

Il progetto: uno strumento pedagogico per curricula flessibili

Franca Quartapelle

I bisogni di formazione oggi

Essere capaci di comunicare nella madrelingua e nelle lingue straniere, di risolvere problemi usando modelli matematici e di spiegare i fenomeni del mondo che ci circonda basandosi su fatti comprovati, essere capaci di utilizzare con dimestichezza le tecnologie dell'informazione, riuscire a perseverare nell'apprendimento anche dopo che si è lasciata la scuola, a partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, sapere tradurre le idee in azione ed essere disponibili a correre rischi, essere consapevoli dell'importanza della creatività – sono queste le competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, 18.12.2006: L. 394/10).

Ci si aspetta che la scuola rinunci a cercare di fornire un'impossibile istruzione enciclopedica e educi piuttosto a selezionare ed elaborare informazioni, a dominare situazioni, a decidere autonomamente, ad assumere e condividere responsabilità, che non perseveri nella distinzione tra capacità cognitive e abilità operative. Ma non solo. Non basta che sostenga l'acquisizione di conoscenze e abilità, è necessario che favorisca comportamenti e atteggiamenti intellettuali capaci di rigenerare. Alla scuola è richiesto di

- spostare l'attenzione dall'insegnante al discente e quindi dal prodotto dell'insegnamento al processo di apprendimento
- ridimensionare la validità di saperi non contestualizzati e non finalizzati
- rinunciare alla pretesa di dare una formazione specializzata e completa, che risulta vanificata dalla irrefrenabile evoluzione delle tecnologie
- superare il concetto di curricolo complessivo, consolidato dalla tradizione, e anche quello dei singoli curricula disciplinari.

1

E il Regolamento relativo al *Nuovo obbligo scolastico* presentato dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'estate del 2007 individua nella capacità di "progettare" una competenza chiave che descrive così: "elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti." (*Il nuovo obbligo di istruzione*, 2007: 30).

Il progetto - uno strumento didattico

Non si impara a "elaborare e realizzare progetti" se non applicandosi a farlo, con una metodologia di progetto che superi la logica propria della didattica trasmissiva e consenta di realizzare un apprendimento attivo, legato alla soluzione di problemi che abbiano senso sia dal punto di vista del contesto sociale in cui si collocano sia da quello delle esigenze dell'apprendente.

Con il progetto l'apprendimento si basa su compiti reali, i contenuti non vengono proposti frazionati e organizzati secondo logiche disciplinari, la separatezza tra il momento in cui si impara e il momento in cui si applica ciò che si è imparato viene meno. La finalizzazione dell'attività didattica, nella teoria e anche nella prassi, si sposta dal sapere al saper fare e finisce per focalizzare sempre più il processo di apprendimento, il saper apprendere e il saper essere.

L'azione scolastica è stata tradizionalmente fondata sul presupposto che l'apprendimento debba essere frutto dell'insegnamento. La metodologia di progetto suggerisce implicitamente che l'apprendimento possa essere generato in altro modo, strutturando occasioni di apprendimento che si ispirino alle esigenze del mondo reale; essa introduce la realtà a scuola facendo della realtà uno strumento di apprendimento. A ben guardare è ciò che gli allievi chiedono quando esprimono noia e rifiuto per lo studio così come glielo propone la scuola. L'attività di progetto, se correttamente intesa, risponde alla loro richiesta di "portare il mondo a scuola" e di affrontare già a scuola temi e

problemi della realtà esterna e, al contempo, anche all'esigenza della società che gli allievi imparino a continuare a imparare anche dopo che avranno concluso gli studi.

Le origini della metodologia di progetto

Che lo scopo dell'educazione sia di permettere agli individui di continuare la propria educazione era già stato indicato quasi un secolo fa dalla pedagogia pragmatistica americana (Dewey, 1916). Il progetto veniva proposto quale strumento idoneo per perseguire tale scopo nella pratica scolastica (Kilpatrick, 1918). I modelli pedagogici assunti dalla scuola italiana dopo il 1968 hanno tratto ispirazione da questi orientamenti.

