

1222 • 2022
800
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Università degli studi di Padova

Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e
psicologia applicata

Corso di laurea in culture, formazione e società globale
Scienze pedagogiche LM 85

La progettazione a ritroso: uno sguardo inclusivo

Relatrice: prof.ssa Eleonora Zorzi

Laureando: Federico Nardi

Matricola: 2004228

INDICE:

INTRODUZIONE	pp. 7 - 8
1. RIPENSARE IL CONCETTO DI INTELLIGENZA E IL CURRICOLO SCOLASTICO	pp. 9 - 14
1. Passare dal concetto di intelligenza a quello di intelligenze	p. 9
2. Curricolo e deuterioapprendimento	p. 11
2. COS'È UNA PROGETTAZIONE A RITROSO?	pp. 15 - 21
1. Le tre fasi	p. 15
1.1 Prima fase: identificare i risultati desiderati	
1.2 Seconda fase: determinare evidenze di accettabilità	
1.3 Terza fase: pianificare esperienze e istruzione	
2. I sei aspetti della comprensione significativa	p. 18
2.1 Primo aspetto della comprensione: spiegazione	
2.2 Secondo aspetto della comprensione: interpretazione	
2.3 Terzo aspetto della comprensione: l'applicazione	
2.4 Quarto aspetto della comprensione: prospettiva	
2.5 Quinto aspetto della comprensione: empatia	
2.6: Sesto aspetto della comprensione: autoconoscenza	
3. IL CONDIZIONAMENTO DELLA COMPETENZA NELLA PROGETTAZIONE DEL SUO INSEGNAMENTO	pp. 23 - 32
1. Definizione di competenza e le sue componenti	p. 23
2. Considerare la competenza come un continuum	p. 24
3. Progettare la competenza a ritroso	p. 24
3.1 La progettazione di unità di apprendimento	
3.1.1 La Preparazione della prestazione contestualizzata o di realtà	
3.1.2 La valutazione diagnostica	
3.1.3 L'insegnamento della competenza	
3.1.3.1 Le esperienze di apprendimento	
3.1.3.2 La valutazione formativa	
4. La valutazione dopo l'insegnamento	p. 30
5. La valutazione sommativa	p. 30

4. L'ESPERIENZA VALIDA	pp. 33 - 42
1. La prospettiva dell'apprendimento esperienziale	p. 33
2. Pratiche di riconoscimento, validazione, e certificazione delle competenze	p. 34
3. Il valutare autenticamente	p. 35
5. LA PROGETTAZIONE A RITROSO APPLICATA NELLE SCUOLE	pp. 43 - 92
1. Progettare un curriculum per le competenze nella scuola del 1° ciclo	p. 43
1.1 Istituto comprensivo numero 1 "Il Guercino"	
1.1.1 Prova di comprensione anni ponte scuola infanzia- classe prima	
1.1.2 Prova di comprensione classi ponte primaria- secondaria	
1.1.3 Rubrica di valutazione	
1.2 Istituto comprensivo n°2 "G. Pascoli"	
1.2.1 Classi terze secondarie di primo grado	
1.2.2 La rubrica valutativa	
1.3 Istituto comprensivo numero 3 Renazzo	
1.3.1 Scuola secondaria di primo grado	
1.3.2 Scuola primaria	
1.3.2.1 Secondo ambito	
1.4 Istituto comprensivo n.4 Corporeno	
1.4.1 Scuola infanzia	
1.4.2 Scuola secondaria di primo grado	
2. Un abbozzo di progettazione a ritroso nella scuola secondaria di secondo grado	p. 80
3. Analisi e comparazione dei progetti di progettazione a ritroso	p. 88
6. IL CONCETTO DI INCLUSIONE E LA SUA APPLICAZIONE	pp. 93 - 98
1. L'essenza dell'inclusione	p. 93
1.1 Il prestare la dovuta attenzione all'etichettamento	
2. Implementare l'inclusione scolastica	p. 95
7. CRESCERE PARTECIPANDO	pp. 99 - 108
1. Educare alla partecipazione autentica	p. 99
1.1. La co-costruzione del contesto	
1.2 Orientamenti alla partecipazione autentica	
2. Allestimenti partecipativi	p. 101

2.1 Progettazione degli spazi	
3. Una grammatica della partecipazione	p. 103
3.1 I linguaggi per partecipare	
3.2 Il dare voce al corpo	
4. Le fondamenta per una cultura del noi	p. 105
5. Il tirocinio del noi	p. 106
5.1 I benefits della partecipazione per i bambini	
8. CONCLUSIONE	p. 109
Bibliografia	pp. 110-112
Sitografia	p. 113

INTRODUZIONE

In questo lavoro di tesi che è un lavoro di tipo bibliografico, sitografico e analitico/comparativo, porto in rilievo il metodo della progettazione a ritroso, un metodo che parte da degli obiettivi comuni che vengono definiti in base alle attitudini, necessità, richieste di un gruppo/classe, e in cui si cura il processo per raggiungere tali obiettivi, ponendosi interrogativi, cercando feedback.

All'inizio dell'elaborato affronto la questione dell'intelligenza non come intelligenza al singolare ma come intelligenze, cambiamento che si rivela come una rivoluzione ontologica ed anche deontologica nel rapporto con l'acquisizione e la trasmissione del sapere. L'approccio che poi si dilunga in tutta la mia tesi è quello atto a sciogliere l'incasellamento sistematico attraverso test attitudinali, che vanno poi a definire il soggetto in modo schematico e schedato, a favore di ciò che consente all'individuo di mettere sempre alla prova le proprie abilità, di cercarle, di tirarle fuori e di metterle a disposizione degli altri. Di essere consapevoli delle proprie attitudini ma essere anche consapevoli del limite delle proprie attitudini ed imparare a trovare nuovi modi per applicare le proprie attitudini, integrando anche i modi differenti di affrontare anche le stesse attitudini. Perciò la definizione univoca di intelligenza risulta semplicistica e generalista, incentrandosi sull'aspetto prettamente intellettuale.

Tratto del tema del deutero apprendimento poiché è una funzione dell'apprendimento che in un curriculum si propone di incentrarsi sullo studente e sulla comunità classe, è necessario, poiché permette di approcciarsi allo studente come individuo con un retaggio che va oltre le mura scolastiche, tenendo in considerazione il presente e il passato di ogni singolo studente, che ogni studente porta nei suoi atteggiamenti, nei suoi rendimenti e anche nelle sue capacità di attenzione e di interpretazione della propria esperienza. Il deutero apprendimento cerca di utilizzare l'esperienza di ogni singolo studente in modo propositivo, aiutando lo studente ad esprimere, mettere in gioco ed utilizzare per il bene comune la propria esperienza. Un curriculum che non guarda quindi solo alle discipline, ma anzi cerca di rendere le discipline anche adatte a risolvere i problemi che il vissuto ha posto, di applicare le discipline nella quotidianità.

Successivamente descrivo cosa è la progettazione a ritroso e le differenti fasi in cui si sviluppa. Essenziali per il funzionamento della progettazione a ritroso sono le comprensioni significative, che permettono all'educatore/insegnante di entrare in relazione, comprensione, empatia con lo studente e sviluppare un pensiero critico.

Il passo successivo è una discussione critica del concetto di competenza che viene trattata all'interno della progettazione a ritroso. La competenza viene considerata come un continuum che passa attraverso varie fasi di formazione. La competenza viene successivamente valutata, è necessaria la comprensione profonda delle questioni che vengono poste allo studente.

Poi tratto dell'esperienza dello studente come esperienza trasformativa, che può anche integrare campi disciplinari differenti, il compito autentico che promuove l'autonomia nello studente, imprime un senso di responsabilità, di libertà di scelta. Un rapporto non

paternalistico ma capace di generare nello studente uno spirito di innovazione e di rinnovamento.

Nel prosieguo metto in evidenza l'applicazione della progettazione a ritroso nelle scuole, in modo trasversale, dalla scuola dell'infanzia fino a quella superiore. Ne esplicito i progetti e programmi per l'attuazione, e le modalità di valutazione. Infine, faccio una comparazione tra i differenti progetti.

Dopo tratto del concetto di inclusione e della sua applicazione coinvolgendo la classe e l'etica dell'insegnante inclusivo, poiché è necessario anche per una progettazione a ritroso tenere presente che vi sono differenti fragilità tra gli studenti che meritano anche una cura più specifica e una maggiore attenzione. Del permettere una formazione anche in persone con disabilità che apra le possibilità di interagire con il mondo esterno all'istituzione scolastica e ad ambienti formali.

Il capitolo finale tratta della formazione alla condivisione, alla vita comunitaria, al confronto già dall'età dell'infanzia da parte delle strutture educative. Il porre le basi per una convivenza tra pari, il vedere il lavoro di gruppo come un arricchimento personale oltre che collettivo, il vedere le cose come una comunità classe, il mettere a disposizione le proprie conoscenze ed esperienze al servizio degli altri; sono caratteristiche che un educatore deve allenarsi ad applicare ed allenare nel bambino il prima possibile, già nelle prime fasi di formazione di una coscienza da parte dei bambini, per permettere successivamente l'elaborazione e lo sviluppo delle abilità apprese con questo metodo.

Questo lavoro di tesi vuole mettere in evidenza che la metodologia della progettazione a ritroso, seppur nella coscienza che non è l'unico metodo che può svolgere tale funzione, favorisce l'inclusione e va oltre le categorizzazioni, favorendo così le comunità classe. Comunità classe che non si intende come ostacolo a chi personalmente rende di più o comprende più facilmente le nozioni, ma come un arricchimento che favorisce il rispetto delle diversità e il vedere nelle diversità anche un pezzo di sé e un'occasione per lavorare su sé stessi. Il mettere in discussione i preconcetti precostituiti per costruire nuove concezioni sempre aperte alla revisione e all'ascolto.

Ho suddiviso in paragrafi e sottoparagrafi per esplicitare al meglio le varie complessità dei capitoli.

1. RIPENSARE IL CONCETTO DI INTELLIGENZA E IL CURRICOLO SCOLASTICO¹

“La mente non è un vaso da riempire ma un fuoco da accendere, perché s’infuochi il gusto della ricerca e l’amore della verità.” (Plutarco)

1. Passare dal concetto di intelligenza a quello di intelligenze

Nella Parigi de “La Belle Èpoque” del 1900 gli amministratori locali di Parigi chiesero allo psicologo Alfred Binet se fosse stato in grado di creare una sorta di strumento di misura capace di identificare quali bambini parigini sarebbero andati bene come rendimento alla scuola primaria e quali no. Binet per risposta produsse una serie di prove capaci di predire il successo e l’insuccesso scolastico dei bambini. Tale metodo venne battezzato “test di intelligenza” e che misurava il QI (quoziente intellettivo). Questa strategia valutativa raggiunse anche gli Stati Uniti dove venne usata anche per testare oltre un milione di reclute statunitensi durante la Prima guerra mondiale. Da allora in poi, il test del QI venne considerato il più importante successo della psicologia, uno strumento scientifico veramente utile. L’entusiasmo per tale novità proveniva dalla possibilità di “quantificare” l’intelligenza: se prima (almeno in Occidente) si misurava solo su stime intuitive, ora si poteva misurare in modo accurato l’intelligenza effettiva e potenziale. Esisteva finalmente una dimensione mentale lungo la quale ordinare le persone. Da lì in poi la ricerca dello strumento di misurazione perfetto dell’intelligenza procedette rapidamente.

Per esempio, un estratto dello slogan pubblicitario di un test molto utilizzato cita così:

“Hai bisogno di un test individuale che fornisca velocemente una stima stabile e attendibile dell’intelligenza in quattro o cinque minuti per formulario? Il nostro test si compone di tre formulari. Non dipende dalla produzione verbale o da uno scoring soggettivo. Può essere usato con disabili fisici gravi (anche paralizzati) se sono in grado di indicare il sì e il no, è adatto a bambini di due anni e a adulti particolarmente dotati mantenendo la stessa breve serie di item e lo stesso formato. Solo 16.00\$ tutto compreso”. (Gardner H. 2005).

Sono state sviluppate anche versioni più sofisticate del test per il QI. Una di esse si chiama Scholastic Aptitude Test (SAT), che pretende di essere una misura simile al test per il QI, e se si sommano i punteggi ottenuti da una persona nelle prove verbali e matematiche, la si può valutare lungo tale dimensione. I programmi per le personedotate usano spesso questo genere di misura.

H. Gardner a riguardo dichiara che:

“Sono del parere che questa concezione unidimensionale dei metodi di valutazione psicologica vada di pari passo con una corrispondente concezione della scuola, che chiamerò concezione uniforme. Nella scuola uniforme c’è un curriculum essenziale, una serie

¹ In questo capitolo ho tratto le informazioni dai testi: Gardner H., 2005, Educazione e sviluppo della mente, Lavis (TN): Edizioni Erickson, Esperia srl. Baldacci, M., 2006, Ripensare il curriculum, Urbino: Carrocci editore.

di dati che tutti dovrebbero conoscere, e pochissime discipline facoltative. Gli alunni migliori, forse i ragazzi con un QI più elevato, hanno la possibilità di seguire corsi in cui si richiede una buona padronanza delle abilità di lettura, calcolo e pensiero.” (Gardner H., 2005).

Gardner propone una prospettiva alternativa, si tratta di un concetto pluralistico di mente, che riconosce l'esistenza di molte facce distinte e diverse della cognizione, e secondo il quale le persone hanno risorse cognitive differenti e stili cognitivi contrastanti. Che chiama la teoria delle intelligenze multiple.

Le intelligenze che sono emerse nel lavoro di ricerca di Gardner e del suo gruppo sono (Gardner H., 2005):

- l'intelligenza linguistica;
- l'intelligenza logico-matematica: è la capacità logica e matematica, ma anche l'attitudine scientifica;
- l'intelligenza spaziale: è la capacità di formarsi un modello mentale di un mondo spaziale e di manovrare e operare utilizzando tale modello;
- l'intelligenza musicale;
- l'intelligenza cinestetico-corporea: è la capacità di risolvere problemi o di foggare prodotti utilizzando il proprio corpo;
- l'intelligenza interpersonale: è la capacità di comprendere le altre persone, cosa le motiva, come funzionano e come fare per collaborare con loro;
- l'intelligenza intrapersonale: è la capacità di crearsi un modello accurato e veridico di sé e di usarlo per agire efficacemente nella vita.

Gardner afferma che le prime due intelligenze sono quelle messe sul piedistallo dalla società. Successivamente quest'ultimo ha aggiunto un'altra intelligenza quella naturalistica.

