “EST” nelle scuole e nella didattica delle scienze nel suo complesso.

Il percorso ha mostrato, in realtà, valenze e potenzialità superiori a quelle previste. Da un lato, infatti, abbiamo potuto rilevare un'alta partecipazione dei docenti, sia rispetto alle presenze in aula sia rispetto all'attenzione e alla tenuta dell'interesse (ogni incontro, durato tre ore *senza intervallo*, si è protratto ben oltre l'orario previsto ed è stato forzatamente interrotto per motivi organizzativi interni alla scuola che ci ospitava); dall'altro lato, oltre al pieno raggiungimento degli obiettivi che ci eravamo posti (il percorso svolto ha costituito di per sé un modello di formazione alternativo alle modalità più diffuse – lezioni-conferenze frontali; attività di simulazione didattica; presentazione di unità didattiche o di esempi ecc. – coniugando l'introduzione di elementi teorici nuovi con la presentazione di percorsi didattici, con l'analisi

² Si fa qui riferimento alla definizione di Cosimo Laneve, per indicare quegli “squarci” di scrittura non formalizzata che il docente riesce a compiere nei ritagli di tempo (in treno, mentre torna a casa, se è pendolare, nelle ore “buche”, mentre i ragazzi lavorano autonomamente in classe ecc.).

critica e collegiale delle difficoltà incontrate dagli insegnanti nel trasferimento di entrambi a scuola), i docenti hanno mostrato la capacità di individuare modalità di documentazioni autonome e originali (come verrà illustrato più avanti), nonché la volontà e capacità di coinvolgere anche altri docenti della propria scuola, riproponendo un percorso di formazione analogo. Inoltre, le reazioni degli insegnanti coinvolti hanno permesso di far emergere alcuni comportamenti e aspetti relativi all'approccio formativo e all'uso della scrittura, che non erano stati preventivamente messi a fuoco, come verrà illustrato nel prossimo paragrafo. La motivazione degli insegnanti, però, come si vedrà, non ha escluso la fatica degli insegnanti di mettersi in discussione, di rivedere i propri schemi mentali e i propri modelli di comportamento professionale.

Più specificamente, l'osservazione e l'ascolto degli insegnanti e delle loro istanze ci ha consentito di cogliere:

- la “fame” di una formazione che li stimoli nel loro lavoro, in un momento in cui nella scuola serpeggia un forte sentimento di scoramento e disillusione;
- la richiesta di una formazione che non cali dall'alto interventi di tipo teorico o applicativo, che proponga attività interessanti, spesso non applicabili nella scuola, ma che “accompagni” passo per passo gli insegnanti nei loro processi di innovazione e cambiamento, attraverso l'uso della scrittura (soprattutto quella “del tempo rubato”), su cui avviare processi di analisi e meta-analisi.

Più in profondità, questo modo di procedere, dalla teoria alla pratica e viceversa, dalla scrittura alla riflessione e viceversa, dall'analisi dell'azione all'analisi dei pensieri e dei modelli che l'hanno prodotta e viceversa, dal gruppo al singolo e viceversa, dai formatori ai partecipanti e viceversa, ha prodotto un fenomeno che non era stato percepito in un primo momento, ma che il team di lavoro ha a poco a poco messo a fuoco.

Innanzitutto una iniziale difficoltà dei docenti a mettersi in gioco profondamente e autenticamente, per paura di essere giudicati (questo atteggiamento l'abbiamo colto sia rispetto a noi, sia rispetto agli esperti museali con cui sono entrati in contatto, sia rispetto alle autorità scolastiche per cui devono produrre documentazione).

Come illustreremo e argenteremo, attraverso le testimonianze degli insegnanti, nei paragrafi che seguono, i docenti hanno mostrato la disponibilità a cambiare il loro atteggiamento e a “sciogliersi” nel momento in cui hanno sperimentato sulla loro pelle la possibilità di met-

tersi in gioco personalmente, attraverso l'uso di una scrittura libera da forme valutative, senza preoccuparsi di dover arrivare ad un prodotto finito "degno" di essere divulgato. In un percorso formativo che non si preoccupasse di standardizzare il pensiero, ma che andava alla ricerca di itinerari mentali, fra gli insegnanti, autonomi e originali, i partecipanti sembravano aver trovato la legittimazione delle proprie difficoltà, fatiche, dubbi, come quando affermavano: «quando faccio questo lavoro, quando scrivo e mi fermo a riflettere, mi viene sempre il mal di testa, perché questo porta a strade infinite».

3. La fatica e il piacere della scrittura

Sin dal primo incontro, analizzando e comparando diversi modelli, esempi e testimonianze di documentazione prodotti da altri docenti e portati dai formatori, i docenti hanno potuto esternare da un lato la loro sorpresa e il loro interesse per forme di scrittura che non conoscevano e di cui coglievano la differenza rispetto al loro usale modo di procedere professionale, come nelle testimonianze scritte che seguono:

Di questa cosa a me è piaciuto molto il diario di bordo che non ho mai usato e che mi piacerebbe utilizzare.

A me ha colpito questa cosa di dare ai ragazzi copia degli obiettivi, io lo facevo ma in modo non così organizzato.

A me del diario di bordo... piace soprattutto l'idea di lasciarli in mano loro (dei ragazzi), di vedere come sono in grado di documentare.