La metodologia della ricerca ha posto l'enfasi sulla capacità dell'apprendente di sistematizzare le proprie esperienze e ha chiesto al docente di uscire dall'ambiente protetto della sua disciplina, fatto di concetti conosciuti, praticati ed esperiti, e di districarsi tra concetti estranei per tenere conto delle motivazioni e dei bisogni degli allievi (De Bartolomeis, 1969).

È l'inizio dell'interdisciplinarietà. Il metodo è sovrano. L'invasione del metodo viene però presto limitata dalla didattica per obiettivi che, pur continuando a fare leva sull'apprendimento, recupera i contenuti propri delle discipline. Le conoscenze vengono finalizzate al loro impiego, il sapere si integra con il saper fare. Per definire ciò che gli allievi devono apprendere a fare gli obiettivi di apprendimento vengono analizzati allo scopo di individuare le capacità sottese (Mager, 1989).

La rigidità della programmazione per obiettivi viene superata dall'apprendimento per concetti che invita a specificare gli obiettivi in termini di operazioni mentali, oltre che di contenuti, a un grado di complessità e di astrazione che sia al contempo accessibile e stimolante in modo da poter diventare strumento di avanzamento. Le conoscenze non si acquisiscono per segmenti, ma si costruiscono integrandole in una rete di conoscenze. L'allievo deve poter riconoscere il senso e la significatività delle attività che gli vengono proposte. L'esigenza di adeguare le scelte didattiche a interessi, ritmi e modi di apprendimento degli allievi può essere soddisfatta da una programmazione meno rigida e frammentaria di quella che caratterizza la didattica per obiettivi. Con la didattica per concetti i bisogni dell'allievo possono conciliarsi con le esigenze delle discipline (Mieirieu, 1990).

2

Il rapporto con il contesto

I modelli che hanno alimentato il dibattito pedagogico nella scuola italiana dopo il 1968, pur dando un'importanza sempre maggiore all'operatività, non contemplano che l'azione didattica abbia effetti al di fuori della scuola. È con la metodologia di progetto che l'attività didattica si appropria del contesto. Perché nel procedere per progetti vi è apprendimento che non è il frutto dell'insegnamento, di compiti, attività, percorsi decisi e programmati all'insegnante, ma della capacità di affrontare e risolvere problemi reali. Ciò che si scopre non deve rimanere patrimonio di chi ha reperito dati e informazioni, ciò che si costruisce non resta riservato a chi l'ha ideato. Le attività di ricerca e di studio e le realizzazioni creative devono trovare una sintesi in un prodotto. Questo non è necessariamente un oggetto visibile o tangibile, può essere anche qualcosa di immateriale, un servizio, un evento, una manifestazione, deve comunque essere qualcosa che possa essere messo a disposizione di altri, fruibile da persone diverse da quelle che l'hanno realizzato.

Il prodotto trasforma l'apprendimento da attività che si esaurisce nell'apprendente a attività rivolta verso l'esterno, socializzata. Il metodo di lavoro e l'elaborazione di concetti che si intrecciano nella realizzazione del progetto permettono di perseguire e raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti in sede di programmazione.

Il lavoro di squadra

L'iniziativa di avviare un progetto può partire da chiunque: un committente esterno, uno o più docenti, il consiglio di classe, la richiesta di uno o più studenti, i destinatari, diretti o indiretti, del servizio scolastico - tutti possono proporre l'elaborazione di un tema non esplicitamente previsto nei programmi scolastici, un qualsiasi argomento che coinvolga gli allievi in attività che possano favorire il loro apprendimento. Ma

dato che a scuola ogni attività dovrebbe essere finalizzata all'istruzione, è necessario che, prima di avviare un progetto, i docenti considerino se esso sia coerente con i bisogni di apprendimento degli allievi. Per realizzare il progetto è necessario che le persone coinvolte diventino una squadra capace di prendere decisioni condivise. La condivisione non consiste nell'accettazione di una proposta avanzata da persone in qualche modo "più autorevoli", né nell'aggregazione delle decisioni dei singoli componenti del gruppo, ma nella elaborazione comune dell'idea. Le scelte si generano dal confronto e dall'integrazione delle idee dei singoli. Ciò non avviene spontaneamente. Occorre negoziare.