Gardner a riguardo alle intelligenze multiple afferma inoltre che:

“Considero le intelligenze come potenzialità biologiche allo stato grezzo, che possono essere osservate in forma pura soltanto in persone che sono, in senso tecnico dei mostri. Nella quasi totalità delle altre persone, esse operano di concerto nella soluzione di problemi e nella creazione di prodotti culturali di vario genere. Questa è la mia teoria delle intelligenze multiple in pillole. A mio avviso, il fine della scuola dovrebbe essere quello di sviluppare le intelligenze e di aiutare le persone a raggiungere obiettivi lavorativi e ricreativi adatti al particolare spettro delle loro intelligenze” (Gardner H., 2005).

L'istruzione pre-universitaria del futuro dovrebbe comprendere abilità e conoscenze che sono relativamente nuove (Suarez – Orozco M., e Qin-Hilliard, D., 2003). Esse non

dovranno necessariamente essere trasmesse dalla scuola, o soltanto da essa, ma nella misura in cui altri settori della società non riescano a fornirle (Gardner H., 2005):

1. la comprensione del sistema sociale. I giovani devono comprendere i fenomeni della globalizzazione. Per esempio, attraverso la formalizzazione dell'insegnamento sul funzionamento dei mercati globali;
2. la capacità di pensare in modo analitico all'interno delle discipline. Non sarà più sufficiente la conoscenza di informazioni, concetti, e definizioni. Gli alunni saranno portati ad applicare le discipline flessibilmente e produttivamente alla gestione dei problemi, che non potranno essere previsti dagli autori dei libri di testo;
3. la capacità di affrontare i problemi e le questioni che non rispettano i confini disciplinari. Quale sia il modo migliore per introdurre un pensiero multi-prospettico, è un problema con cui dobbiamo confrontarci;
4. saper interagire civilmente e produttivamente con persone che hanno un background piuttosto diverso sia nella propria società che attraverso il pianeta. Il possesso e la coltivazione di queste competenze saranno il fondamento dei sistemi scolastici nelle democrazie di maggior successo del Ventunesimo secolo (Suarez-Orozco M, e Qin-Hilliard, D., 2003);
5. la conoscenza e il rispetto delle proprie tradizioni culturali. La gestione del doppio processo di convergenza (negli ambiti strumentali della cultura) e divergenza (negli ambiti espressivi della cultura) è probabilmente uno dei compiti più critici dell'educazione alla globalizzazione. Le società che riescono a gestire questo dilemma psichico avranno garantito un futuro prospero;
6. la promozione di identità ibride o miste. Le società che privilegiano la transculturazione e l'ibridismo si troveranno in condizioni più favorevoli al successo, mentre quelle che impongono un regime di monoculturalismo e monolinguismo compulsivi probabilmente tenderanno a perdere nel regime emergente della globalizzazione;
7. la promozione della tolleranza. L'educazione alla globalizzazione favorirà le società che tendono a tollerare o, meglio ancora, a incoraggiare il dissenso, promuovere un sano scetticismo e fornire pari opportunità.

2. Curricolo e deuterio-apprendimento

Prima di entrare nel merito del curricolo mi soffermo sul concetto di deuterio-apprendimento. Questo concetto si è formato attraverso vari passaggi riflessivi.

Dewey nella sua opera *Democrazia e educazione* (1916), sottolinea lo stretto legame esistente tra educazione e formazione di abitudini e critica lo stereotipo che vede queste ultime come azioni meccaniche, specifiche e quasi cieche. Dewey scrive che:

“l’abitudine allude a una modificazione che un individuo subisce in virtù di un’esperienza, modificazione che determina una predisposizione ad agire più facilmente e più efficacemente nella stessa direzione in avvenire” (Dewey, 1916, p.59), perciò “più d’uno definisce educazione, l’acquisizione di quelle abitudini in virtù delle quali l’individuo si adatta al suo ambiente”, (Dewey, 1916)

definizione questa che secondo Dewey descrive un aspetto fondamentale della crescita (e quindi dell’educazione), a condizione che l’adattamento sia inteso in senso attivo, come un adattamento dell’ambiente, non meno che come un adattamento all’ambiente. (Dewey, 1916, pp. 60-61). Fin da questa opera Dewey inizia, inoltre, a combattere la tendenza a ridurre il concetto di “abitudine” a quello di un meccanico stereotipico esecutivo che concerne la ripetizione di un comportamento specifico. L’abitudine, pur implicandola come un proprio aspetto basilare, non si riduce a un’abilità esecutiva:

“oltre che un miglioramento in economia, facilità ed efficienza d’azione, significa anche il formarsi di certe disposizioni intellettuali ed emotive” (Dewey, 1916, p.61).

Successivamente in *Natura e condotta dell’uomo* (1922), Dewey compie due salti logici fondamentali nella comprensione dell’abitudine, evidenziandone la natura relazionale e astratta. L’abitudine è interpretata sulla base del principio che la condotta deve essere considerata come un’interazione tra la natura umana e l’ambiente sociale ed è pertanto funzione dell’una quanto dell’altro. Le disposizioni morali, perciò, non possono essere ritenute, come un semplice possesso dell’io, come il prodotto di una coscienza soggettiva slegata dall’ambiente di vita dell’individuo; né gli atti della persona possono essere imputati a sue specifiche proprietà interne, anche se, nel giudicare compiamo simili inesattezze. Tali disposizioni devono essere considerate come abitudini morali, e le “abitudini sono modi di usare e di incorporare l’ambiente” (Dewey, 1922, p.22). Dewey passa dalla nozione di abitudine come proprietà interna dell’individuo al concetto interazionale di abitudine, che la rende piuttosto una proprietà emergente da un sistema relazionale individuo-ambiente.

Sempre in *Natura e condotta dell’uomo* Dewey afferma che:

“la ripetizione non costituisce in alcun modo l’essenza dell’abitudine [...]. L’essenza dell’abitudine consiste in una predisposizione acquisita a modi determinati di risposta, non a particolari atti [...] significa una particolare sensibilità o accessibilità a certe classi di stimoli [...] piuttosto che il mero ricorrere di atti specifici” (Dewey, 1922, pp.48-49).

Nel rilevare la continuità storica che caratterizza la natura dell’abitudine come attività che è influenzata da attività precedenti e influenza modi di risposta successivi Dewey compie un secondo decisivo salto logico, evidenziando che il funzionamento dell’abitudine così come lui la intende non è legato a un semplice meccanismo associativo tra stimolo specifico e risposta specifica, ma a un dispositivo di tipo diverso che mette in correlazione classi di stimoli e modi di risposta. Per Dewey le abitudini non

si arrestano alla sfera dei comportamenti osservabili, investono anche l'ambito dei processi mentali.

In *Esperienza e educazione* (1938) Dewey enuncia in maniera più chiara il principio di continuità dell'esperienza affermando che l'educazione scaturisce dall'esperienza e che il carattere educativo o diseducativo di un'esperienza è legato all'influenza che eserciterà sulle esperienze successive. Sono da considerare educative quelle esperienze che ampliano e arricchiscono le possibilità future dell'esperienza; sono invece da vedere come diseducative quelle che limitano o impoveriscono il corso ulteriore dell'esperienza stessa (Dewey, 1938, pp.10-11). In questa distinzione educativo - diseducativo è implicito il principio di continuità dell'esperienza che presiede alla loro dinamica temporale. Dewey scrive che:

“una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve stare attento al principio mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze conducenti alla crescita” (Dewey, 1938, p.24).

Sulla base delle idee di Dewey si può dare un'ulteriore formulazione secondo lo schema fregeano riferimento-senso: educazione si riferisce a quel tipo d'apprendimento che si dà come formazione di abitudini astratte o di secondo ordine.

Basandosi sulle idee di Dewey, Bateson elabora il concetto di deutero-apprendimento, secondo il quale tale concetto identifica un insieme di fenomeni dello stesso tipo: il transfer dell'apprendimento, l'imparare ad apprendere e l'acquisizione di abitudini astratte. Con quest'ultimo termine Bateson intende quegli abiti mentali che corrispondono alle disposizioni intellettuali ed emotive evidenziate da Dewey e che si esprimono ordinariamente come qualità personali: apertura mentale, intelligenza, responsabilità, spirito costruttivo ecc. In realtà mentre Dewey tiene piuttosto ampio il raggio della propria considerazione delle qualità personali, includendovi sia tratti intellettuali sia morali, Bateson tende a privilegiare le disposizioni emotive e relazionali che sono ordinariamente considerate come tratti di carattere. Dal punto di vista formale, relativo all'ordine logico di questi costrutti, i loro costrutti sono però del tutto analoghi. Bateson si pone il problema di come vengano apprese abitudini così astratte, e conclude che questi “tipi di abitudini mentali [...] sono, in un certo senso, prodotti derivati dei processi di apprendimento” (Bateson, verso un'ecologia della mente p.203). Mentre si sta imparando qualcosa (proto-apprendimento), si acquisiscono anche certe abitudini mentali generali e durature (deutero-apprendimento). Il deutero-apprendimento (l'acquisizione di abitudini astratte) è un processo collaterale a questo dunque, dunque molto meno evidente, e si compie quasi insensibilmente, in tempi relativamente lunghi. Trattando ora del curriculum scolastico si può affermare che, in termini sommari, il curriculum consiste nel percorso formativo di un grado scolastico o di una disciplina. Nell'uno come nell'altro caso, il curriculum può essere considerato sia sotto il profilo dei contenuti formativi di tale percorso, e allora si identifica con la nozione di programma, sia sotto quello della sua organizzazione didattica, e in tal caso coincide con la programmazione. Il curriculum, però, può essere considerato anche come un punto di vista pedagogico, alla stregua di una prospettiva teorica e metodologica per pensare e organizzare la formazione scolastica. Come dispositivo di questo genere, il curriculum dispone di una propria euristica, ravvisabile (all'interno della didattica critica e problematica) nella dialettizzazione delle antinomie formative che definiscono il suo orizzonte prospettico, a partire da quella per certi versi fondamentale, tra oggetto

culturale e soggetto che apprende. Dialettizzare le opposizioni concettuali significa concepirle alla luce di un'esigenza di conciliazione e di equilibrio delle istanze fatte valere dai loro poli, così da garantire una tensione antidogmatica atta a prevenire o a correggere eventuali tendenze unilaterali della prassi educativa. Nella pratica scolastica usualmente predomina il polo del proto-apprendimento su quello del deutero- apprendimento: l'attenzione per gli apprendimenti diretti e manifesti predomina su quella degli apprendimenti collaterali e poco evidenti; l'attenzione per gli effetti formativi immediati predomina su quella degli apprendimenti per gli effetti formativi a medio-lungo termine; l'attenzione per le singole discipline e per i loro esiti predomina sull'attenzione sugli esiti complessivi per l'intero curriculum. Occorre perciò decostruire la prevalenza quasi assoluta degli apprendimenti diretti e immediati delle singole discipline e ripristinare la dialettica con i poli negletti. A questo punto adottare una prospettiva curricolare significherebbe utilizzare un punto di vista che privilegia le posizioni trascurate dal modo di pensare predominante, e dare adeguata rilevanza agli effetti formativi di lungo termine del curriculum comprensivo, ossia l'esito globale del percorso di un intero grado scolastico (o, addirittura di tutto l'itinerario scolastico).

Dewey afferma che "Colui che opera in un settore specifico si preoccupa delle necessità e dei risultati più immediati, ma allorché inizia ad estendere il raggio d'azione e la portata del proprio pensiero, a tenere in considerazione le conseguenze oscure collaterali, quando queste si rendono palesi in una maggiore estensione di tempo, o con riferimento allo sviluppo duraturo, allora comincia a far della filosofia, si voglia o no dare un tal nome a questo processo" (Dewey, 1996, p.45).

In altre parole, quando si valutano i risultati di un percorso formativo protratto nel tempo (un grado scolastico o una sua annualità), diventano evidenti gli esiti che in itinere erano rimasti per di più in ombra, perché si producevano a latere dei processi di apprendimento più immediati e manifesti.

Dewey critica in maniera decisa la concezione che riduce il curriculum a una serie di fini separati, riportando ogni disciplina a un proprio fine e assegnandole valori speciali, e rileva che:

"il tentativo di inventariare un numero di valori annessi ad ogni studio e di esporre la quantità di ciascun tipo di valore che possiede un dato studio accentua la disintegrazione che vi è implicita" (Dewey, 2000, p.315).

Dewey conclude che occorre perciò:

"lottare contro questo frammentismo" (Dewey, 2000, p. 321), perché "quel che conta in una teoria circa il valore educativo degli studi è [...] l'unità e l'integrità dell'esperienza" (Dewey, 2000, p. 319).

Ricalcando sulla concezione pragmatistica della verità di James (James W., 1994, p. 125), per dirla molto brevemente, un percorso valido è quello che produce effetti appropriati nel corso della sua attuazione; appropriati pressappoco sotto tutti i rispetti (non solo quelli diretti, ma anche quelli collaterali), nel lungo periodo e nell'insieme. Questo principio deve però essere considerato non solo retrospettivamente, come criterio generale per la valutazione del curriculum, ma anche per certi versi soprattutto prospetticamente, come principio progettuale che consiste nello stimare l'effetto complessivo, a lungo andare, del sistema di saperi e dell'organizzazione didattica d'insieme da mettere in pratica.

2. COS'È UNA PROGETTAZIONE A RITROSO?²

Iniziare con in mente la fine significa iniziare con una chiara comprensione della propria destinazione. Significa sapere dove si sta andando così da meglio comprendere dove ci si trova ora, in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione (Stephen R. Covey, The seven habitus of highly effective people).

Il titolo che ho dato a questo capitolo è uguale a quello in cui è intitolato il primo capitolo di “Fare progettazione, la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa” di Grant Wiggins e Jay McThighe, 2004. La progettazione a ritroso è innanzitutto un processo non è quindi definibile come un concetto monolitico, ed è composto da tre fasi.

1. Le tre fasi

1.1 Prima fase: identificare i risultati desiderati

In questa fase vengono esaminati i propri scopi, si esamina il contenuto degli standard (definiti a livello nazionale, regionale o locale) e si rivedono le aspettative nel curriculum. Per scegliere ciò che è più adeguato tra l'ampia e varia gamma di contenuti e di argomenti per la nostra progettazione è utile tracciare un quadro di riferimento per precisare le unità curriculari utilizzando gli anelli inseriti uno dentro l'altro: nell'anello più grande vi sono i contenuti, le conoscenze con cui gli alunni dovrebbero avere familiarità; nell'anello mediano che considera le cose da conoscere e per fare lo spazio dove affiniamo e perfezioniamo le nostre scelte specificando le conoscenze importanti (fatti, concetti e principi) e le abilità (processi, strategie e metodi), dove quindi vi è la consapevolezza di alcuni elementi essenziali per la nostra progettazione a ritroso e la necessità di verificarne la padronanza; l'anello interno più piccolo rappresenta la “grana fine” in cui si scelgono le comprensioni durature che ancorano o fissano l'unità o il corso, si definisce in duraturo, durevole e resistente si riferisce a ciò che vogliamo che negli studenti penetri e si conservi nella loro memoria.