Parallelamente, via via che i docenti analizzavano gli esempi proposti dai formatori (cercando di non commentare le loro affermazioni ma di coordinarle perché potessero divenire un terreno di confronto), lasciavano emergere i loro dubbi, le loro perplessità e anche le loro resistenze, come si può dedurre dalle affermazioni che seguono (registrate e trascritte dopo gli incontri):

La prima sensazione di pancia è il senso di pesantezza: siamo abituate a vedere cose molto più snelle e immediate... mi sembra troppo carico. Se io dovessi star dietro a tutto quello che accade in classe, in cui basta una domanda per deviare il percorso...

Finché queste cose (materiali documentativi analizzati) rimangono di nicchia, noi siamo perdenti e ci tiriamo addosso tutti.

Di fatto, dai loro commenti – che abbiamo fatto fluire liberamente e di cui riportiamo solo alcuni esempi – sembrano emergere i loro dubbi e le loro perplessità che possono essere ricondotti soprattutto a tre elementi problematici:

1. il problema del tempo, che sembra sfuggire dalle mani, che sembra non bastare mai, ma che pone il docente di fronte alle scelte professionali. Molti docenti condividevano l'esternazione di uno di loro che ha affermato: "il nostro vero nemico è il tempo", inducendo il gruppo di insegnanti a interrogarsi su come usare il proprio tempo, sull'opportunità di dedicare così tanto tempo per scrivere, per documentare e magari monitorare quello che succede, per verificarne l'efficacia, oppure affrettarsi a coprire una parte maggiore del programma ma senza andare a vedere cosa è rimasto ai ragazzi in termini di concetti appresi, compresi, interiorizzati;

2. il problema della coerenza fra le proprie scelte e la pratica didattica da un lato e i modelli di riferimento teorici dall'altro (quelli adottati, o che si crede di aver adottato): se scrivo, se documento quello che faccio, mi pongo nell'ottica di una progettazione per percorsi che non può prevedere prima quello che avverrà durante tutte le fasi del lavoro e soprattutto le strategie che adotteranno i ragazzi, così come tutti i rivoli di approfondimento, le branche di sapere che mi chiederanno di cogliere e trattare, tutte le domande a cui mi chiederanno di dare una risposta soddisfacente. Lavorare sulla scrittura induce i docenti a scoprire le loro stesse contraddizioni, come nel caso dell'insegnante che dichiara: «Io trovo che siano cose bellissime ma stando alla nostra scuola dove siamo legati alle nostre unità di apprendimento che sono quattro tutti gli anni e sempre le stesse... è dura», evidenziando così il suo vero problema, cioè quello di ripetere anno dopo anno delle programmazioni uguali a se stesse, che poco hanno a che fare con un modello attivo e costruttivo;

3. a partire dall'analisi delle diverse tipologie di scrittura, così come dalle riflessioni che sono da esse scaturite, ci si è soffermati sul terzo punto, che è forse quello più dolente: quello del problema della solitudine del docente che cerca di innovare la sua pratica di insegnamento, solitudine di fronte ai colleghi (*siamo in una nicchia e dunque siamo perdenti*), ma anche e soprattutto di fronte alla dirigenza scolastica, alla burocrazia e alla sue richieste, o a quelle che si presumono essere le sue richieste. Gli interventi dei docenti sono molto espliciti in questo senso: «Da noi la burocrazia è diventato il cappio al collo dell'insegnante», «Il mio problema è far coincidere la parte burocratica, la programmazione

che dobbiamo elaborare come scuola e che non tiene conto... di come tu puoi prendere una strada diversa perché i ragazzi la richiedono; invece devi attenerti alla programmazione e rendere conto ai genitori».

L'aspetto che, però, ci ha più positivamente sorpreso è che, accanto a dubbi e perplessità, da subito sono sorte spontaneamente domande e riflessioni che ci hanno condotto nell'analisi dei diversi tipi di scrittura e documentazione, del suo ruolo e del suo scopo. I docenti hanno cominciato a chiedersi: «a chi è rivolto il diario del docente? A che scopo, lo fa, il docente?», «A me ha colpito che la documentazione prodotta dai ragazzi salta dei passaggi. [...] È la difficoltà che ho anche io ad utilizzarla. Perché i ragazzi vogliono saltare subito alle conclusioni». Ma gli interventi degli insegnanti mostrano anche l'emergere di alcune intuizioni sull'uso e l'utilità della scrittura sia come strumento (anche per uscire dalla propria solitudine) sia per tradurre questa solitudine in una risorsa, in uno spazio di riflessione tranquilla. Infatti i docenti si sono accorti che la documentazione può avere diversi destinatari, ma che può essere prodotta anche per l'insegnante stesso: non si scrive solo per il preside, per l'amministrazione, per i genitori, ma anche per trovare spazi di riconoscimento del proprio fare e anche delle proprie difficoltà nel fare. Presto, infatti, i partecipanti si sono resi conto che il materiale presentato dai formatori «era materiale personale e quindi... non pubblicabile», in altre parole non giudicabile da nessuno. Un docente afferma: «Sembra più una comunicazione lasciata ad un collega, certo non in un diario ufficiale, si capisce ad uso proprio». A scuola, dunque, si può documentare per sé, per appuntare intuizioni, ricordi, fatti; ma anche per una comunicazione informale che accompagni il proprio operato e, forse, appunto, faccia sentire meno soli.