Gli ambiti coinvolti nella negoziazione, in una didattica progettuale, riguardano

- la scelta degli argomenti, che devono rappresentare i saperi e consentire la messa in atto di competenze operative
- le modalità di lavoro e i criteri di formazione dei gruppi, la ripartizione dei compiti e delle responsabilità, la gestione dei tempi di lavoro
- le modalità della verifica, i criteri di valutazione
- la definizione del prodotto.

Queste decisioni devono essere prese da tutte le persone che partecipano al progetto.

Se la proposta di avviare un progetto viene fatta dai docenti, questi non possono presentare un piano di lavoro articolato. Devono limitarsi a portare l'attenzione su bisogni e aree di difficoltà che un'attività di progetto aiuterebbe ad affrontare, suggerire ambiti tematici, possibili attività, aperture verso l'esterno, prospettare possibili prodotti, devono insomma presentare un "preprogetto" sulla cui base il progetto vero e proprio verrà definito.

Il progetto viene definito solo nella negoziazione con gli allievi che devono potersi impegnare liberamente e responsabilmente per una finalità esplicitata e condivisa.

È opportuno che la negoziazione si concluda con la stipula di un vero e proprio contratto che precisi gli scopi del lavoro che si sta per avviare, l'organizzazione del lavoro, le tappe in cui si articola, i diversi compiti che saranno assunti dai diversi gruppi di lavoro, le responsabilità individuali, le decisioni relative al prodotto e magari anche le penalità per eventuali inadempienze.

3

La gestione di un'organizzazione complessa

È probabile che un progetto di una certa ampiezza sia articolato in tappe in ciascuna delle quali si sviluppano, in parallelo, attività differenti. Le attività previste devono essere programmate con precisione, in modo da evitare che, se un gruppo non si attiene alle decisioni prese o non rispetta le scadenze, venga pregiudicato il buon esito del lavoro di tutti. Non ci si può però illudere di gestire un'organizzazione complessa pensando di aver programmato tutto alla partenza. Erroree valutazioni delle capacità degli allievi, difficoltà impreviste, o anche occasioni non prevedibili possono rallentare o accelerare il lavoro e richiedere dei riassetamenti del piano di attività. Saranno dunque necessari momenti di verifica intermedi.

Come ogni altra attività finalizzata all'apprendimento l'attività di progetto richiede una valutazione. È innanzitutto opportuno tenere presente che progetti complessi valorizzano le connessioni tra le discipline, anche se, per essere tale, un progetto non deve obbligatoriamente essere interdisciplinare. La metodologia di progetto implica un modo diverso di concepire la valutazione che non può limitarsi ad accertare la padronanza di sapere e saper fare acquisita dai singoli allievi in ambito disciplinare (o in diversi ambiti disciplinari), ma deve prendere in considerazione anche il processo, deve guardare alla capacità di collaborare, alla disponibilità a correre rischi. Oltre la valutazione operata da esperti (i docenti) sull'operato di persone in apprendimento, la metodologia di progetto richiede anche un'autovalutazione ad opera degli stessi apprendenti.

I protagonisti del progetto

Il progetto può coinvolgere allievi e docenti di una stessa classe o di più classi, di una stessa scuola o di più scuole, magari di nazioni diverse, come avviene nel caso di progetti basati sugli scambi di classe. Le persone che partecipano alla sua realizzazione non hanno gerarchie prefissate, ma condividono la decisione iniziale, la messa a punto delle fasi per la realizzazione del progetto e la sua valutazione, con una consapevole assunzione di responsabilità da parte di tutti.