Per decidere ciò che ha più rilevanza nell'essere compreso in profondità può essere determinato attraverso quattro filtri:

- 1- Fino a che punto l'idea, il tema o il processo rappresentano una “grande idea” dotata di valore durevole al di là della scuola? Questo filtro si interroga sulla necessità di fornire allo studente chiavi di lettura che possa utilizzare anche nel futuro al di là delle mura scolastiche.
- 2- Fino a che punto l'idea, il tema o il processo appartengono al nucleo centrale della materia di studio? Il filtro si incentra alla creazione di esperienze di apprendimento autentico che trasformano lo studente dal ruolo di destinatario passivo a uno attivo in quale diviene costruttore di significati.

² In questo capitolo ho tratto le informazioni dal testo: McThighe J., Wiggins G., Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa, LAS, Roma 2004.

- 3- Fino a che punto l'idea, il tema o il processo richiedono di essere chiariti? Andare a domandarsi quali concetti o processi fondamentali spesso gli studenti non riescono ad afferrare? In quali fanno più fatica? Questi argomenti meritano di essere scelti e chiariti attraverso l'insegnamento per la comprensione significativa.
- 4- Fino a che punto l'idea, il tema o il processo costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti? Fondamentale risulta interrogarsi su cosa può essere stimolante e coinvolgente per gli studenti.

Favorire unità di apprendimento strutturata intorno a comprensioni durevoli e a domande essenziali.

1.2 Seconda fase: determinare evidenze di accettabilità

La progettazione a ritroso implica un'ottica dell'insegnante come progettista e di conseguenza a decidere sin dall'inizio come determinare se gli studenti hanno conseguito le comprensioni desiderate; gli insegnanti dovrebbero tenere presenti una varietà di strumenti di accertamento e di valutazione come in un continuum. Il continuum dei metodi di accertamento include controlli informali della comprensione passando a misure più formali come questionari/test fino ai più complessi compiti di prestazione/progetti. Le tipologie di accertamento per una progettazione a ritroso possono essere:

1. item di questionari e test che vanno ad accertare informazioni fattuali, concetti e abilità isolate tramite domande semplici e focalizzate sul contenuto;
2. domande che sono aperte possono essere quesiti o problemi che impegnano lo studente al pensare criticamente e non solo di richiamare informazioni e successivamente, di preparare una risposta, un prodotto o una prestazione;
3. compiti di prestazione e progetti che in quanto sfide complesse che rispecchiano le questioni e i problemi affrontati dagli adulti, essi sono autentici. In base alla lunghezza si va da compiti di breve termine a quelli di lungo termine, a progetti composti da molte fasi, che richiedono una produzione o una prestazione.

I filtri (criteri di progettazione) di questa fase si basano su: lavoro autentico, attendibilità, realizzabilità. Favorire unità di apprendimento fissata a evidenze credibili ed educativamente vitali delle comprensioni desiderate. Vanno prese in considerazione anche i sei aspetti della comprensione profonda.

1.3 Terza fase: pianificare esperienze e istruzione

Una volta identificati chiaramente i risultati (comprensioni durevoli) e tenute presenti appropriate evidenze della comprensione, gli insegnanti possono ora procedere a pianificare le attività dell'istruzione. In questa fase andranno considerate alcune domande chiave:

- Di quali conoscenze (fatti, concetti, principi) e abilità (procedure) fondamentali avranno bisogno gli studenti per realizzare efficacemente ciò che è richiesto e raggiungere i risultati desiderati?
- Quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e le abilità necessarie?
- Cosa sarà necessario insegnare e sostenere attraverso il coaching, e quale è il modo migliore di insegnarlo alla luce degli scopi di prestazione?
- Quali sono i materiali e le risorse più adatti per realizzare tali scopi?
- La progettazione complessiva è coerente e operativa?

I dettagli della pianificazione dell'istruzione e le scelte sui metodi verranno affrontati dopo aver identificato i risultati desiderati e gli accertamenti.

I fattori da considerare sono i repertori fondati sulla ricerca di strategie di apprendimento e di insegnamento. Conoscenze e abilità essenziali che conferiscono il potere di fare qualcosa.

Il filtro consiste nel modello WHERE: in quale direzione si va? Agganciare gli studenti; esplorare e attrezzarsi; ripensare, rivedere e modificare; mostrare e valutare.

Si propone di creare esperienze coerenti di apprendimento e di insegnamento che suscitino e sviluppino le comprensioni desiderate, promuovano interesse e rendano più probabile l'eccellenza nelle prestazioni.

2. I sei aspetti della comprensione significativa

Wiggins e McTighe affermano che quando vi è una reale comprensione siamo in grado di:

- Spiegare: offrire resoconti esaustivi e giustificati di fenomeni, fatti e dati.
- Interpretare: raccontare storie significative, offrire traduzioni appropriate, fornire una significativa dimensione storica o personale o accessibile attraverso immagini, aneddoti, analogie e modelli.
- Applicare: usare efficacemente e adattare ciò che sappiamo a una diversità di contesti.
- Avere prospettiva: vedere e sentire i punti di vista attraverso occhi e orecchi critici; vedere il quadro generale.
- Empatizzare: trovare valore in ciò che altri possono considerare strano, estraneo o non plausibile; percepire in modo sensibile a partire da precedenti esperienze dirette.

- Avere autoconoscenza: percepire lo stile personale, i pregiudizi, le proiezioni e gli abiti mentali che plasmano, pervadono, ma anche compromettono la nostra comprensione. Siamo consapevoli di ciò che non comprendiamo e del perché è così difficile comprendere.

I sei aspetti sono diversi, ma collegati nello stesso modo in cui si usano criteri diversi per giudicare la qualità di una prestazione: idealmente una comprensione completa e matura implica tutti e sei i tipi di comprensione. Come specificano gli autori queste divisioni devono essere considerate come qualcosa di abbastanza artificiale e non l'unico possibile approccio al tema.

2.1 Primo aspetto della comprensione: spiegazione

Il primo aspetto può essere definito in: giustificazioni raffinate e appropriate, e teorie che forniscono rapporti ben informati di eventi, azioni, idee. Il primo aspetto suppone il tipo di comprensione che deriva da una teoria ben sviluppata e giustificata, una spiegazione che dà senso a fenomeni, dati, sensazioni o idee assai strani o poco chiari. Domande base sono: Perché è così? Cosa spiega questi eventi? Cosa giustifica un tale effetto? Come possiamo provarlo? A cosa si collega? Come funziona? Cosa è implicato?

Come afferma Dewey (1933), comprendere qualcosa:

“è vederla nelle sue relazioni con altre cose: notare come opera e funziona, quali conseguenze ne conseguono, cosa la causa” (p.137).

Uno studente manifesta di aver compreso qualcosa quando è in grado di dare delle buone ragioni e di presentare evidenze rilevanti e significative a sostegno delle sue dichiarazioni. Inoltre, lo studente deve sapere spiegare le sue opinioni giustificando come ci è arrivato e perché le ritiene valide.

2.2 Secondo aspetto della comprensione: interpretazione

Questo aspetto può essere definito in: interpretazioni, narrazioni e traduzioni che forniscono significati.

Le domande base sono: Cosa significa? Perché è importante? E con ciò? Cosa illustra o illumina nell'esperienza umana? In che modo ha a che fare con me? Cosa ha senso?

Una narrazione chiara e interessante ci aiuta a trovare significato lì dove precedentemente non c'erano che fatti disseminati, una teoria fredda e impersonale e idee astratte. Le storie ci aiutano a ricordare e a dare senso alle nostre vite e alla vita attorno a noi. I significati che attribuiamo agli eventi, piccoli o grandi, trasformano la nostra comprensione e la percezione di fatti particolari. In questo tipo di comprensione gli insegnanti chiedono agli studenti di interpretare, tradurre, attribuire significato, dare senso, decodificare e rendere significativa una storia. La natura intrinsecamente problematica di certe idee, testi ed esperienze impone un'istruzione che richieda agli studenti di sviluppare interpretazioni e storie, e che assicuri inoltre che le idee degli studenti ottengano il necessario feedback per indurre la continua verifica e revisione di tali resoconti. L'apprendimento non può essere principalmente o esclusivamente dell'imparare che "ciò che qualcun altro dice essere il significato di qualcosa" a meno che non lo si usi per offrire un modellamento di come si dà significato, oppure di come si superano fondamentali incapacità di decodificazione, oppure come preludio alla verifica dell'interpretazione così da meglio comprenderne le possibilità. Gli studenti devono possedere conoscenze di prima mano della storia della creazione e del perfezionamento delle conoscenze se, più avanti, vogliamo che creino e perfezionino le conoscenze.

2.3 Terzo aspetto della comprensione: l'applicazione

Questo aspetto può essere definito in: la capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuovi contesti.

Le domande di base sono: Come e dove posso usare queste conoscenze, quest'abilità o questo processo? In quali modi le persone applicano questa comprensione nel mondo fuori della scuola? Come dovrei modificare il mio modo di pensare e il mio agire per rispondere alle esigenze di questa particolare situazione?

“[Per comprensione] intendo semplicemente la sufficiente capacità di afferrare concetti, principi o abilità cosicché una persona li possa richiamare per collegarli a nuovi problemi e a nuove situazioni, decidendo in quali modi le sue attuali competenze possano bastare e in quali, invece, le siano richieste nuove abilità o conoscenze” (Gardner, 1991, p.8).

Comprendere significa collegare le proprie idee e le proprie azioni al contesto. L'applicazione della comprensione è un'abilità dipendente dal contesto, come hanno sostenuto Bloom e colleghi:

“Se le situazioni... devono comprendere l'applicazione... devono essere situazioni nuove allo studente o contenenti nuovi elementi rispetto alla situazione in cui si è appresa l'astrazione... Idealmente cerchiamo un problema che verifichi quanto un individuo ha appreso ad applicare l'astrazione in modo pratico” (p.125).

L'applicazione ha anche bisogno di riflettere situazioni del mondo reale:

“i problemi dovrebbero essere il più possibile vicini alla situazione nella quale uno studioso, un artista, un ingegnere ecc. affrontano un problema. Il tempo concesso, le condizioni di lavoro ecc. dovrebbero allontanarsi il più possibile dalla tipica situazione controllata degli esami” (Bloom, Madaus, e Hastings, 1981, p. 268).

2.4 Quarto aspetto della comprensione: prospettiva

Questo aspetto può essere definito come: punti di vista critici, acuti ed espressione di un buon intuito o di profonda penetrazione (insightful).

Le domande di base sono: Da quale punto di vista? Da quale angolatura? Cosa c'è di supposto o implicito che necessita di essere considerato e reso esplicito? Cosa è giustificato e attestato? Può essere ragionevole? Quali sono i punti di forza o di debolezza di quest'idea? Può essere plausibile? Quali sono i suoi limiti? E allora?

Nell'orizzonte del pensare critico, gli studenti che hanno prospettiva “smascherano” assunzioni, conclusioni e implicazioni discutibili e che non sono state sottoposte a controllo. Quando uno studente è in grado di assumere prospettive diverse, acquista una distanza critica da convinzioni, sentimenti e teorie abituali o viscerali di cui sono vittime pensatori meno attenti e meno cauti. Successivamente può modificare il suo punto di vista, mettere alla prova nuovi modi di vedere le cose e scoprire nuove teorie e interpretazioni. Prospettiva comporta la disciplina del chiedere: Perché potrebbe avere importanza? Come potrebbe essere più chiaro il suo valore da un altro punto di vista? Una prospettiva più sottile e raffinata implica la capacità di cogliere i punti di vista che stanno dietro le affermazioni dell'insegnante e dei libri di testo come Quali vantaggi e svantaggi offrono altri punti di vista.

2.5 Quinto aspetto della comprensione: empatia

Questo aspetto può essere definito come: la capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona.

Le domande base sono: Come sembra a te? Cosa vedono che io non vedo? Cosa ho bisogno di sperimentare se voglio comprendere? Cosa l'artista o l'attore sente e vede e che vuole farmi percepire e vedere?

Quando cerchiamo di comprendere un'altra persona, un popolo, una cultura, ci sforziamo di diventare empatici. Non si tratta semplicemente di una risposta affettiva oppure della simpatia. L'empatia è una capacità colta, finalizzata a cogliere il mondo dal punto di vista di qualcun altro. Disciplina che si fa usare la nostra immaginazione per vedere e sentire come l'altro vede e sente. Con l'empatia vediamo dall'interno la visione del mondo di un altro; abbracciamo le intuizioni (insights) che si trovano nel regno soggettivo oppure estetico. L'empatia ci può condurre non solo a ripensare una situazione, ma anche a mutar d'animo (change of heart) quando giungiamo a comprendere ciò che prima ci sembrava strano o estraneo. Questo tipo di comprensione implica un prerequisito essenziale o esperienziale. L'empatia richiede di rispettare le persone che sono diverse da noi. Il rispetto che nutriamo nei loro confronti apre il nostro

modo di pensare per renderci capaci di considerare attentamente i loro punti di vista, soprattutto quando sono diversi dai nostri.

2.6 Sesto aspetto della comprensione: autoconoscenza

Questo aspetto può essere definito come: il discernimento che ci fa conoscere la nostra ignoranza personale e come i nostri schemi di pensiero e di azione pervadano, ma anche compromettano, la nostra comprensione.

Le domande base sono: come il mio io plasma le mie opinioni? Quali sono i limiti della mia comprensione? Quali sono i miei punti deboli? Cosa tendo a comprendere erroneamente a causa di pregiudizi, abitudini e stili mentali?

La conoscenza di sé è un aspetto fondamentale della comprensione perché esige che tutti noi mettiamo in discussione, in modo autoconsapevole, le nostre opinioni, per promuoverle e farle progredire. Ci chiede di possedere la disciplina per cercare e trovare gli inevitabili punti deboli, pregiudizi o sbagli e sviste nel nostro modo di pensare, e il coraggio di affrontare i problemi che si nascondono dietro a effettive abitudini, a un'ingenua fiducia in sé, a opinioni forti e radicate e a giudizi sul mondo.

3. IL CONDIZIONAMENTO DELLA COMPETENZA NELLA PROGETTAZIONE DEL SUO INSEGNAMENTO³

Quando l'amore e la competenza lavorano insieme, ci si aspetta un capolavoro. (John Ruskin)

1. Definizione di competenza e le sue componenti

Una definizione di competenza tenendo conto però che vi sono definizioni anche più esaustive può essere quella proposta nella raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (18 dicembre 2006, 2006/962/CE) in cui definisce la competenza come “una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto”. La competenza, quindi, richiede vari requisiti che devono essere messi in sintonia tra di loro.

A) La competenza richiede la padronanza di conoscenze: le conoscenze sono necessarie e di esse la persona competente deve averne un'assimilazione profonda, per un possesso organizzato e non frammentato e per un loro facile recupero. Nella memoria a lungo termine, le conoscenze possono crescere continuamente, ampliarsi e riorganizzarsi senza chiedere la pratica o l'esecuzione di processi o di abilità e quindi senza produrre il possesso di una competenza.