Inoltre, il gruppo comincia a percepire che la scrittura è selettiva, perché chi la produce decide di segnalare, sottolineare, trasmettere alcuni aspetti e non altri: alcuni docenti notano che nella produzione scritta di un collega «molte informazioni sono sottese» e anche che altre non sono propriamente istituzionali, mentre in un altro scritto evincono che: «fa vedere una componente emotiva; lo diciamo dei bambini ma c'è anche per l'insegnante».

E infine, già dalla prima giornata di formazione, e dalla prima analisi degli esempi di documentazione forniti, si è cominciato a giungere ad una prima consapevolezza, rispetto al fatto che la documentazione è uno strumento per ritornare su quello che si fa in classe, per ripensarci e prendere decisioni, come quando una docente afferma: «Mi sembra una modalità di comunicazione molto utile per condividere e poter andare e

tornare poi su quello che ci si era detti anche come verifica». Ma anche semplicemente un modo per accorgersi della ricchezza di quello che si è fatto, per confermarsi nella convinzione che il processo di insegnamento-apprendimento consiste non tanto nei contenuti o nelle dichiarazioni pedagogiche, ma in quello che veramente succede in aula.

«È vero che di primo acchito dici “Oddio il solito modulo!” [...] ma poi leggendolo si vede davvero una grande chiarezza per chi ci lavora, i docenti coinvolti e le diverse responsabilità. Nei diari, poi, emerge tutto quel lavoro sommerso che non viene fuori mai o che ci viene richiesto di ridurre al minimo; ma senza questo non esiste nulla, indipendentemente dal fatto che i dirigenti la programmazione la diano per scontata», «Si vede, dalla documentazione, che quello che si sta svolgendo è un percorso in divenire».

E, infine, la scrittura può fornire strumenti per ragionare sui processi di conoscenza dei ragazzi e sulle diverse modalità per passare dalle attività, dal fare (pur interessante e coinvolgente) al sapere: «Quello che mi ha colpito e che è sempre un problema che mi coinvolge è il passaggio dal “fare” ai concetti».

Questi numerosi interventi dei docenti ci fanno capire come non è sempre necessario che i formatori presentino in modo diretto nozioni teoriche o dettami prescrittivi: con questo modo di procedere, a partire dall'esperienza diretta dei partecipanti alla formazione, dall'analisi di materiali e testimonianze raccolte dal mondo reale, i docenti, a poco a poco, cominciano non solo a porsi domande spontanee sulle tipologie della documentazione, ma anche a interrogarsi sul suo ruolo e sulla sua valenza formativa, sulle sue potenzialità nello stimolare e promuovere il confronto e la riflessione critica all'interno del gruppo. Naturalmente, questo è legato al modo in cui i formatori riescono a comunicare l'efficacia della scrittura e le diverse modalità – più o meno informali – di utilizzarla.

In ogni caso, solo dopo che il gruppo, a partire dagli scritti e dagli esempi presentati, cominciava a guardare ai materiali prodotti con occhi nuovi, intravedendo prospettive di utilizzo e lettura differenti, si poteva cominciare a chiedere loro di provare a sperimentare nuove forme di scrittura e a produrre materiali nelle loro stesse classi.

4. Usare la scrittura in classe e al museo

Nella seconda fase (quando abbiamo cominciato a richiedere ai docenti di documentare in prima persona le loro attività in classe e/o al museo,

utilizzando forme di scrittura più formalizzate), si è ripetuto lo stesso schema di comportamento: dall'ascolto al dubbio, dalla curiosità alla fatica di utilizzare pratiche nuove di scrittura, dalla paura alla sperimentazione e dal tentativo di proporre vecchi schemi di scrittura burocratica all'esperienza di nuove forme di produzione documentativa.

I documenti di scrittura prodotti sino a quel momento dalla maggior parte dei docenti, nonostante il fastidio e il peso di dover sottostare a richieste istituzionali che non si ritengono del tutto utili e spendibili, corrispondevano ancora a prodotti che sembravano redatti per altri (i dirigenti scolastici, altri colleghi a cui si voleva dimostrare il lavoro fatto, altre classi, genitori ecc.), ma di cui non si capiva il vero senso. In qualche modo, queste scritture avevano la finalità di mostrare alle autorità, ai genitori o ai colleghi, che erano state pensate e realizzate azioni e attività con un inizio e una fine, coerenti al loro interno, e dove quello che era stato realizzato corrispondeva in pieno a quanto era stato previsto a livello di programmazione (delle unità didattiche o di apprendimento). In altri casi, erano semplici programmazioni e quindi descrizioni di attività da svolgere in futuro collegate a obiettivi non facilmente realizzabili o, comunque, di cui era difficile verificare il perseguimento; in altri casi erano dichiarazioni di intento teoriche, corredate da alcuni materiali degli allievi o da esempi di attività da condurre in classe.

In un secondo tempo, su nostra richiesta – in seguito anche alla giornata di formazione iniziale, quando si è discusso delle diverse finalità della documentazione e, di conseguenza, dei diversi strumenti e delle diverse tipologie di produzione scritta – i docenti hanno cercato di rispondere al compito che avevamo loro assegnato, documentando effettivamente l'attività svolta in aula, ma senza aver ancora acquisito del tutto la consapevolezza che quella documentazione aveva come finalità quella di poter riflettere sull'attività compiuta, di poter avviare un confronto all'interno del gruppo sul modo di procedere degli insegnanti, dando la possibilità a chiunque di dire la propria opinione, ma anche di chiedere aiuto. Ancora una volta la preoccupazione di dover corrispondere ad uno standard, di essere giudicati (questa volta da noi), la difficoltà ad entrare nel merito del processo e anche l'onerosità della richiesta nei termini del tempo richiesto per questo, hanno prodotto una specie di *empasse*, che ha bloccato per un certo periodo la produzione di materiali.