Gli allievi hanno un coinvolgimento diverso da quello, peraltro non irrilevante, che le didattiche attive hanno loro assegnato, un coinvolgimento che riguarda ambiti tradizionalmente riservati agli insegnanti. I ruoli codificati - docente e allievi - perdono consistenza e lasciano il posto alle funzioni necessarie per gestire il processo. Con attività che possono essere molto diversificate non è opportuno impostare una strutturazione gerarchica, con un leader unico che decida e impartisca disposizioni alle persone coinvolte. La leadership dovrebbe venire assunta, di volta in volta, dalla persona più competente per quel determinato segmento di attività, e non deve essere necessariamente riservata a un docente. Il coordinatore che tiene le fila, fa rispettare tempi e modi di lavoro concordati, che è responsabile della comunicazione nel progetto può essere un docente, ma non è obbligatorio che lo sia. E comunque compiti di responsabilità, di coordinamento dei singoli gruppi possono venire assunti da singoli allievi. Di esclusiva competenza dei docenti è il momento propositivo che riguarda la definizione degli obiettivi di apprendimento e le decisioni relative ai contenuti di sapere e saper fare.

Lavorando a un progetto i docenti si trovano su un terreno nuovo di cui percepiscono l'instabilità. Possono temere che la loro responsabilità risulti ridimensionata. Se una consapevole assunzione di responsabilità da parte degli allievi è inevitabile in un processo che fa leva sul loro coinvolgimento, in un lavoro che è centrato sull'organizzazione e l'interrelazione i docenti restano comunque garanti del metodo, oltre che, ovviamente, del quadro di riferimento disciplinare.

Viene spontaneo un interrogativo: se il lavoro per progetti richiede una così forte condivisione degli scopi, è possibile che alla sua attuazione collaborino persone con impostazioni ideologiche differenti? Non è possibile dare una risposta certa, ma "è probabile che il potenziale d'apprendimento connesso con l'attività progettuale favorisca un'evoluzione che porti, se non al superamento, quanto meno all'accettazione delle divergenze." (Quartapelle, 1999: 73)

Modalità di comunicazione

Per far funzionare la squadra, magari articolata in più gruppi, con compiti e responsabilità differenziate che devono però integrarsi nella realizzazione di un prodotto, occorre garantire che la comunicazione sia efficace in ogni fase del lavoro.

A scuola le decisioni vengono solitamente prese in momenti formali e registrate nei verbali insieme alle argomentazioni addotte a sostegno delle scelte (e anche insieme a quelle contrarie), mentre la comunicazione in itinere avviene per lo più nei corridoi. I verbali che registrano le decisioni vengono considerati più che altro un adempimento burocratico, da utilizzarsi nei casi di ricorsi contro le decisioni prese. Di documenti scritti ci si avvale solitamente solo per comunicare verso l'esterno. In una scuola che progetta, invece, la scrittura è una modalità di comunicazione fondamentale, in quanto garantisce un'informazione chiara, certa, rapida ed economica anche in termini di tempo. La registrazione di problemi incontrati, soluzioni proposte ed esperite, bisogni emersi ecc., può essere un valido aiuto nei momenti di bilancio e valutazione, ed anche nei momenti in cui sembra vengano meno le idee necessarie per portare avanti il progetto.

Tabelloni e cartelli permettono di visualizzare in modo efficace l'organizzazione, rammentare impegni e scadenze, registrare le cose fatte, mettere in evidenza quelle da fare, consentono, insomma, di tenere sotto controllo i processi in atto. Se esposti in luoghi accessibili agli utenti del servizio (o ai probabili futuri utenti), tabelloni e cartelli possono dare informazioni anche al di fuori del gruppo di lavoro, agli utenti del servizio scolastico.

Per entrambe le esigenze di comunicazione, sia quella all'interno del gruppo di progetto, sia quella verso l'esterno, si può ricorrere anche ad internet, per comunicazioni via e-mail o su pagine web. La comunicazione all'esterno, a conclusione delle attività, è comunque assicurata dal prodotto in cui si conclude e si sintetizza tutta l'attività di progetto.