B) La competenza è connessa ad abilità: quando si fa riferimento a una competenza non si parla solo di un'abilità posseduta a un livello elevato, ma di un corpo di conoscenze e di abilità specifiche possedute a un livello elevato. Una competenza è il frutto dell'elevata padronanza di conoscenze, di abilità, ma non di una sola abilità. Le abilità pur essendo processi distinti dalle conoscenze, non si sviluppano senza un esercizio delle conoscenze e si configurano in base all'esercizio e al tipo di conoscenze.

C) La competenza è una combinazione di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti: gli atteggiamenti sono modi di essere o di attivarsi in particolari momenti quando conoscenze e abilità sono mobilitate. Gli atteggiamenti, quando sono presenti, sono sensibilità automatiche che si attivano al ricorrere di una situazione che richiede quel modo di reagire e sono anche tipiche di una certa competenza. L'idea di combinazione dice che, in una competenza, questi tre elementi (conoscenze, abilità, atteggiamenti) operano insieme, si fondono insieme, sono tutti indispensabili, ma anche la loro relazione è importante e differenziata.

D) Una combinazione appropriata al contesto: il livello di una competenza non è oggettivamente definibile, la competenza è relativa all'ambiente nel quale si colloca; cambiando il contesto cambiano anche le competenze ma anche il livello a cui una competenza deve essere posseduta per essere ritenuta tale. Ad esempio, il possesso di una lingua considerato soddisfacente negli anni '50 del secolo scorso può non essere adeguato alla padronanza della stessa lingua nel ventunesimo secolo. Similmente, la

³ Le informazioni di questo capitolo sono tratte da Comoglio M., Insegnare la competenza a ritroso, <https://www.slideshare.net/limparando/la-sfida-selle-competenze-a-ritroso>.

competenza dello scrivere o del comprendere richiesta oggi può essere diversa da quella richiesta un secolo fa.

2. Considerare la competenza come un continuum

La competenza già essendo una combinazione è un continuum cioè una realtà in cui non è possibile vedere con chiarezza dei cambiamenti o le parti di cui è costituita. Ma dei suoi componenti, le conoscenze sono quelle più circoscrivibili e determinabili nel loro sviluppo rispetto alle abilità e agli atteggiamenti. Atteggiamenti come la curiosità o la persistenza è possibile rilevarli già in bambini piccoli, ma, come per le abilità è estremamente difficile esaminarne le fasi di sviluppo. Ciò si consente di definire la competenza come un continuum perché è una combinazione, ma anche perché abilità e atteggiamenti sono interpretabili come un continuum. Questa caratteristica produce per l'insegnamento almeno tre conseguenze.

- 1) Lo sviluppo di un continuum non consente di stabilire dei punti di cambiamento oggettivi: qualsiasi punto si stabilisca esso sarà sempre un punto pragmatico, convenzionale, cioè stabilito dalla pratica e dall'esperienza. Lo sviluppo di una competenza va immaginata come una freccia retta, obliqua verso l'alto.
- 2) Il cambiamento è più facilmente evidenziabile e misurabile sui tempi lunghi: la difficoltà di misurazione sembra maggiormente determinata dalle abilità e dagli atteggiamenti, non disponiamo di strumenti di misurazione in grado di misurare ogni minima variazione.
- 3) Essendo la competenza un continuum anche se fosse misurabile, nello stesso arco di tempo si potrebbero scegliere livelli molto diversi tra loro: ad esempio tre insegnanti di matematica che vogliono misurare lo sviluppo della competenza sulle quattro operazioni, pur rimanendo nell'ambito delle quattro operazioni possono scegliere compiti molto diversi. Presentando compiti diversi è evidente che i problemi possono porre difficoltà diverse, pur avendo lo stesso obiettivo, cioè verificare l'uso o la competenza delle quattro operazioni. Chi dei tre verifica il livello di competenza appropriato? Se nelle tre classi il compito viene eseguito correttamente, non si può dire che gli studenti non posseggano la competenza, ma si deve anche dire che il livello di competenza conseguito sia diverso nelle tre classi.

3. Progettare la competenza a ritroso

Il punto di partenza per la progettazione della competenza è quello delle conoscenze poiché sono più circoscrivibili e frammentabili, supponendo così che un'area di contenuto coerente e significativo possa essere assunto come punto di riferimento per misurare una competenza. Per significatività non si intende tanto la difficoltà di un contenuto e nemmeno la sua ampiezza, quanto l'unitarietà e la sua coerenza interna.

Essendo lo sviluppo del saper fare o lo sviluppo dell'abilità un momento difficile da circoscrivere e delimitare, si prende come frammento della competenza un argomento e, successivamente si qualifica a livello di abilità cosa lo studente deve saper fare su quell'argomento e gli atteggiamenti che deve saper esprimere. La scelta dell'argomento è un momento significativo dell'apprendimento di una competenza, non solo per i contenuti che offre, ma anche per la pratica che richiede, oppure il livello di complessità che comporta pratica prolungata perché l'acquisizione diventi significativa e profonda. Il traguardo può essere posto in tempi diversi: al termine di un ciclo di istruzione, di un anno scolastico, o di una unità d'apprendimento. Un singolo anno dovrebbe essere composto da obiettivi intermedi che vengono indicati come unità d'apprendimento, stabiliti a ritroso. Ogni unità d'apprendimento dovrebbe fare riferimento a un argomento complesso, significativo, coerente, che dia la possibilità di una pratica significativa e a un apprendimento durevole perché si possa misurare un cambiamento. Se si volesse applicare la progettazione a ritroso all'anno, l'insegnante dovrebbe stabilire il tipo di prestazione con la quale intende misurare la competenza alla fine dell'anno e su quella indicare a ritroso le altre prestazioni delle varie unità, ipotizzando ad esempio che, un argomento complesso richieda una distanza di circa un mese e mezzo tra l'uno e l'altro. Il processo di un anno può essere immaginato come una successione di unità di apprendimento rappresentate da dei parallelogrammi verticali che, al crescere del profilo di competenza rappresentato da una freccia retta obliqua, aumentano di ampiezza.

3.1 La progettazione di un'unità di apprendimento

L'insegnamento di un'unità di apprendimento può essere suddiviso in 5 fasi:

- 1) la fase della preparazione della prestazione che valuterà lo sviluppo della competenza;
- 2) la fase diagnostica;
- 3) la fase dell'insegnamento delle conoscenze, della comprensione profonda, delle abilità o del cosa lo studente deve saper fare;
- 4) la fase della valutazione dopo l'insegnamento;
- 5) la fase sommativa della competenza acquisita.

Le quattro fasi sono ordinate secondo la sequenza a ritroso, cioè si definisce prima il traguardo dell'apprendimento e dello sviluppo della competenza da acquisire e successivamente si determina il punto di partenza cioè dove gli studenti si trovano rispetto all'obiettivo. Nella terza fase partendo dalle posizioni degli studenti, l'insegnante stabilisce le conoscenze da apprendere nell'unità, gli atteggiamenti che devono accompagnare lo sviluppo della competenza, sintetizzando il tutto nelle esperienze di apprendimento necessarie per riuscire al termine a svolgere la prestazione. Prima della prestazione di valutazione l'insegnante ricontrolla se gli studenti sono in

grado di affrontare il compito. Nella quinta fase gli studenti effettuano la prestazione sommativa di valutazione, anche con l'autovalutazione.

3.1.1 La preparazione della prestazione contestualizzata o di realtà

La prestazione implica la descrizione completa e definita di cosa uno studente deve essere in grado di fare al termine di un periodo di apprendimento. Come affermano McTighe e Wiggins (2015; pp. 26-27):

“Un compito di prestazione può essere considerato autentico se riflette il modo nel quale le persone affrontano diverse situazioni nel mondo esterno alla scuola in cui la competenza è testata o sfidata. Tipicamente i compiti autentici includono uno scopo e un destinatario come obiettivo e delle costrizioni realistiche. Questi compiti producono prodotti e prestazioni che sono apprezzati nel mondo più ampio fuori dalla scuola.

Stabilire il contesto autentico di un compito di prestazione ha valore anche per la valutazione perché la valutazione ci consente di cogliere l'evidenza della comprensione e del transfer. Quando gli studenti sono in grado di applicare con riflessione e con flessibilità il loro apprendimento in condizioni realistiche allora viene dimostrato un vero apprendimento...”.

Concretamente quando si prepara la prestazione bisogna fare attenzione a diverse caratteristiche:

- 1) la descrizione di una situazione che contestualizzi la prestazione;
- 2) un ruolo assegnato allo studente e uno al destinatario, per il quale la prestazione viene eseguita;
- 3) indicazioni chiare per il prodotto da realizzare;
- 4) indicazione degli atteggiamenti che lo studente deve adottare per eseguire la prestazione, senza dare indicazioni su come deve procedere per eseguirla;
- 5) la consegna dovrà essere accompagnata dalla rubrica con la quale lo studente autovaluterà la sua prestazione.

3.1.2 La valutazione diagnostica

La progettazione didattica dipende fondamentalmente dal punto di partenza in cui si trovano gli studenti e la classe: è necessario che l'insegnante si accerti da dove partono gli studenti e a dove vuole che giungano. Tale attività viene anche chiamata valutazione diagnostica e ha l'obiettivo di dare informazioni all'insegnante sulla vicinanza o lontananza o sulla disponibilità (readiness) degli studenti ad apprendere il nuovo argomento. Hockett e Doubet offrono una sintesi del valore e delle caratteristiche che una valutazione diagnostica deve avere in cui le “valutazioni preventive più utili: sono somministrate poco prima della lezione o dell'unità che sarà insegnata; introducono alla nuova esperienza di apprendimento senza essere una barriera; stimolano l'interesse degli studenti rispetto a quello che stanno per studiare; includono solo alcune domande chiave; accertano comprensioni, conoscenze e abilità degli studenti; sono allineate con la lezione fondamentale o con gli obiettivi dell'unità (Wiggins e McTighe, 2005); sono

accessibili a tutti gli studenti; cercano di scoprire ciò che gli studenti sanno; offrono agli studenti la possibilità di mostrare ciò che sanno; fanno emergere potenziali connessioni tra lo studente e il contenuto.

“Una buona prevalutazione rileva il meglio della mente dello studente e tira fuori quello che egli potrebbe sapere, comprendere (o fraintendere) ed essere in grado di fare rispetto all’unità che sta per cominciare. Per centrare l’obiettivo, la valutazione preventiva non deve essere lunga o complicata. Infatti, le migliori prevalutazioni sono brevi e ben focalizzate. Le domande dovrebbero effettivamente attivare le menti degli studenti per fornire all’insegnante informazioni che possono guidare la pianificazione” (Hockett & Doubet, 2014, p.50).

Successivamente l’insegnante invita gli studenti a scambiarsi riflessioni. La prestazione e la valutazione sommativa dell’unità vanno a ritroso nella valutazione diagnostica.

3.1.3 L’insegnamento della competenza

Per progettare l’insegnamento dopo aver raccolto informazioni su “dove si trovano gli studenti” l’insegnante deve fare particolare attenzione a tre elementi:

- quali sono le conoscenze e i concetti che gli studenti devono comprendere e familiarizzare;
- quale comprensione profonda queste conoscenze devono produrre o suscitare;
- cosa devono fare gli studenti con queste conoscenze.

Dei tre elementi il più trascurato è quello della comprensione profonda in cui non vi è una definizione esplicita e dettagliata. Spesso viene confusa con le conoscenze che devono essere comprese o con ciò che lo studente deve saper fare. La sua importanza sta nel fatto che è l’obiettivo finale a cui devono convergere tutti i singoli apprendimenti. Un modo semplice per individuare la comprensione profonda è attraverso la domanda: Perché gli studenti devono sapere ciò che vogliamo che apprendano? Secondo alcuni autori come Wiggins, McTighe, Tomlison, la comprensione profonda è il risultato che tutti, pur con le differenze individuale, devono raggiungere.

3.1.3.1 le esperienze di apprendimento

Quando si è fatta chiarezza sulle conoscenze da padroneggiare, sulla comprensione profonda da conseguire e sulle cose che uno studente deve saper fare, la progettazione è pronta a stabilire le esperienze di apprendimento che devono essere secondo una sequenza temporale. Nel preparare la sequenza, l’insegnante deve tener conto di molte cose: la progressività, la partecipazione attiva degli studenti, la motivazione, la direzione ultima a cui devono convergere tutte le esperienze; stimolare l’assunzione degli atteggiamenti, controllare costantemente attraverso la valutazione formativa l’efficacia del proprio insegnamento, creare le condizioni di aiuto e valutazione reciproca; e altro ancora. Ciò può variare in base a molti fattori come la predisposizione della classe, i materiali a disposizione. Elementi irrinunciabili in una esperienza di apprendimento sono:

- 1) Il richiamo all'obiettivo dell'unità e all'obiettivo particolare di quella esperienza di apprendimento: è importante richiamare costantemente gli studenti sul senso e la ragione di ciò che si fa, indicare dove si è diretti e, perché è importante in quel momento imparare quella determinata cosa e, a mano a mano che si procede, richiamare quello che si è fatto e quello che rimane da sapere.
- 2) Nell'esperienza di apprendimento, l'insegnante organizza l'attività avendo cura che tutti gli studenti siano sempre coinvolti: è certamente di grande aiuto conoscere e saper utilizzare le tecniche del cooperative learning (jigsaw, pensare in due e condividere), nonché l'applicazione di metodi di apprendimento come il problem solving, la ricerca guidata, la costruzione fatta in coppia della mappa semantica di un testo, ecc.
- 3) Le esperienze di apprendimento dovrebbero sempre essere strutturate in una forma che veda gli studenti partecipare in maniera attiva, ma anche in modo da educare gli atteggiamenti inclusi nel profilo di competenza.
- 4) Può essere anche molto importante disporre di efficaci principi di apprendimento a cui fare riferimento: la letteratura della psicologia dell'apprendimento ha raccolto molti principi che descrivono modi caratteristici della mente umana che possono produrre apprendimento efficace.