L'idea era quella, invece, di utilizzare il gruppo di formazione come risorsa, come contesto per aprirsi e in cui trovare un sostegno e un contributo nell'affrontare la fatica dell'operare professionalmente e anche

del provare a innovare la propria didattica, contando più sull'apprendimento fra pari che non attraverso l'intervento dell'esperto. È proprio nel confronto col gruppo che alcuni docenti hanno cominciato a intravedere la possibilità di usare la documentazione in modo diverso.

Un'insegnante della scuola primaria, ad esempio, dall'analisi della scrittura/trascrizione della discussione avvenuta durante l'incontro al museo (momento in cui l'operatore museale riunisce i bambini e conduce una discussione con loro sull'argomento trattato), nota come l'intervento dell'operatore museale – al di là di una prima impressione – risulti un po' direttivo e rileva come le domande apparentemente aperte, in realtà, intendono ottenere risposte molto precise, relative a nozioni e dati; d'altro canto, la collega che affiancava l'insegnante di classe – come osservatore esterno – nota come molti processi dei bambini, rilevabili dai loro interventi e dalle loro stesse domande, siano sfuggiti sia all'insegnante di classe che all'operatore. Di fatto, nel confronto all'interno del gruppo di formazione sulle scritture prodotte, la docente titolare della classe riconosce che «è così difficile staccarsi dalle attività e dai contenuti»; inoltre, riscontra come il percorso formativo permettesse di uscire da questo schema perché, come afferma la docente «siamo riuscite a superare l'ansia da contenuti, grazie al confronto col gruppo di formazione, ma anche perché i formatori aiutavano a focalizzare l'attenzione sui processi con le loro *domande*». Le domande di tipo euristico, ma mirate alla riflessione sui processi, sulle intenzioni profonde dei docenti, sono state, infatti, fondamentali per aiutarli a guardare oltre le apparenze dei comportamenti esteriori dei bambini: domande che aiutassero i membri del gruppo a riflettere sui loro stessi processi mentali e non a ottenere risposte *esatte* o a fornire prescrizioni.

Prima ancora delle domande, o parallelamente ad esse, per sbloccare la paura di “non saper scrivere” (o per contrastare la tendenza acquisita a scrivere in modo formale-burocratico), pensiamo che abbia funzionato l'ascolto, l'ascolto dei racconti degli insegnanti, che abbiamo cercato di incoraggiare per e-mail o in presenza, al di fuori del forum (che incuteva sia un timore informatico che la tensione nel dover inserire materiale “definitivo” e, perciò, che corrispondeva ad uno standard). L'immediatezza della forma comunicativa, ma anche l'assicurazione che abbiamo fatto rispetto all'autentica assenza di uno standard da corrispondere, ha davvero sbloccato la situazione, sortendo l'effetto di spingere i docenti a scriverci semplici e-mail in cui raccontavano quello che avevano fatto e producendo anche, come reazione, che ci chiedessero esplicitamente aiuto su specifici aspetti del loro percorso,

come è successo nello scambio di e-mail che segue, avvenuto fra due partecipanti al corso:

B.: Innanzitutto dover lavorare con una prima elementare su un percorso come “il battito della vita” è per me un po’ vincolante e il livello un po’ alto per bambini di 6 anni. In secondo luogo la mancanza di autonomia nello scrivere da parte degli alunni limita molto la documentazione. Il 2 marzo andremo al Museo di storia naturale, quindi sto cercando di far sperimentare la struttura ossea, attraverso l’osservazione di ossa (di faraona!!), la scoperta su se stessi, i racconti di chi ha avuto arti ingessati a causa di fratture e l’osservazione di radiografie.

C.: Leggendo la tua mail, mi è venuto in mente che lavorando con dei bambini così piccoli davvero si rischia di dare per scontata l’acquisizione di concetti che ci sembrano molto semplici come “dentro” e “fuori” e sull’utilità di ciò che non si vede, così mi è venuto in mente che anni fa in una mia prima avevamo costruito con stuzzicadenti e palline di pongo uno scheletro.

Oppure in questa e-mail:

Vi invio il racconto di cosa abbiamo fatto.

Avevamo trovato fino ad ora delle esperienze irreversibili; la stessa evoluzione è stata definita dai bambini:

- un cambiamento;
- un cambiamento anche nello stile di vita;
- una trasformazione.

Avevamo anche notato che il tempo trascorso è irreversibile e non si può tornare indietro.

Volevamo trovare delle esperienze reversibili. [...] Lì sui due piedi non le avevamo trovate e allora ho proposto di giocare con la neve.

Dicevano che l’acqua era andata via non si sa dove, qualcuno diceva che era nel foglio.

Oppure:

Prima di tutto vi ringrazio per avermi risposto sulle mie problematiche precedenti (pesce pippo, la neve ecc. mi ricordo di aver fatto un’attività di verifica dove volevo vedere se individuavano un animale appartenente al passato o al presente. [...]) Quello che ho capito e che mi ha entusiasmato sul *brainstorming* è che non deve essere solo un elenco di cose da dire già scontate, ma deve esserci un elemento di rottura per far nascere una discussione, ovviamente un elemento individuato dove tu li vuoi fare arrivare.