Il progetto e il curricolo

In una scuola che dà vita a progetti, la progettualità non si limita a pervadere l'attività didattica e a condizionare l'organizzazione della vita scolastica, ma si ripercuote anche sul curricolo. Le attività svolte dagli allievi, l'interazione con l'ambiente al di fuori della scuola occupano più tempo di quello che sarebbe necessario per sviluppare i concetti con lezioni frontali. Per fare didattica per progetti occorrono

curricoli alleggeriti nei contenuti disciplinari, che forniscano un nucleo di conoscenze essenziali riorganizzate intorno a concetti chiave e indichino dei traguardi irrinunciabili e una serie di tematiche portanti. Sono necessari curricoli che non siano autoreferenziali, ma si giustifichino nei bisogni esterni alla scuola, siano coerenti rispetto ai bisogni individuali, oltre che sociali, e non solo rispetto ai saperi erogati.

Il curriculum lineare, che tradizionalmente consente di dare un quadro completo e organico delle discipline, viene messo in dubbio. È necessario orientarsi verso curricoli impostati con criteri più mobili, intorno ai quali le conoscenze presenti e future possano aggregarsi, curricoli che siano articolati per “competenze”, e non per saperi, che coniughino il sapere funzionale ai bisogni degli studenti con un sapere che sia al contempo rappresentativo del sapere scientifico, socialmente condiviso, delle discipline. I docenti devono essere capaci di operare delle scelte che non sacrificino la scientificità e non costituiscano una semplificazione, ma che coinvolgano operatività. A loro è richiesto di contribuire a strutturare il curriculum complessivo ristrutturando quello della disciplina che rappresentano rompendone gli argini.

È questa la prospettiva che il Ministero ha assunto nell'estate del 2007 con le *Indicazioni per il curriculum* per il primo ciclo scolastico presentandole come “quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole.” (*Indicazioni per il curriculum*, 2007: 9). Nelle *Indicazioni*, infatti, l'istituzione centrale si limita a dare indicazioni generali, orientate a degli standard, per curricoli che possano essere calibrati sulle mutevoli esigenze sia sociali sia dei singoli individui.

Il compito che le *Indicazioni* assegnano ai docenti è più complesso di quello previsto dagli ormai invecchiati programmi scolastici, è un compito che implica capacità di progettare. Nel suo complesso il nuovo servizio scolastico si identifica come un progetto, vale a dire “un modo di pensare l'educazione in termini di visione e non di programma, ove la visione implica motivazione e condivisione delle finalità, mentre il programma si limita a farsi carico dei contenuti operativi” (Figari, 1997:1 67).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Scuola, 2007: *Il nuovo obbligo di istruzione*, Firenze.
- Dewey J., 1992: *Democrazia e educazione*. Firenze, La Nuova Italia (ed. or. 1916).
- De Vecchi G., 1992: *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette.
- De Bartolomeis F. 1969; *La ricerca come antipedagogia*. Milano, Feltrinelli.
- Fierli M., s.d.: *Il metodo dei progetti nell'Istruzione Tecnica*. Dispensa ciclostilata, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Figari G., 1997: *La conduzione dei progetti educativi: un problema di valutazione?* in Monasta, A.: *Progettualità, sviluppo locale e formazione*. Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 163-188.
- Fried-Booth D., 1987: *Project Work*. Oxford, OUP.
- Kilpatrick H.K., 1918: *The Project Method* (cit. in Fierli).
- Mager R., 1989: *Gli obiettivi didattici*. Teramo, Lisciani & Giunti.
- Meirieu P., 1990: *Imparare ... ma come?* Bologna, Cappelli editore.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 2007: *Indicazioni per il curriculum*. Roma.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Didattica per progetti*. FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F., 2000: “Progettare i curricoli”, *Vademecum dell'autonomia*, IRRSAE Lombardia-Regione Lombardia, Milano.
- Quartapelle F., 2001: “Professionalità docente e progettazione curricolare”. *LEND 2/2001*, pp. 18-25.
- Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18.12. 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 30.12.2006, L 394/10.

Milano 2009