Negli ultimi decenni, la letteratura della psicologia dell'apprendimento ha raccolto molti "principi" che descrivono modi caratteristici della mente umana che possono produrre apprendimento efficace. Tra i tanti i seguenti:

- A) I materiali sui quali gli studenti devono lavorare dovrebbero essere a un giusto livello di difficoltà: Se ciò che deve essere appreso si presenta in una forma troppo facile o banale, gli studenti non si sentono sufficientemente sfidati. Se gli studenti non fossero in grado di afferrare un contenuto da soli, potrebbero aver bisogno di aiuto o di sostegno, ma che non lo faciliti eccessivamente, perché si ricadrebbe nel caso precedente.
- B) Presentare le informazioni da imparare in formati che richiedono impegno nell'elaborazione: L'apprendimento è maggiore quando gli studenti devono organizzare le informazioni da sé stessi o devono fare uno sforzo supplementare durante l'acquisizione o il recupero, rispetto a quando le informazioni da apprendere o da recuperare sono date. Il principio generale è che trasformando la codificazione di un'informazione in un'altra ne facilita l'apprendimento e la memorizzazione.
- C) Alternare esempi di esercizi già svolti con altri che gli studenti devono risolvere da soli: prima si invita gli studenti a riflettere sul modo in cui è stata trovata la soluzione nell'esempio già risolto. Successivamente si presenta un compito simile e dello stesso livello di difficoltà da risolvere. L'alternanza avviene con

compiti sempre più difficili, diminuendo progressivamente l'assistenza. L'obiettivo è rendere fattibile per lo studente ciò che gli appariva infattibile.

- D) Educare ad autoregolare il proprio apprendimento: per offrire sempre più la possibilità di essere autonomi e indipendenti, si devono educare progressivamente gli studenti a essere auto-regolati. Per farlo gli studenti vanno progressivamente preparati all'uso di strategie di apprendimento, e a saper monitorare il proprio apprendimento. Si deve ricordare agli studenti che il momento migliore per capire se hanno appreso qualcosa non è subito dopo aver finito di studiare, ma dopo un certo tempo.
- E) La ricerca guidata: le informazioni o le conoscenze, frutto della ricerca personale sono meglio ricordate rispetto a quelle ricevute o ascoltate. Tuttavia, se lo studente è posto in uno spazio di ricerca troppo ampio è facile che abbandoni la ricerca o non trovi la strada o la metodologia per concludere il risultato.

3.1.3.2 La valutazione formativa

La valutazione formativa è una tecnica di insegnamento che l'insegnante usa per migliorare l'apprendimento dello studente ed eventualmente modificare le sue scelte didattiche, qualora si fossero dimostrate inefficaci per qualche studente. Due ricercatori significativi in questo campo sono Black e Wiliam che definiscono la valutazione formativa come:

“Per valutazione per l'apprendimento intendiamo qualsiasi valutazione la cui priorità, nella progettazione e nella pratica, è quella di promuovere l'apprendimento degli studenti...L'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se da una parte fornisce informazioni che gli insegnanti e gli studenti possono utilizzare come feedback per valutare se stessi e gli altri e dall'altra per modificare l'insegnamento e l'attività di apprendimento in cui sono impegnati. Tale valutazione diventa valutazione formativa quando l'evidenza viene effettivamente utilizzata per adattare il lavoro di insegnamento e per soddisfare le esigenze di apprendimento” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004, p.10).

Alcune strategie tra le più diffuse sono:

- La carta d'entrata e d'uscita: prima di iniziare una nuova esperienza di apprendimento (carta d'entrata), può essere utile verificare le conoscenze pregresse o apprendimenti precedenti o, al termine (carta d'uscita), può essere utile verificare se l'attività di apprendimento è stata efficace. In ambedue i casi l'insegnante presenta i concetti chiave e verifica nel modo più opportuno la loro comprensione o apprendimento.
- Il punto di maggior confusione: l'insegnante chiede agli studenti di indicare il concetto che hanno compreso meno o i punti meno chiari dell'esperienza di apprendimento. Successivamente l'insegnante può condividere/raccogliere i punti e/o i concetti meno chiari con la classe o riaffrontare i concetti con coloro che hanno mostrato meno comprensione, mentre gli altri svolgono attività di maggior approfondimento.

Ogni esperienza di apprendimento dovrebbe concludersi con le risposte alle seguenti domande:

- 1) Ciò che gli studenti devono apprendere è chiaro?
- 2) Quali aspetti della competenza (conoscenze e abilità) sono in primo piano in questa attività?
- 3) Quale atteggiamento viene educato?
- 4) Quale strategia o tecnica di valutazione formativa viene applicata per verificare l'apprendimento?

L'insegnante non deve far mancare nel processo di sviluppo della competenza le due competenze chiave che sono: l'imparare a imparare e la competenza digitale.

Al termine di ogni esperienza di apprendimento applico la valutazione formativa.

4. La valutazione dopo l'insegnamento

La valutazione dopo l'insegnamento si riferisce a un periodo intermedio tra la fine delle esperienze di apprendimento e la prova per la verifica dell'apprendimento. La valutazione dopo l'insegnamento non aggiunge niente di nuovo a quello che è già stato insegnato, ma verifica come è stato assimilato l'argomento e, se gli studenti siano pronti ad affrontare la prestazione conclusiva.

5. La valutazione sommativa

La valutazione sommativa vuole essere la conclusione di un'unità di apprendimento e il punto di avvio di una nuova unità. Va ricordato che lo scopo della valutazione non è giudicare, motivare o punire ma, il suo scopo è di origine informativa per lo studente, l'insegnante, la scuola in primis. La forma che può essere più adatta si può ritenere la valutazione qualitativa attraverso lo strumento della rubrica. La rubrica è in grado di misurare le varie abilità contenute in una competenza, e può, se ben costruita suggerire allo studente e all'insegnante l'obiettivo successivo da realizzare. La rubrica riprende come criteri le abilità presenti nella descrizione del profilo e ne evidenzia il contenuto; di ogni abilità/criterio propone una scala, che in qualche modo, indica quanto bene o con quali limiti un'abilità può esprimersi. A poco a poco essa diventa e deve diventare una modalità comprensibile e utilizzabile anche dagli studenti. I passaggi della scala segnano un continuum e, non hanno quindi la caratteristica dell'oggettività assoluta. L'importante non è solo che siano indicati aspetti giustificati, ma soprattutto che siano utilizzati allo stesso modo con tutti gli studenti (imparzialità della valutazione), sottolineando dove essi si trovano e come devono ancora migliorare (valutazione per il miglioramento). La rubrica viene data allo studente con la prestazione e lo studente consegnerà la prestazione con la propria auto-valutazione. Si può usare la rubrica anche come valutazione formativa, quando durante un'esperienza di apprendimento, ci si

focalizza su una particolare abilità. Per avere identici criteri di misurazione tra studente e studente, per poter confrontare tra loro valutazioni sommative svolte su prestazioni diverse, sarebbe opportuno adottare una rubrica di valutazione analitica rispetto ad una olistica o analitico specifica. La rubrica analitica è un sistema di misurazione che, stabiliti i criteri di valutazione per ogni abilità assegna un valore alla prestazione che viene eseguita e valutata. Questa rubrica ha il vantaggio di essere precisa e può facilmente essere imparziale, perché la prestazione di ogni singolo studente è misurata rispetto agli stessi criteri. Le rubriche analitiche possono essere generiche se i criteri di valutazione rimangono gli stessi, pur con tipologie di prestazioni diverse. Essendo lo strumento di misurazione sempre lo stesso, le diverse prestazioni possono essere confrontate verificando sullo stesso criterio un miglioramento o un peggioramento; esso in quanto generico non prevede una valutazione specifica. La rubrica analitica generica cerca di orientare gli studenti a considerare i risultati ottenuti come il frutto del loro sforzo, dell'impegno e dell'uso intelligente di strategie che possono produrre risultati migliori. Le rubriche possono essere lo strumento adatto se utilizzate come indicatori e descrittori della causa del successo o dell'insuccesso e, se suggeriscono ciò che andrebbe fatto per migliorare i risultati (Hattie & Gan, 2013; Hattie & Timperley, 2007). La valutazione della competenza prevede anche gli atteggiamenti, cioè inclinazioni particolari che supportano e si combinano con la competenza; la loro valutazione in alcuni casi può entrare nella scala della rubrica, la valutazione degli atteggiamenti è data generalmente come valutazione a sé stante.

4. L'ESPERIENZA VALIDA⁴

“La sapienza è figliola della speranza” (Leonardo Da Vinci)

1. La prospettiva dell'apprendimento esperienziale

La prospettiva dell'apprendimento esperienziale si è venuta diffondendo in anni recenti, sia pure attingendo a una consolidata tradizione in ambito psicopedagogico che risale sino a Dewey, e recupera le istanze più originali di autori quali Lewin, Piaget, Freire, Kolb. Si tratta di un approccio che concepisce l'apprendimento come processo autonomo del soggetto che costruisce la propria conoscenza attraverso l'esperienza diretta. Nel quadro di un orientamento pedagogico, alcuni elementi sono individuabili come distintivi:

- l'esperienza non coincide con il fare ma consiste nella sua trasformazione in apprendimenti, e pone al centro del processo formativo il soggetto in apprendimento e non i contenuti di questo o il ruolo di chi insegna;
- l'apprendimento esperienziale ha molteplici dimensioni ed è olistico; ha una rilevante dimensione sociale; implica processi riflessivi ma anche emotivi, movimenti corporei, atti pratici; matura in modo privilegiato nelle situazioni informali della vita quotidiana e nelle occasioni non formali; con opportune attenzioni didattico-metodologiche può essere adottato in situazioni formali di istruzione e formazione.

La prospettiva dell'apprendimento esperienziale si traduce operativamente in didattiche che, attraverso specifiche tecniche e strumenti, realizzano attività nei diversi contesti di apprendimento. Tecnologie, ambienti naturali e storico-artistici, gruppi di apprendimento costituiscono le modalità di attività formative che trovano il loro compimento più adeguato nella realizzazione di processi di autoformazione. Al centro viene posto il soggetto e il suo processo di apprendimento. L'apprendimento esperienziale non propone semplici modificazioni delle tecniche e degli strumenti didattici, ma una radicale rivisitazione delle pratiche formative a partire dall'assunzione dell'esperienza come criterio fondatore dei processi di apprendimento. Come campi di apprendimento si considerano, quindi, non solo gli apprendimenti che avvengono in aula ma, in generale, nei vari ambiti di vita dei soggetti.

⁴ In questo capitolo ho tratto le informazioni dal testo: Reggio. P., Righetti E., 2013, L'esperienza valida: teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze, Città del castello (PG): Carrocci editore S.p.a. E dal riferimento sitografico: [Corso di formazione Didattica per competenze Secondo incontro .pdf \(iclaurenzateano.edu.it\)](http://iclaurenzateano.edu.it/Corso%20di%20formazione%20Didattica%20per%20competenze%20Secondo%20incontro.pdf).

2. Pratiche di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze

Una formazione autentica, come l'apprendimento esperienziale ha l'ambizione di essere, è rivolta a generare apprendimenti. Perché da tali apprendimenti si possa giungere al possesso, pubblicamente riconosciuto, di competenze sono necessari e doverosi alcuni passaggi (Reggio. P., Righetti. E., 2013):

- (Auto)riconoscimento degli apprendimenti esperienziali. Innanzitutto, occorre che gli apprendimenti acquisiti per via esperienziale siano riconosciuti ed effettivamente apprezzati dal soggetto stesso. Tale riconoscimento costituisce un imprescindibile momento di carattere (auto)formativo, attraverso il quale il soggetto considera la conoscenza non come altro da sé ma come propria produzione, parte di sé. Ciò che sappiamo, sappiamo fare e il modo nel quale lo facciamo rappresentano la nostra conoscenza, sono le risorse delle quali disponiamo. Tale processo è evidentemente di natura formativa e richiede di essere mediato dalla presenza di figure professionali il grado di favorirlo, sostenere e guidare il soggetto nell'esplorazione dei propri saperi e nel loro riconoscimento.

- Validazione degli apprendimenti esperienziali, come forma di riconoscimento sociale della conoscenza personale. Il fatto di sapere di sapere è importante ma, altrettanto importante è che il sapere personale venga ritenuto valido nei contesti organizzativi e sociali nei quali le persone operano e vivono. La validazione è un processo e non un momento isolato, richiede l'impiego di strumenti e tecniche specifiche, ed è una funzione esercitabile da un soggetto organizzativo o sociale competente e accreditato (azienda, scuola, università, associazione professionale ecc.). Anche le pratiche di validazione implicano significativi aspetti formativi per le persone. In esse è contenuta infatti, un'irrinunciabile funzione valutativa, esercitata da chi, ritenuto esperto in riferimento agli apprendimenti specificamente oggetto di validazione, esprime un giudizio in base a elementi e evidenze ritenuti convincenti. Questa funzione valutativa permette al soggetto protagonista del percorso di validazione di ampliare la prospettiva personale rispetto alla propria conoscenza. Le pratiche di validazione possono dirsi formative da un punto di vista esperienziale, in quanto generano nel soggetto ulteriori desideri o impegni di apprendimento, come evidenzia Dewey (2006) un'esperienza che si è rilevata effettivamente educativa induce a intraprendere ulteriori esperienze di apprendimento.

- Certificazione delle competenze. Riconoscimento e validazione consentono di mettere in evidenza e attribuire valore sociale alle risorse personali (in particolare alle modificazioni, incrementi, cioè, agli apprendimenti connessi alle risorse), mentre la certificazione ha come oggetto le competenze possedute ed esercitate dalle persone. Riconoscimento e validazione necessitano di dispositivi di descrizione degli apprendimenti e delle attività che hanno permesso di maturarli, ma la connotazione di questi descrittivi di competenza è ancora fortemente soggettiva. Quando invece

assumiamo la prospettiva della certificazione, l'attenzione si sposta su oggetti, le competenze, certamente acquisiti e agiti con modalità personali ma riconoscibili in standard descrittivi riconosciuti a livello sociale e istituzionale. La dialettica tra aspetti soggettivi e standard pubblici, tra concretezza del sapere in situazione e astrattezza dei repertori di competenze produce una tensione, perché la competenza non è un modo personale di lavorare e agire, né l'adesione formale a una forma astratta. Essa si configura piuttosto, come la risultante di questa tensione che induce l'individuo a confrontarsi con elementi di descrizione pubblica e permette ai repertori di essere aggiornati per aderire il più possibile alle evoluzioni del lavoro e dell'esercizio concreto delle competenze. La certificazione è un atto pubblico, una decisione presa come esito, anche in questo caso, di un processo di analisi e valutazione, con la quale un'istituzione, o un soggetto accreditato da essa, riconosce alla persona il possesso di condizioni di competenza.

3. Il valutare autenticamente

Secondo una presentazione "Progettazione e valutazione delle competenze: UdA, compiti autentici e rubriche valutative" presso l'istituto comprensivo statale "Vincenzo Laurenza" di Teano, la valutazione autentica "intende consentire l'espressione di un giudizio più esteso all'apprendimento, cioè riferito alle capacità di pensiero critico, di soluzione di problemi, di metacognizione, di lavoro in gruppo, di apprendimento permanente". Ad essa viene poi collegato il concetto di compito autentico: i compiti autentici consistono in attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo. Glatthorn definisce i compiti autentici:

"problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa" (Glatthorn, 1999).