Il poter raccontare per iscritto in modo informale, liberamente, senza dover presentare materiali ufficiali e definitivi, li ha “spinti” ad uscire

dalle scritture astratte e lontane dalla pratica, mostrando davvero quello che succedeva coi bambini. Questo ci ha posto di fronte, appunto, alla constatazione che le maestre e le insegnanti non considerassero degno di nota proprio quello che noi cercavamo di raccogliere: ossia la quotidianità della pratica didattica, in tutte le sue pieghe.

La possibilità di poter esprimere per iscritto, liberamente, i propri pensieri, tramite lo strumento dell'e-mail (che per come si è sviluppato non richiede particolare attenzione formale – persino a livello ortografico e sintattico sono ammessi errori, in quanto vengono considerati errori di battitura veloci), ha permesso in altri casi di esporre i propri limiti e le proprie difficoltà, come nel messaggio che segue:

Cara Paola e cara Elisabetta, sono proprio in difficoltà. [...] Non ho inviato i materiali che servivano per lavorare il prossimo incontro. [...] Ho registrato la visita al Museo. [...] Non so bene quali caratteristiche deve avere il mio lavoro. Io ho alcune idee di fondo, che ho ritrovato nel progetto "EST". [...] *L'incipit* è davvero importante [...] ora però non riesco a programmare questi *incipit* che per definizione sono spontanei...

Questa stessa spontaneità e aderenza alla quotidianità delle loro concrete pratiche didattiche è stata esternata ed espressa nei racconti a voce durante gli incontri. Come, infatti, nelle veste di formatori, abbiamo loro fatto notare: «Ci siamo accorte che quando raccontate siete più ricche di quando documentate formalmente. È come se la documentazione vi facesse scegliere solo quelle cose che riuscite a definire come più ufficiali, mentre i vostri racconti fanno emergere bene altro».

Con queste premesse, parlare a voce nel gruppo, raccontare l'esperienza della classe nella sua autenticità ha dunque permesso di far emergere quello che i docenti non si sentono di fissare sulla carta perché lo ritengono troppo banale, troppo aneddotico per essere utile anche ad altri, i processi cognitivi e i cambiamenti più profondi che sono fatti dalle cose piccole di ogni giorno in classe (interventi e domande dei bambini, dubbi emersi, errori commessi ecc.) piuttosto che dei grandi eventi che seppur significativi sono poca parte rispetto all'esperienza di una classe (ripensare anche la stessa visita al museo come parte di un processo e non come momento necessariamente cruciale). Come in questa testimonianza:

Tutto ciò però è frutto di osservazioni e discussioni orali e la successiva puntualizzazione viene fatta solo con il disegno e niente altro. A volte trascrivo i loro interventi e i percorsi didattici che poi inserisco nel loro raccoglitore, anche per rendere partecipi i genitori del lavoro svolto.

Oggi ho scoperto che per un paio di bambini (i due più fragili) riprodurre dal vivo un osso per mezzo del disegno e poi provare ad immaginare, sempre attraverso il disegno, l'animale al quale apparteneva, non è chiaro che le ossa si trovano dentro al corpo e non fuori. Sicuramente sono bambini che hanno ancora qualche problema di tipo spaziale, però...

In questo modo abbiamo potuto anche rilevare almeno parte delle preoccupazioni e quindi anche dei pensieri dei docenti, rispetto al loro operato e alle conseguenti reazioni dei bambini.

Alla domanda di uno dei formatori su una attività narrata da una docente, in cui si chiedeva "perché hai avuto paura di proporre loro l'attività sui crani del Biolab, senza prima parlargliene, senza spiegare loro qualcosa?", la docente è riuscita ad ammettere: «Ho avuto paura, perché ho pensato che sarebbe stato traumatico per bambini così piccoli trovarsi in laboratori con davanti dei crani senza aver alcun tipo di riferimento».

Inoltre, parlare della propria esperienza ed esprimere i propri dubbi ad alta voce, così come raccontarsi davanti agli altri, hanno permesso di cogliere differenze e somiglianze rispetto alla didattica messa in atto dagli altri colleghi e, con il nostro aiuto, ha consentito di prendere consapevolezza che l'apprendimento non è casuale o legato a "come studiano e a quanto si impegnano i ragazzi", ma è la diretta conseguenza di come l'insegnante insegna, di come prende in esame il "come insegna", cioè si rende conto di cosa sta succedendo in classe, nei suoi alunni (processi).

Infatti, dall'affermazione dell'insegnante in un suo appunto scritto sui crani e sulla necessità di *prepararli* prima di andare al museo, è nato un interessante confronto sull'opportunità o meno di trattare l'argomento con la classe prima dell'esperienza museale, di cui riportiamo alcuni estratti.

R.: È meglio che i ragazzi arrivino al museo "sapendo già"?

C.: Mi hanno detto di non preoccuparmi.