Il compito autentico è stato variamente interpretato: come "compito di realtà" o "compito di vita reale" (real task o real live task), "compito di prestazione" (performance task), "compito esperto" (expert task), "compito professionale" (professional task). Bisogna però prestare la dovuta attenzione nel discriminare l'autenticità da ciò che è reale: non tutto ciò che è reale è autentico. La confusione è aumentata quando la qualifica di autenticità si è estesa a tutto ciò che, in ambito didattico e valutativo, fa riferimento alla vita reale, anche ai test e alle prove. È corretto che, nell'insegnamento, siano considerate autentiche le attività didattiche che promuovono transfer collegando il mondo "vero" dello studente al curriculum scolastico. È improprio che, nella valutazione, siano considerate autentiche indiscriminatamente tutte le prove, solo perché riferite ad elementi di realtà. Nell'esame per la patente automobilistica il test a risposte chiuse fa riferimento a situazioni reali, ma non è autentico; è invece autentico l'esame di guida su strada. Questo sistema, talvolta supportato da prove standardizzate, non arriva a riconoscere il valore dell'apprendimento,

«verifica la ‘riproduzione’, ma non la ‘costruzione’ e lo ‘sviluppo’ della conoscenza e neppure la ‘capacità di applicazione reale’ della conoscenza posseduta» (Comoglio, 2002, p.93).

I “compiti autentici” mirano a sollecitare gli studenti all’impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali. Le parole chiave del processo valutativo non devono solo essere: riconoscere”, “riprodurre”, “scegliere”, “rispondere” Ma bensì devono diventare “inventare”, “ricercare”, “applicare”, “rielaborare”. Valutare l’apprendimento non significa soltanto verificare le conoscenze ricordate, ma è necessario rilevare e valorizzare i processi «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter e Bond,1996, p.1). Tutti gli strumenti di valutazione possono fare riferimento a situazioni di realtà; la distinzione fondamentale, che proviene da diverse concezioni teoriche, e dà che luogo a impostazioni valutative contrapposte, è tra prove e compiti autentici; le prove, siano esse autentiche o meno, conservano l’impostazione stimolo-risposta di impronta behaviorista: l’insegnante predispone gli stimoli, le domande o le richieste, conosce preventivamente le risposte o perlomeno i criteri di validità delle risposte o delle prestazioni, e gli allievi dal canto loro sono chiamati ad uniformarsi alle risposte o alle prestazioni attese; i compiti autentici si fondano sull’impostazione costruttivista secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell’agire riflessivo in situazioni di realtà. (Glatthorn, 1999). Ciò che distingue nettamente le prove dai compiti sono i paradigmi della competenza, responsabilità e autonomia, presenti solo nei compiti e non nelle prove. Con i compiti autentici lo studente esercita l’autonomia, si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere; con la responsabilità è tenuto a farsi carico e a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano.

Scopo:

COMPITO AUTENTICO PERSONALE: Sviluppare / valutare competenze esistenziali / trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, ecc.).

COMPITO AUTENTICO ESPERTO: Sviluppare / valutare competenze disciplinari / inter / transdisciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, artistiche, musicali, motorie).

Situazioni/contexti:

COMPITO AUTENTICO PERSONALE: Quotidiani, informali, esistenziali, personali.

COMPITO AUTENTICO ESPERTO: Formali, modellizzati, di studio e di ricerca.

Priorità valutativa:

COMPITO AUTENTICO PERSONALE: Allievo (in relazione) Sviluppo personale delle competenze.

COMPITO AUTENTICO ESPERTO: Campi di esperienza, discipline, expertise professionali Processi epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali.

Attività:

COMPITO AUTENTICO PERSONALE: Individuale o gruppo collaborativo.

COMPITO AUTENTICO ESPERTO: Individuale / gruppo cooperativo.

Quando:

COMPITO AUTENTICO PERSONALE: in qualsiasi momento.

COMPITO AUTENTICO ESPERTO: verso la fine del percorso.

Il compito autentico è un problema in situazione Astolfi J. P., (1993) ne elenca le proprietà:

1. Una situazione-problema si presenta come superamento di un ostacolo da parte del gruppo, ostacolo che dovrà essere primariamente ben identificato.
2. Lo studio è organizzato intorno ad una situazione a carattere concreto, così da permettere agli studenti di formulare efficacemente ipotesi e congetture, e controllarne il risultato. Non si tratta dunque di uno studio raffinato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo o dimostrativo, come avviene nell'insegnamento convenzionale, anche tecnico-pratico.
3. Gli studenti percepiscono la situazione-problema come un enigma da risolvere, e loro sono consapevoli di potersi cimentare. Costruire situazioni-didattiche: sfide che possono essere affrontate direttamente dall'allievo anche dove vi siano situazioni eticamente conflittuali (senza poi ovviamente scegliere un punto di vista valoriale, ma abituando a giustificare un punto di vista e a distinguere tra dati di realtà e opinioni) con soluzioni aperte (non compiti con una sola soluzione); in contesto reale o realistico; da risolvere preferenzialmente con l'utilizzo di documenti autentici; che siano "vicine" all'esperienza dell'allievo (personale, quotidiana, scolastica...).

VALUTAZIONE AUTENTICA: È autentica, cioè simile al reale (caratteristiche della valutazione autentica individuate da Wiggins 1998):

- richiede giudizio e innovazione;
- richiede agli studenti di "costruire" la disciplina;
- replica o simula i compiti richiesti agli adulti sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale.

Modelli a confronto.

A) Prestazione tradizionale:

- i contenuti vengono trasmessi dall'insegnante e gli studenti li assimilano;
- l'obiettivo è di terminare il programma
- la verifica dell'apprendimento porta alla formulazione del giudizio;
- contesto staccato dalla realtà, non sociale.

B) Prestazione autentica:

- l'insegnante, guida, modella, struttura;
- lo studente è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento per svolgere la prestazione richiesta;
- l'obiettivo è favorire un apprendimento profondo e significativo;
- la valutazione avviene attraverso rubriche di valutazione condivise;
- l'esito della prestazione permette allo studente di autovalutarsi;
- contesto reale in ambiente sociale.

Caratteristiche della valutazione autentica individuate da Wiggins (1998): o accerta l'abilità dello studente ad usare efficacemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso o permette opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti.

Criteri di qualità di una prestazione autentica:

- definire in maniera chiara: obiettivi cognitivi, metacognitivi e socio-affettivi scopi di apprendimento (agganciati alla vita reale => perché si fa?) abilità, contenuti, precisazioni, disposizioni, domande metacognitive, tempi e fasi del lavoro, prodotto atteso, risorse a disposizione;
- costruire le rubriche di valutazione per definire al meglio la prestazione;
- fare riferimento a contesti di apprendimento significativi e reali, cioè autentici;

- considerare le conoscenze pregresse degli studenti;
- progettare la prestazione in modo che ogni studente possa agire in base ai suoi modi e tempi di apprendimento, raggiungendo il successo;
- informare gli studenti riguardo le prestazioni da eseguire, gli obiettivi da raggiungere, gli scopi e la modalità di valutazione.

Criteri di qualità di una prestazione autentica:

- mettere lo studente al centro del processo di apprendimento, coinvolgendolo in prima persona con responsabilità, scelte, processi cognitivi impegnativi, sfidanti e coinvolgenti...significativi compiti intellettuali;
- mettere lo studente nella possibilità di comunicare, collaborare, ricercare e confrontarsi con i compagni attraverso attività di gruppo per la costruzione di ancoraggi (esempi) che possano poi agevolare l'attività individuale;
- fare in modo che gli studenti possano utilizzare le tecnologie informatiche;
- guidare, supportare e sostenere gli studenti nella costruzione della prestazione;
- coinvolgere gli studenti nella valutazione attraverso l'autovalutazione del proprio prodotto.

Per realizzare una prestazione autentica è utile svolgere delle fasi, che devono essere una continua relazione con gli alunni.

Comunicare agli alunni:

- tipo di prestazione da svolgere;
- scopo: situazione stimolo, promuovendo l'interesse della classe per quello scopo facendoli sentire protagonisti della scelta di quello scopo;
- obiettivi/abilità/contenuti da concordare con gli alunni;
- ruolo, distribuzione dei compiti tra gli alunni;
- destinatario, come ad esempio a chi è rivolto il lavoro, a chi può essere utile;
- tipo e caratteristiche del prodotto atteso;
- tempi, organizzazione e gestione del tempo;
- risorse didattiche utilizzabili;
- modalità di valutazione.

Gli studenti devono avere chiaro il percorso da seguire. La check-list del compito autentico:

- SCEGLIERE IL TRAGUARDO DI COMPETENZA FOCUS

- RISPONDERE ALLA DOMANDA «attraverso quale compito di realtà posso riconoscere la padronanza della competenza focus nei miei allievi?»

- INDIVIDUARE LE COMPETENZE CORRELATE

- PRECISARE LA CONSEGNA DA PROPORRE AGLI ALLIEVI

- DEFINIRE IL CONTESTO DI REALIZZAZIONE DELLA PROVA (risorse, vincoli, scansione in fasi, tempi, etc.)

- DETERMINARE I CRITERI DI QUALITÀ DELLA PRESTAZIONE (in base a cosa riconoscere la qualità della prestazione?)

- PER CIASCUN CRITERIO INDIVIDUARE ALCUNI INDICATORI (attraverso quali evidenze posso riconoscere la presenza del criterio?)

- «PESARE» CIASCUN CRITERIO E DESCRIVERE I LIVELLI (quale prestazione tipo al livello A?).

- PREDISPORRE LA RUBRICA VALUTATIVA.

La valutazione del compito autentico Dall'etero-valutazione "pura", prerogativa esclusiva dell'insegnante, alla co-valutazione, che introduce una dimensione di socializzazione di questa esperienza con altri (ad esempio, i compagni, ma anche l'insegnante stesso), fino all'auto-valutazione individuale. Gli 8 criteri per la progettazione di compiti autentici. Wiggins propone un elenco di otto criteri di riferimento utili alla loro progettazione:

1. i compiti di prestazione dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
2. l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa le abilità complesse che, in generale, ogni allievo è in grado di esprimere;
3. i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;
4. le modalità di valutazione dovrebbero consentire un'autentica verifica delle prestazioni sottese;

5. il contesto nel quale si inseriscono le prove dovrebbe essere vivido, realistico e piacevole, tenendo presente la necessità di ridurre al minimo le limitazioni di tempo, di accesso alle risorse e quelle dovute alla conoscenza previa dei compiti e degli standard;

6. i compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione di studenti prima di essere impiegati su vasta scala;

7. l'assegnazione dei punteggi dovrebbe essere fattibile e attendibile (i criteri condivisi e noti);

8. i risultati della valutazione dovrebbero essere riportati e usati in modo tale da soddisfare le persone che, a diversi livelli, se ne servono. Traducendo in comportamenti operativi le caratteristiche dei compiti autentici, possiamo identificare le principali attività che dovrebbero svolgere gli studenti per un apprendimento significativo e per allenare e dimostrare le proprie competenze:

- lavorare in gruppo;
- pianificare, progettare, costruire, valutare;
- ricercare e valutare informazioni;
- discutere in piccolo e grande gruppo;
- rielaborare e trasformare le informazioni con cui si viene a contatto;
- risolvere problemi;
- ricercare, esplorare, indagare situazioni e problemi in modo individuale e di gruppo;
- valutare opzioni, scegliere, prendere decisioni;
- fare esperimenti;
- rappresentare quello che si è imparato in forma di mappe o di elaborati analogici o digitali;
- riflettere in modo sistematico sul proprio apprendimento, sui processi e sui risultati dell'apprendimento.

“Prima di tutto dobbiamo gettare nel bambino i semi dell'interesse; non tener conto di questo imprescindibile principio, è come progettare una casa senza pensare alle fondamenta.” (Maria Montessori).

5. LA PROGETTAZIONE A RITROSO APPLICATA NELLE SCUOLE ⁵

“La pratica senza la teoria è cieca, come cieca è la teoria senza la pratica” (Protagora)

In questo capitolo cercherò di esporre delle progettazioni a ritroso pensati ed applicati in istituti primari e secondari, con lo scopo di dimostrare la possibilità di applicazione e la fattibilità di questo metodo.

1. Progettare un curriculum per le competenze nella scuola del 1° ciclo

Un progetto sperimentale svolto dalla rete “DIRE, FARE, PENSARE” , che prende in considerazione quattro istituti comprensivi del primo ciclo di Cento (FE)⁶, svolto nel biennio 2013-2014/2014-2015, si è concentrato in una prima fase sulla disambiguazione semantica e disambiguazione concettuale dei termini chiave delle indicazioni nazionali: discipline, saperi, curriculum, apprendimenti, abilità, capacità, traguardi, obiettivi, competenze, ambienti di apprendimento, continuità, orientamento, profili in uscita ecc...

Il percorso formativo adottato si è concentrato sulle capacità degli insegnanti di costruire situazioni, ovvero ambienti di apprendimento i cui l'alunno possa manifestare, sia per gli aspetti oggettivamente rilevabili che per quelli più oggettivi e sottili alle dimensioni della personalità, il livello delle competenze acquisite, sia pure in modo non del tutto concluso. Le domande che guidano l'insegnamento progettato a ritroso sono state:

- 1) Che cosa rende evidente la comprensione significativa di un argomento disciplinare, di una modalità dell'agire mentale o dell'agire relazionale?
- 2) Quali compiti di prestazione si collegano alla comprensione?
- 3) Come fare per capire chi ha compreso realmente e chi no?
- 4) Con quali criteri differenziare i livelli di comprensione?
- 5) Quali malintesi possono insorgere e come controllarli?

Ciascun istituto comprensivo della rete ha elaborato il proprio percorso di studio e di riflessione intorno alla metodologia della progettazione a ritroso.

⁵ In questo capitolo ho tratto le informazioni dai riferimenti sitografici: https://www.icsbovicolletta.edu.it/public/files/Progettazione_a_ritroso.pdf
[Diapositiva 1 \(uciimmirto-rossano.it\)](https://www.uciimmirto-rossano.it).

1.1 Istituto comprensivo numero 1 “Il Guercino” (a cura della Funzione Strumentale Stefania Sandri e della referente scuola secondaria Beatrice Gallerani)

Il materiale di riflessione iniziale del gruppo di lavoro è costituito da:

- Il concetto di comprensione durevole: Cosa dovrebbero davvero conoscere, comprendere ed essere in grado di fare gli studenti? Cosa merita di essere compreso in profondità, quali comprensioni durevoli si desiderano? Per comprensioni durevoli si intendono le grandi idee, i processi essenziali che sono trasferibili in situazioni nuove. In questa prima fase si considerano i propri scopi, si esamina il contenuto delle indicazioni nazionali, e si rivedono le aspettative a livello di curriculum.
- Il concetto di domande essenziali: le domande essenziali sono le domande che potrebbero guidare il nostro insegnamento e coinvolgere gli studenti nel far emergere e chiarire le idee importanti che costituiscono i nuclei fondanti di una disciplina. Le caratteristiche delle domande essenziali possono essere ad esempio il non avere un'ovvia risposta esatta, essere intenzionalmente costruite per provocare e sostenere nel tempo l'interesse degli studenti. Questo tipo di domande è molto diverso da quelle che normalmente facciamo per controllare le conoscenze fattuali, per guidare verso la risposta giusta, o per affinare le risposte dei ragazzi.
- Il concetto di compito di prestazione: comprendere in profondità e quindi essere competenti significa saper usare le conoscenze e le abilità acquisite. La competenza viene manifestata con varie prestazioni in contesti diversi.

La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e di una lista di criteri che, descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Perché usare le rubriche? Focalizzano l'istruzione: intenzionalità; guidano il feedback: descrizione; caratterizzano i risultati desiderati: oggettività; operazionalizzano gli standard di prestazione: finalità; sviluppano una competenza autovalutativa: costanza; coinvolgono gli studenti: riflessione.

Indicazioni pratiche, farsi guidare da alcune domande chiave: Quali dimensioni/competenze/obiettivi ritengo fondamentali raggiungere con questa attività? Quali sono i comportamenti osservabili che mi indicano il raggiungimento di queste attività? Quali livelli di prestazione sono ipotizzabili in questo contesto-classe?

In sintesi, occorre: definire il numero di livelli; definire il numero delle dimensioni; rivederle dopo l'uso; controllare e condividere il linguaggio; dividerne il momento della stesura; farle costruire dagli studenti. Nelle considerazioni iniziali del gruppo di lavoro si ritiene che la progettazione possa avvenire in due sensi:

- da una comprensione generale (che vanno oltre le discipline) verso una comprensione disciplinare e la scelta di un argomento;

- da un argomento verso una comprensione disciplinare ed il raggiungimento di una comprensione generale.

Altre considerazioni che hanno guidato la scelta progettuale sono:

- 1) Verticalità: coinvolgimento di tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria).
- 2) Riferimento agli anni ponte: alunni di cinque anni all'infanzia e di sei anni della primaria, alunni di dieci anni della primaria e undici della secondaria.
- 3) Trasversalità: sviluppo di competenze con il contributo delle conoscenze e delle abilità di più ambiti.
- 4) Esperienza: aggancio con argomenti già svolti in alcuni incontri di continuità, nei quali docenti della secondaria hanno condotto attività con alunni di classe quinta, e con proposte didattiche ritrovabili nei campi di esperienza nella scuola dell'infanzia.

Il percorso progettuale è partito dalla specificazione di un argomento: le frazioni.

I docenti si sono domandati che cosa fosse necessario che gli alunni sapessero e, il nucleo concettuale fondamentale che è anche un ostacolo cognitivo, scelto è il riconoscimento che il riparto è una caratteristica peculiare della moltiplicazione frazionaria. Sono state formulate domande che consentissero il passaggio verso le comprensioni topiche (specificando i tratti costitutivi dell'argomento) e, al livello superiore, verso comprensioni più generali (collegando i tratti individuati con affermazioni trasversali non prettamente disciplinari).

La progettazione ha riguardato attività da condurre nell'ultimo anno dell'infanzia, nel primo e nell'ultimo anno della primaria, nel primo della secondaria.

Il percorso ha contemplato comprensioni e, quindi domande guida di tipo matematico e linguistico. Sono infine stati elaborati compiti di prestazione coerenti con le comprensioni definite.

Il processo di elaborazione della progettazione parte dalla specificazione dell'argomento che nasce dalle domande perché? Per quanto riguarda la comprensione generale e che cosa devono sapere?

Per quanto riguarda la comprensione topica; dopo si passa alla comprensione topica che riguarda nuclei concettuali disciplinari che fanno ponte verso le generalizzazioni; infine, si arriva alle comprensioni generali che sono generalizzazioni sovra-disciplinari interconnesse. Per scegliere un argomento bisogna considerare se: ha un valore sociale; è un nucleo concettuale disciplinare; è un concetto che ostacola l'apprendimento; è in contatto con l'esperienza personale dello studente.

1.1.1 Prova di comprensione anni ponte scuola infanzia- classe prima

Le comprensioni da raggiungere sono:

- Trovare la relazione tra tutto (continuo, discontinuo e parti).
- Scomporre e ricomporre.
- Adattare azioni e reperire strumenti.
- Trovare rappresentazioni significative.
- Considerare il significato della parola uguale in rapporto al contesto.

Questa prova invita l'alunno ad ingegnarsi nell'organizzazione di una merenda con degli amici a casa sua.

Prova: Inviti tre amici a bere e a fare merenda con tè e biscotti. Gli amici ti rispondono che verranno, ma ognuno di loro vorrebbe prepararsi il suo tè. Devi preparare un cartello, per far capire agli amici:

- quali cose hai in casa per la merenda;
- come si può fare per dividere quello che hai in casa.

Alla fine, ognuno dovrà bere tanto tè come gli altri. Ognuno dovrà mangiarsi lo stesso numero di biscotti ed avere la stessa porzione di torta. Ricordati che sarete in quattro a fare merenda. Prima di scrivere sul foglio fai le tue prove per capire che cosa spiegare agli amici.

LISTA DELLE COSE CHE HAI IN CASA - 1 caraffa con acqua - 1 piccolo vasetto di miele - 1 busta di tè in polvere - 1 limone - 1 pacchetto di biscotti - 1 tortina. Hai in casa quattro pezzi di stoffa come questo (triangolo). Vuoi cucire la tovaglia da quattropersone, che servirà per apparecchiare la tavola della merenda. Disegna il progetto della tovaglia da mettere in tavola.

N.B l'insegnante spiegherà la situazione e predisporrà il materiale della lista. Sul tavolo, oltre l'occorrenza della lista, farà trovare vari strumenti: posate, piatti, bicchieri e tazze di varie dimensioni. Lascerà l'alunno libero di scegliere gli strumenti e di procedere.

1.1.2 Prova di comprensione classi ponte primaria-secondaria

Comprensioni:

- Inventare un testo poetico collegando conoscenze linguistiche e matematiche.
- Costruire uno schema grafico per visualizzare contemporaneamente regole linguistiche e matematiche.

- Riflettere sulle potenzialità creative derivate dalla capacità di collegare le conoscenze delle due discipline.

Prova: Partecipi al concorso “POESIE IN FORMA”. Il tema del concorso sono gli animali. Per poter partecipare al concorso, devi scrivere una poesia che abbia queste caratteristiche:

- il primo verso del componimento dovrà essere di due sillabe;
- in totale i versi dovranno essere 11;
- tra un verso ed il successivo dovranno esserci 2 sillabe di differenza;
- la poesia dovrà avere la forma di una figura geometrica;
- il componimento dovrà essere rappresentato graficamente dentro ad uno schema che visualizzi la suddivisione in sillabe.

La giuria accetterà solo le poesie che rispettano: - l'argomento indicato - le regole metriche stabilite - lo schema grafico richiesto.

1.1.3 Rubrica di valutazione

Infine, per entrambe le tipologie di prove viene creata una rubrica di valutazione in cui le competenze vengono valutate in:

base (1pt.);

avanzato (2pt);

esperto (3pt).

Comprensione della richiesta:

Ripete quello che deve fare e attende suggerimenti d'aiuto per capire come deve procedere (1pt).

Ha capito quello che deve fare e chiede aiuto per trovare il modo di risolvere facendo domande pertinenti (2pt).

Ha capito quello che deve fare e propone soluzioni per le quali chiede conferma, utilizzando un linguaggio corretto (3pt).

Ripartizione in contesto continuo (acqua, miele, tortina, limone):

Agisce ponendosi il problema di fare parti corrispondenti, ma non opera confronti per verificare il risultato dell'azione se non su sollecitazione dell'insegnante (1pt).

Ripartisce, confronta le parti per verificarne la corrispondenza e chiede come fare per renderle corrispondenti in caso non lo siano (2pt).

Ripartisce, confronta le parti per verificarne la corrispondenza e, se non corrispondenti, trova il modo di renderle corrispondenti (3pt).

Ripartizione in contesto discreto (polvere del tè, biscotti):

Agisce ponendosi il problema di fare parti corrispondenti, ma non opera confronti e non si pone il problema della separazione degli interi in caso di resto se non su sollecitazione dell'insegnante (1pt).

Ripartisce ponendosi il problema di confrontare per verificare l'esattezza anche in caso di resto negli interi e chiede suggerimenti per farlo (2pt).

Trova da solo il modo di ripartire anche in caso di resto negli interi (3pt).

Strumenti scelti: Individua strumenti utili per la ripartizione, ma non si pone il problema di adattare la scelta al variare dell'entità delle parti ed agisce con la sollecitazione dell'insegnante (1pt).

Utilizza gli strumenti in modo adeguato al contesto, chiede suggerimenti per adeguarne l'uso all'entità delle parti (2pt).

Agisce differenziando gli strumenti secondo il contesto e adattandoli all'entità delle parti (3pt).

Costruzione del tutto a partire da una parte (progetto tovaglia):

Disegna quattro triangoli contornando la figura data come modello, li accosta in modo casuale (1pt).

Disegna quattro triangoli contornando la figura data e li riunisce, ponendosi il problema di formare un'unica figura piana e chiedendo aiuto con domande pertinenti (2pt).

Disegna quattro triangoli contornando la figura data e li riunisce formando una figura piana (3pt).

DISSEMINAZIONE - Per condividere il lavoro e diffondere la sperimentazione all'interno di tutto l'istituto, con anche l'obiettivo di arrivare ad una certificazione delle competenze condivisa ed autentica sono state effettuate le seguenti azioni:

- presentazione in collegio docenti;
- presentazione di esemplificazioni realizzate nelle classi in altre classi (precedenti e successive da parte degli stessi alunni, coinvolgendo alunni di gradi diversi);
- costituzione di gruppi di lavoro a numero limitato in cui i membri della commissione hanno presentato la sperimentazione effettuata;
- costituzione di gruppi di lavoro a numero limitato per creare altre attività (E PER IL FUTURO?).
- Continuazione dei gruppi di lavoro a numero limitato con l'intento di creare un archivio di attività da sperimentare in diverse classi.
- Creazione di attività e rubriche valutative legate alla certificazione delle competenze.

1.2 Istituto comprensivo n°2 “G. Pascoli” (a cura della Referente d’Istituto Marta Borghi)

1 - Unità didattica interdisciplinare con metodologia CLIL Classe 1° Secondaria di 1° grado.

Tema: Acqua. Discipline coinvolte: Inglese, Scienze, Geografia, Italiano, Tecnologia (per la parte grafica e prodotti informatici)

Obiettivi comuni:

- conoscere le caratteristiche dell’acqua (liquido, inodore, insapore, trasparente etc...);
- conoscere gli usi dell’acqua (risorsa, energia, igiene, spreco ecc...);
- saper riconoscere l’importanza e le varietà degli usi dell’acqua;
- saper relazionarsi con i pari nel progettare e nel lavoro di gruppo.

Traguardi di disciplina dal curriculum per la classe I secondo le Indicazioni Nazionali e il QCER: consolidamento del livello A1 già traguardo della classe V della primaria e avviamento all’A2 traguardo della classe III della secondaria.

Tempo di riferimento: 1° media, II quadrimestre – 15 ore Tipo di scuola: secondaria di I grado TRAGUARDI DI COMPETENZA (dalle Indicazioni Nazionali).

Scienze: l’alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all’aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite. È consapevole del ruolo della comunità sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell’ineguaglianza dell’accesso ad esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.

Geografia: lo studente riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche ed architettoniche come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare. Osserva, legge, e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell’uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Italiano: ascolta e comprende testi di vario tipo diretti e trasmessi dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l’intenzione dell’emittente. Espone oralmente all’insegnante ed ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer...ecc.). Riconosce ed usa termini specialistici in base ai campi del discorso.

Inglese: espone argomenti di studio, legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline. Usa la lingua per apprendere argomenti

anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti. Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere.

Tecnologia: utilizza adeguate risorse materiali, informative ed organizzative per la progettazione e realizzazione di semplici prodotti multimediali.

Obiettivi di conoscenza:

Scienze: Conoscere la struttura della Terra ed i suoi movimenti interni (tettonica a placche).

Geografia: paesaggio; conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio culturale e naturale.

Italiano: conoscere le funzioni e le caratteristiche di un testo dei media (fonte, scopo, emittente ecc..). Conoscere i dati e le informazioni dell'ambito specifico presenti nei testi letti.

Inglese: conoscere e comprendere dai testi le parole chiave ed i concetti del tema di studio.

Tecnologia: conoscere applicazioni informatiche per presentazioni o video.

Obiettivi di abilità:

Scienze: individuare i rischi sismici, vulcanici e idrogeologici della propria regione.

Geografia progettare azioni di valorizzazione del territorio.

Italiano:

- ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte, individuandone lo scopo, argomento e punto di vista dell'emittente.

- argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

- leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.

- scrivere sintesi, anche sottoforma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.

Inglese:

- esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile. Leggere testi di ambiti disciplinari diversi.

- scrivere brevi resoconti che si avvalgano del lessico appropriato anche di altri ambiti.

Tecnologia: accostarsi a nuove applicazioni informatiche esplorandone le funzioni e potenzialità.

Breve sommario dell'unità:

What - Presentazione progetto da parte delle docenti partendo da video relativi alle problematiche sull'acqua (risorsa limitata, spreco, inquinamento, ineguale distribuzione della risorsa, ...

Hook: Divisione della classe in 3 o 4 gruppi di lavoro; individuazione del prodotto finale del laboratorio; pianificazione tempi, ruoli dei componenti del gruppo; brainstorming su lessico e concetti-chiave; supervisione dei docenti.

Experience: ricerca dei materiali didattici da utilizzare (testi, filmati, immagini, ecc.) e su cui lavorare con riassunti e schede dei video (Stesura bozze di testo, mappe reticolari, inchieste in classe e fuori sulle abitudini relative al tema (micro task).

Rethink: assemblaggio; revisione; feedback dei gruppi e di classe, stesura definitiva con la supervisione dei docenti, proofreading dei materiali da esporre.

Evaluate/ Self-evaluate: esposizione e illustrazione prodotto finale; valutazione e autovalutazione; riflessione metacognitiva sui processi e sulle dinamiche di gruppo (utilizzo scheda di riflessione meta cognitiva).

Quali comprensioni durevoli sono considerate? Gli studenti comprenderanno come sviluppare atteggiamenti virtuosi della quotidianità di tutti noi che contribuiscano ad affrontare propositivamente il problema dell'acqua. (cfr. apprendimenti trasversali in calce)

Prodotto finale: Creazione di un poster o PPT o pinterest o glogster o video pubblicità progresso sulla tematica dell'acqua.