B.: *La mia preoccupazione era quella di preparare la classe all'attività di riconoscimento dei crani che avrebbero affrontato durante la visita al museo.*

Il lavoro in classe, che è andato molto bene e ha permesso di affrontare la distinzione tra viventi e non viventi, è proseguito con un gioco del mimo e con attività di classificazione attraverso immagini. *L'insegnante voleva portare i bambini ad una classificazione dei vertebrati attraverso l'individuazione dei criteri che distinguono le classi, ma i bambini hanno proposto criteri ininfluenti, come i colori delle piume degli uccelli. Ha così deciso di desistere.*

Per C., dipende dai percorsi pensati e dai laboratori frequentati: nel suo caso, in accordo fra la docente e l'esperto museale, la visita al museo (telecomunicazioni) era servita alla fine per ri-percorrere l'intera esperienza. Nell'esperienza di tutoraggio presso il Museo di storia naturale, invece, C. ha pensato che la visita al Biolab potrebbe essere collocata a metà per rinforzare un percorso iniziato in classe.

Secondo Carniato, *dopo "EST" è rimasta nei bambini l'amicizia con il museo e la sua frequentazione, una grande valenza formativa.*

Oppure, in seguito alla domanda della formatrice "Voi cosa notate quando chiedete loro di osservare?", c'era chi diceva: «Io noto che fermarsi ad osservare, andare nel dettaglio diventa molto difficile per loro. Molte volte servono espedienti», e chi invece affermava: «Io, invece, con i nostri bambini, essendo più piccoli, noto che si fermano e non ne escono più».

E proseguendo sul filo della riflessione e del confronto nel gruppo, si passa dal semplice racconto all'analisi di aspetti focali nella didattica e su cui è importante fermarsi per poter operare scelte professionali consapevoli, senza la pretesa di pensare che esiste un solo modo di procedere correttamente.

La cosa che mi colpisce è la fretteolosità di raccontare delle cose notevoli; questa cosa di scendere e lasciare che le cose vengano fuori coi bambini mi sembra davvero interessante.

La mia preoccupazione, invece, è di perdermi tutte le cose che i bambini dicono e scoprono mentre conducono questa ricerca.

Anche per me è difficile osservarli mentre lavorano, soprattutto nei casi in cui sono direttamente coinvolta mentre lavorano.

E questa spontaneità, a poco a poco, si è trasferita nella scrittura. Di fatto, a poco a poco, si è riusciti a cogliere che la scrittura non costituisce solo un obbligo istituzionale, ma è uno strumento nelle mani dell'insegnante, una fonte a cui attingere per stabilire a mente fredda quali debbano essere i passi successivi più significativi di un percorso, oltre che per ricostruirlo alla sua conclusione. Perché questo avvenga, la documentazione deve essere agile e facilmente concretizzabile perché possa essere maneggiata già il pomeriggio stesso, in modo che ci guidi nell'attività dell'indomani. Dagli esempi presentati, però, emerge come il confronto e la riflessione nel gruppo di formazione, a partire dal materiale documentativo così come è stato prodotto nelle sue diverse

forme concrete e spontanee dagli insegnanti, abbiano avviato una meta-riflessione sulla didattica delle scienze nel suo complesso.

Questo modo di procedere ci ha permesso di portare i docenti, in base al diverso grado di consapevolezza, esperienza e competenza, mediante l'analisi delle diverse scritture, a *guardare il rapporto fra i processi dei bambini* (quello che dicono, quello che fanno, quello che pensano, le domande che fanno, i dubbi che sollevano ecc.) e gli *interventi dell'insegnante*. A questo riguardo, nei gruppi è stato mostrato un esempio non inerente alle realtà scolastiche presenti in aula per indurre i partecipanti a riflettere proprio su questa corrispondenza.

L'hands on, così come una lezione frontale, l'uso di un'immagine, o qualsiasi azione/strategia/strumento didattico, sono efficaci a patto che l'insegnante sappia *dove vuole andare*, definisca la/le finalità in termini di processi socio-cognitivi e meta-cognitivi che vuole promuovere fra gli studenti e, soprattutto, conduca i ragazzi dal fare spontaneo alla formalizzazione del pensiero. A questo riguardo è interessante la e-mail fra un'insegnante che per la prima volta si recava al museo e un'insegnante "esperta" sull'efficacia di un'attività condotta in classe.

B.: Innanzitutto dover lavorare con una prima elementare su un percorso come il battito della vita è per me un po' vincolante ed il livello un po' alto per bambini di 6 anni. In secondo luogo la mancanza di autonomia nello scrivere da parte degli alunni limita molto la documentazione. Il 2 marzo andremo al Museo di storia naturale, quindi sto cercando di far sperimentare la struttura ossea, attraverso l'osservazione di ossa (di faraona!!), la scoperta su se stessi, i racconti di chi ha avuto arti ingessati a causa di fratture e l'osservazione di radiografie.

C.: Leggendo la tua mail, mi è venuto in mente che lavorando con dei bambini così piccoli davvero si rischia di dare per scontata l'acquisizione di concetti che ci sembrano molto semplici come "dentro" e "fuori" e sull'utilità di ciò che non si vede, così mi è venuto in mente che anni fa in una mia prima avevamo costruito con stuzzicadenti e palline di pongo uno scheletro molto primitivo che poi avevamo rivestito con abiti di carta in modo da ottenerne delle pigottine (grazie alle palline di pongo le articolazioni potevano muoversi) e altre bamboline solo di carta. I bambini giocando con queste seppur fragili bamboline, hanno ben compreso la funzione di sostegno e di protezione dello scheletro ed alcune bamboline sono rimaste, poi, insieme ai disegni, come documentazione del lavoro svolto.

Ai bambini questo lavoro è piaciuto molto (sinceramente ad alcuni genitori un po' meno perché i bambini continuavano a costruire e a voler perfezionare le loro bamboline anche a casa).

Non so se questa mia testimonianza possa in qualche modo esserti di aiuto, ma se in qualche modo ti ho dato qualche spunto ne sono felice.

La competenza degli *esperti* ha permesso loro di orientarsi meglio all'interno dei racconti e delle pratiche didattiche, come dimostra la pagina del diario di bordo che segue, in cui emerge come la metodologia appresa dalle scuole nel rapporto con il museo, se effettivamente compresa e interiorizzata, può essere trasferita in una più diffusa didattica delle scienze.

Insieme ai bambini cerco di organizzare il percorso di scienze per quest'anno scolastico.

Sfogliamo l'opuscolo del Museo per scegliere le uscite da effettuare (questo è il loro punto di partenza; lo rispetto): mi accorgo di essere in uno stato confusionale [...] molte idee, ma non vedo ancora il percorso da seguire. Decidiamo di non abbandonare il diario di bordo fatto lo scorso anno, ma, al contrario, di integrarlo con fogli di colore diverso (idea suggerita da me, mi serve per la documentazione!). Un alunno suggerisce di realizzare dei diorami utilizzando scatoloni e piccoli animali in plastica che molti di loro hanno a casa. Suggerisco la realizzazione di un libro *pop-up* ed è accolta con interesse (è un'esperienza nuova per me, mi documenterò su Internet o chiederò aiuto a qualche collega). Vogliono usare il PC e, visto che leggeremo le fiabe di Esopo, le trascriveremo e realizzeremo una presentazione PP (impareranno ad inserire suoni, sfondi, gif).

Le idee ci sono, non mi preoccupo del tempo perché, come lo scorso anno, mi distaccherò dalla programmazione di circolo; mi spiace che i bimbi puntino tutto solo sugli animali [...] non importa, utilizzerò questo argomento per far scoprire loro come "imparare a conoscere il mondo che li circonda".

Nelle loro scritture, l'insegnante mostra di tener conto sia del lavoro fatto l'anno precedente col museo sia delle elaborazioni di questo percorso fatte dai bambini, avendo però presente un possibile percorso di conoscenza scientifica in un ambito specifico di sapere. Inoltre, si scardina lo stereotipo dell'insegnante che vuole star attaccato al programma e abbandona persino la programmazione di circolo, spesso difficile da "tradire". Come risulta dalle e-mail che hanno scritto le docenti partecipanti al corso a noi e a tutto il gruppo.

I.: Allora, io sono del primo ciclo e spesso lavoriamo con l'altro ciclo per classi aperte con ventiquattro bambini per gruppo. *Questi esperimenti*, che noi facevamo in aula, in corridoio e in aula di informatica, quindi *in ambienti destrutturati* completamente, *sono serviti soprattutto a quelli che rimanevano sempre sott'acqua*: hanno avuto un exploit incredibile, anche perché lo scopo finale del lavoro era realizzare un exhibit in cui ottenere l'attenzione dei genitori, dei ragazzi più grandi. Noi lavoriamo spesso con

metodologie come il brainstorming perché a otto anni è impossibile che dei bambini vengano formati solo con le discipline scolastiche, noi puntiamo a coinvolgere i loro interessi a prescindere dalla loro esperienza scolastica altrimenti sarebbe davvero riduttivo. [...] Ci sono dei bambini in seconda con delle curiosità, con dei nomi scientifici che noi nemmeno conosciamo; forse il problema è davvero quello di gestire le lezioni sempre nello stesso modo che porta ad avere delle aspettative di un certo tipo: *se tu sei abituato sempre a relazionarti sul frontale è ovvio che sarai portato ad aspettarti che ti dicano quello che hai detto tu, quindi la risposta è frontale*, è ovvio che poi i bambini non pensano [...] non sono abituati. Io vedo che più si sale di grado e più questa cosa si perde, mentre più si scende, anche alla scuola materna, sento di esperienze incredibili in cui i bambini portano i loro interessi. Valorizzare l'esperienza dei bambini, incanalarla, affiancarla con dei percorsi laterali che possano far ritorno a loro stessi, altrimenti...

C.: Insieme ai bambini abbiamo ideato un gioco tipo "Sapientino" e poi lo abbiamo costruito. Abbiamo fatto delle domande sulla vita di C. Darwin: alla risposta giusta si accende la luce! Questo gioco ci può servire sia come verifica che come approfondimento-studio, per il momento abbiamo preparato una sola scheda, ma sicuramente ne prepareremo delle altre anche su altri argomenti visto l'interesse suscitato nei bambini!

Gli alunni si sono sentiti così partecipi che hanno voluto portare il gioco in altre classi e anche dal dirigente per far loro delle domande! *Anche quei bambini più restii erano coinvolti e si sono messi alla prova: è stato emozionante anche per me vederli tutti così partecipi!*

Ho capito che i bambini "avevano capito" perché le domande e le risposte per il "Sapientino" (sia quelle giuste che quelle sbagliate) sono state ideate dai bambini stessi, anche quelle per altre schede che faremo!

Durante gli incontri di formazione abbiamo rilevato, soprattutto all'inizio, un alto *livello di ansia*, sia per la novità sia per la difficoltà a gestire l'incertezza. Tuttavia, proprio da questa tensione è sortita e si è sviluppata la *riflessione sul proprio operato* e sulle scelte, come esprime questa docente:

M.: Io queste cose le condivido, sono un campo di ricerca interessante, ma sono però per me un campo velato. Io le ho molto chiare ma tirarle fuori con tutta questa consapevolezza per me è di una difficoltà incredibile: è un lavoro che non ho mai fatto e iniziare questo lavoro per la prima volta è davvero pesantissimo, non è semplice per me.

Io a sentire le cose che dite voi [...] non credo di essere un'insegnante noiosa di quelle che fanno sempre le stesse lezioni noiose, sempre lezione frontale, però le faccio in modo un po' più superficiale. Per dire, gli esperimenti: io non sono quella che fa gli esperimenti in laboratorio perché deve venire tutto perfetto; no, a me non esce perfetta e non mi interessa neanche

perché quello che mi interessa è che loro guardino e facciano le loro esperienze. Però per me *da lì tirare fuori tutta questa roba qui mi fa rimanere senza fiato, cioè... come incomincio?* È veramente una cosa difficile, ma ho cominciato. Ho detto “iniziamo con la prima che magari son piccolini e ce la faccio”.

Il riscontro rispetto al raggiungimento degli obiettivi che ci eravamo prefissati (il cambiamento dello sguardo professionale, in base all'uso e all'analisi di documentazioni scritte) ci è arrivato qualche mese dopo la conclusione del corso, quando abbiamo ricevuto una lettera e-mail, che una maestra che aveva scritto e inviato alle 11.40 di sera di una domenica di settembre e che qui si riporta, con una certa dose di pudore ed emozione.

Sono M. B., ho frequentato il corso sulla documentazione e sulla scrittura a scuola, come documentalista, lo scorso anno scolastico. Non credo di avervi mai espresso la soddisfazione di aver partecipato a quegli incontri, per me sono stati molto positivi: non so se ho imparato a documentare, ma sicuramente ho cambiato il modo di “guardare”. È stato importante perché, pur avendo sempre avuto la tendenza al far fare (esperimenti, allevamenti di piccoli animali, sezionamento ecc.), mi rimaneva sempre un “incompleto” che non riuscivo a comprendere. Credo di essere riuscita ora a dargli una connotazione: il mio lavoro era centrato sull'argomento, sul contenuto, pur interessante, entusiasmante, progettato nei dettagli, non fissava l'attenzione sul bambino e sul suo percorso (come se fosse poco!!!). Non so se ora riuscirò a impostare il lavoro diversamente, sicuramente ci proverò perché il mio sguardo ormai è diverso.

Detto ciò vorrei però che le esperienze positive potessero anche estendersi. Credo che i corsi di aggiornamento raggiungano il loro scopo soprattutto quando le idee, i dubbi, la sensazione che si può fare meglio si diffondono anche intorno. Fra gli insegnanti c'è uno scoraggiamento generale, è come se ci si sentisse impotenti di fronte a degli alunni sempre più in difficoltà. Venerdì nel dopo mensa, mentre con le colleghe vigilavamo sui nostri 80 alunni di seconda elementare, ci si scambiava qualche opinione sui risultati degli esercizi fatti quella mattina. Deprimente!! Ma la tendenza pericolosa è che la colpa ricade sempre sugli alunni e sulle loro famiglie. Non credo si possa parlare di colpe, penso si debba parlare di diversità, i bambini sono molto diversi da quelli che avevamo 10 anni fa, invece la nostra didattica non si è modificata, o troppo poco. Bisogna uscire dallo stagno!!! Mi sono detta che forse potrei provare a “fare qualcosa” cominciando magari dalla mia esperienza. Ecco una cosa che sono riuscita a fare: ho coinvolto due-tre colleghe a partecipare al seminario “Il curriculum in area matematico-tecnologica” del 6 maggio '09 ed ora siamo in 10 (fra materna, elementare e media) che seguiamo il corso del prof. Longo sulle piante!

Quest'anno sarò funzione strumentale sulle nuove tecnologie finalizzate alla didattica, sui tre ordini di scuola (non so quanto centri con l'argomento, ma non me ne faccio un problema, troverò una soluzione) e vorrei sfruttare questa opportunità per divulgare il progetto "EST" nella mia scuola. Potrei cominciare con il mettere in comune il "kit" avuto dal Museo lo scorso anno e le relative schede per esperimenti. Gli insegnanti (un po' meno quelli delle medie) sono in genere disponibili ad avere nuovo materiale, quindi sicuramente riuscirò a suscitare attenzione, ma quello che vorrei veicolare è un diverso modo di lavorare: la determinazione dei concetti che si vogliono perseguire, il far mettere in campo agli alunni le loro capacità, il far fare agli alunni, il saper ascoltare quello che dicono, l'attenzione al loro percorso. [...] Potrei inserire qualche piccola dispensa significativa che cominci ad istillare qualche dubbio e qualche modo diverso di fare. Nella mia scuola si è parecchio legati alla esecuzione e all'addestramento, si fanno montagne di fotocopie e di libretti di esercizi. Ecco quindi che chiedo il vostro aiuto: se potete darmi indicazioni di materiale utile a tal proposito, che non sia troppo impegnativo, ma che faccia nascere qualche curiosità e magari voglia di approfondire.