Domande che ci si può porre per la realizzazione del lavoro: Cosa possiamo fare come individui per contribuire a risolvere il problema dell'acqua? Quali sono le principali cause dell'inquinamento? Quali le conseguenze? Nel nostro territorio sono presenti i sintomi dei problemi ambientali globali? Qual è la tesi sostenuta nei film documentari? Quali evidenze sono fornite? Quali misure sono state prese a livello internazionale ed italiano? Quali aspetti del nostro quotidiano rispecchiano le misure prese dai vari stati? Quale messaggio può essere trasmesso ai tuoi coetanei e alla cittadinanza per contribuire a rallentare gli effetti dell'inquinamento e dello spreco di tale importantissima risorsa?

Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite dagli studenti come risultato di questa attività?

Gli studenti comprenderanno...

Scienze:

- conoscere la struttura dei ghiacciai, dell'atmosfera e la natura dei principali eventi catastrofici.

Geografia:

- conoscere il lessico specifico delle principali emergenze ambientali, tra cui quello dell'acqua.

Italiano:

- struttura del testo espositivo ed argomentativo.

Inglese:

- conoscere le strutture linguistiche necessarie (in particolare i tempi futuri e i periodi ipotetici).

Tecnologia:

- Conoscenze legate al tema ambientale (risorse rinnovabili e non...);
- conoscenza degli applicativi multimediali.

Gli studenti saranno in grado di...

Scienze: valutare le conseguenze e la dinamica dei fenomeni ambientali in relazione alla realtà del territorio.

Geografia:

- ipotizzare possibili sviluppi di scenari ambientali globali sulla scorta di proiezioni scientifiche legate al problema dell'acqua a livello mondiale, nazionale e locale;
- ipotizzare possibili strategie comportamentali attuabili nella quotidianità per contribuire come singoli a risolvere il problema.

Italiano:

- comprendere un testo complesso (tecnico e cinematografico);
- scrivere e produrre brevi testi ed esporli.

Inglese:

- utilizzare la lingua inglese nel processo/comprendimento/produzione di testi applicando le strutture studiate (es. ipotesi future);
- utilizzare il lessico specifico (microlingua).

Tecnologia: organizzare e presentare un prodotto con applicativi multimediali.

Apprendimenti interdisciplinari (in riferimento anche alle competenze europee lifeskills):

Saper collaborare e lavorare e pianificare un progetto in team per un obiettivo concordato con l'ausilio di nuove tecnologie (prodotto finale laboratorio).

- Saper utilizzare competenze di riflessione metacognitiva sui processi attivati nel laboratorio per trarne nuovi insegnamenti.
- Saper richiamare nel vivere quotidiano competenze di cittadinanza attiva quali il senso di responsabilità e di consapevolezza riguardo ai problemi del mondo globale, il sentimento di apertura al cambiamento.

Competenze trasversali:

- Saper collaborare e lavorare in team per un obiettivo concordato (prodotto finale laboratorio).
- Saper pianificare un progetto in team per un obiettivo concordato (prodotto finale laboratorio).
- Saper utilizzare competenze di riflessione metacognitiva sui processi attivati nel laboratorio per trarne nuovi insegnamenti.
- Saper rivestire un ruolo positivo nel gruppo di lavoro e rispettare gli impegni presi.
- Saper gestire situazioni nuove e/o impegnative e stressanti (esposizione/interrogazione).
- Saper richiamare nel vivere quotidiano competenze di cittadinanza attiva quali il senso di responsabilità e di consapevolezza riguardo ai problemi del mondo globale, il sentimento di autoefficacia e di apertura al cambiamento, ecc.
- Saper calare nel proprio vissuto azioni volte al risparmio energetico.

Obiettivi di disciplina: (metodologia CLIL)

- Conoscere il lessico base relativo all'acqua (water, liquid, contaminated, healthy, etc...).
- Conoscere il lessico della routine abbinato all'uso dell'acqua (water, shower, wash, dishwasher, boiling, flushing toilet ecc..).
- Saper formulare domande in un questionario usando il Present Simple (do?/does? ecc..).
- Saper usare l'imperativo in un testo regolativo tipo annuncio o brochure.

- Saper collaborare in gruppo per raggiungere un obiettivo dato con un prodotto linguistico finale.

- Saper autovalutare i progressi fatti nella conoscenza del tema in relazione alla vita quotidiana e al lavoro svolto con i pari Attività didattiche: € Class discussion € Pair work € Group work € Survey format € Gap reading sull'acqua € Cooperative learning per i ruoli del gruppo (segretario, creativo, disegnatore, redattore ec...).

Risorse e materiali:

- Ppt: video. Immagini, canzone.

- Flashcards.

- Posters.

- Testi creati ad hoc o presi da libri Tempi: da articolare nel II quadrimestre della classe I per permettere il consolidamento delle strutture pregresse necessarie: es. PresentSimple e poter inserire ex novo il lessico di microlingua. 10 Lezioni da 60 min. o possibilità di compresenze con il disciplinarista in classe o laboratorio per eventuali esperimenti dimostrativi sulla natura dell'acqua.

Passi Unità:

What: video e immagini da ppt per riconoscere la natura dell'acqua e introdurre il tema

Hook: flashcards con numeri e attività di guessing in gruppo per trovare la collocazione esatta delle cifre.

Experience: diario di bordo quotidiano e questionario/inchiesta.

Rethink: feedback di gruppo sulle interviste e progettazione del prodotto finale (testo regolativo sull'uso corretto dell'acqua in forma di video annuncio o poster-glogster

Evaluate-selfevaluate: a valutazione di testi e presentazioni da parte dell'insegnante con possibilità di doppio voto in modalità CLIL (1 voto alla disciplina- scienze, 1 voto alla lingua inglese); autovalutazione degli studenti sui gruppi con votazione del testo più convincente e motivazione.

Esempi di attività:

Diario di Bordo: ACTIVITIES: I have a shower I have a bath I brush my teeth I do the washing up I use the dishwasher I flush the toilet I cook pasta. MORNING AFTERNOON EVENING LITRES.

Survey: domande tipo How much water do you drink a day? How much water do you use to have a shower? Do you close taps when you put the shampoo on your head or soap in your hands? How often do you forget taps open?

Griglie di valutazione: (Da concordare con il disciplinarista per la parte dei contenuti).

Proposta di criteri:

Task finale: partecipazione costruttiva pianificazione del lavoro di gruppo espressione orale (coerenza e coesione, adeguatezza, correttezza formale), espressione scritta coerenza e coesione, adeguatezza, correttezza formale, originalità).

1.2.1 Classi terze secondaria di primo grado

Titolo dell'unità: Global Warming: io posso fare la differenza?

Classi: III secondaria di I grado Aree dell'argomento: scienze, geografia, italiano, inglese, tecnologia.

Parole chiave: acqua come risorsa, (natural resources), emissioni di CO₂, (carbon dioxide emissions) effetto serra (greenhouse effect), ozono, riscaldamento globale (global warming), innalzamento dei mari (rising sea levels), ghiacciai in diminuzione (glaciers retreat), eventi naturali (allagamenti, siccità ecc...), (drought, flooding etc...)

Progettista dell'unità: docenti di lettere, scienze, inglese e tecnologia.

Tempo di riferimento: II quadrimestre – 15 ore

Tipo di scuola: secondaria di I grado – IC 2 Pascoli Cento.

TRAGUARDI DI COMPETENZA (dalle Indicazioni Nazionali):

Scienze: l'alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite. È consapevole del ruolo della comunità sulla terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso ad esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.

Geografia: lo studente riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche ed architettoniche come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare. Osserva, legge, e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Italiano: ascolta e comprende testi di vario tipo diretti e trasmessi dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente. Espone oralmente all'insegnante ed ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer...ecc.). Riconosce ed usa termini specialistici in base ai campi del discorso.

Inglese: espone argomenti di studio, legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline. Usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti. Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere.

Tecnologia: utilizza adeguate risorse materiali, informative ed organizzative per la progettazione e realizzazione di semplici prodotti multimediali.

Obiettivi di conoscenza:

Scienze: conoscere la struttura della Terra ed i suoi movimenti interni (tettonica a placche);

Geografia: paesaggio, conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio culturale e naturale.

Italiano: conoscere le funzioni e le caratteristiche di un testo dei media (fonte, scopo, emittente ecc..). Conoscere i dati e le informazioni dell'ambito specifico presenti nei testi letti.

Inglese: conoscere e comprendere dai testi le parole chiave ed i concetti del tema di studio.

Tecnologia: conoscere applicazioni informatiche per presentazioni o video.

Obiettivi di abilità:

Scienze: individuare i rischi sismici, vulcanici e idrogeologici della propria regione.

Geografia: progettare azioni di valorizzazione del territorio.

Italiano:

- ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte, individuandone lo scopo, argomento e punto di vista dell'emittente;

- argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide;

- leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità. Scrivere sintesi, anche sottoforma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.

Inglese:

- esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile;

leggere testi di ambiti disciplinari diversi;

- scrivere brevi resoconti che si avvalgano del lessico appropriato anche di altri ambiti.

Tecnologia: Accostarsi a nuove applicazioni informatiche esplorandone le funzioni e potenzialità.

Breve sommario dell'unità:

What - presentazione progetto da parte delle docenti partendo da due clip (una in italiano e una in inglese del film di Al Gore, *An Inconvenient truth*).

Hook: divisione della classe in 3 o 4 gruppi di lavoro; individuazione del prodotto finale del laboratorio; pianificazione tempi, ruoli dei componenti del gruppo; Brainstorming su lessico e concetti-chiave; Supervisione dei docenti.

Experience: ricerca dei materiali didattici da utilizzare (testi, filmati, immagini, ecc.), e su cui lavorare con riassunti e schede dei video (stesura bozze di testo, mappe reticolari, inchieste in classe e fuori sulle abitudini relative al tema (micro task).

Rethink: assemblaggio; revisione; feedback dei gruppi e di classe, stesura definitiva con la supervisione dei docenti, proofreading dei materiali da esporre.

Evaluate/ Self-evaluate: esposizione e illustrazione prodotto finale; valutazione e autovalutazione; riflessione metacognitiva sui processi e sulle dinamiche di gruppo (utilizzo scheda di riflessione meta 33 cognitiva).

Quali comprensioni durevoli sono considerate? Gli studenti comprenderanno come sviluppare atteggiamenti virtuosi della quotidianità di tutti noi che contribuiscano a risolvere il problema del riscaldamento globale.

Prodotto finale: Creazione di un poster o PPT o pinterest o glogster o video pubblicità progresso sulla tematica del Global Warming.

Quali domande essenziali guideranno questa unità e focalizzeranno l'insegnamento e l'apprendimento? Cosa possiamo fare come individui per contribuire a risolvere il problema del riscaldamento globale? Quali sono le principali cause dell'inquinamento? Quali le conseguenze? Nel nostro territorio sono presenti i sintomi dei problemi ambientali globali? Qual è la tesi sostenuta nel film documentario? Quali evidenze sono fornite? Quali misure sono state prese a livello internazionale ed italiano? Quali aspetti del nostro quotidiano rispecchiano le misure prese dai vari stati? Quale messaggio può essere trasmesso ai tuoi coetanei e alla cittadinanza per contribuire a rallentare gli effetti dell'inquinamento? Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite dagli studenti come risultato di questa attività?

Gli studenti comprenderanno...

Scienze: conoscere la struttura dei ghiacciai, dell'atmosfera e la natura dei principali eventi catastrofici.

Geografia: conoscere il lessico ed il problema del riscaldamento globale (protocollo di Kyoto ...).

Italiano: struttura del testo espositivo ed argomentativo.

Inglese: conoscere le strutture linguistiche necessarie (in particolare i tempi futuri e i periodi ipotetici).

Tecnologia: conoscenze legate al tema ambientale (risorse rinnovabili e non...). - Conoscenza degli applicativi multimediali.

Gli studenti saranno in grado di...

Scienze: valutare le conseguenze e la dinamica dei fenomeni ambientali in relazione alla realtà del territorio.

Geografia:

- ipotizzare possibili sviluppi di scenari ambientali globali sulla scorta di proiezioni scientifiche legate al problema del global warming;
- ipotizzare possibili strategie comportamentali attuabili nella quotidianità per contribuire come singoli a risolvere il problema del riscaldamento globale.

Italiano:

- comprendere un testo complesso (tecnico e cinematografico);
- scrivere e produrre brevi testi ed esporli.

Inglese:

- utilizzare la lingua inglese nel processo/comprendimento/produzione di testi applicando le strutture studiate (es. ipotesi future);
- utilizzare il lessico specifico (microlingua).

Tecnologia: organizzare e presentare un prodotto con applicativi multimediali.

Apprendimenti interdisciplinari (in riferimento anche alle competenze europee – lifeskills):

- Saper collaborare e lavorare e pianificare un progetto in team per un obiettivo concordato con l'ausilio di nuove tecnologie (prodotto finale laboratorio).
- Saper utilizzare competenze di riflessione metacognitiva sui processi attivati nel laboratorio per trarne nuovi insegnamenti;

- Saper richiamare nel vivere quotidiano competenze di cittadinanza attiva quali il senso di responsabilità e di consapevolezza riguardo ai problemi del mondo globale, il sentimento di apertura al cambiamento.

1.2.2 La rubrica valutativa

Rubrica valutativa del prodotto finale (pubblicità progresso, prodotti multimediali) dei lavori di gruppo delle unità interdisciplinari: 1) Acqua 2) Global warning.

Alla fine del progetto.

PRODUZIONE:

- Contenuto e completezza delle informazioni.

Avanzato: Produce un video contenente tutte le informazioni richieste e dettagli significativi.

Intermedio: Produce un video contenente le informazioni richieste.

Di base: Produce un video con solo alcune delle informazioni richieste.

Iniziale: Nel video mancano alcune informazioni.

- Correttezza e coesione.

Avanzato: Scrive un testo accurato senza alcuna imperfezione linguistica.

Intermedio: Scrive un testo con alcune imperfezioni linguistiche che non compromettono né la comunicazione né la comprensione.

Di base: Scrive un testo con alcuni errori che in parte compromettono la comprensione.

Iniziale: Scrive un testo con diversi errori linguistici che compromettono la comunicazione e la comprensione.

- Aderenza al genere testuale.

Avanzato: Rispetta tutti i parametri del genere testuale.

Intermedio: Rispetta quasi tutti i parametri del genere testuale.

Di base: Non sempre rispetta i parametri del genere testuale.

Iniziale: Mostra di conoscere poco i parametri del genere testuale.

IMMAGINE E GRAFICA (Coerenza testo-immagine, chiarezza e ordine):

Avanzato: Correda il testo con immagini appropriate e una grafica gradevole e funzionale.

Intermedio: Correda il testo con immagini e una grafica gradevole.

Di base: L'immagine non rispecchia del tutto il messaggio e la grafica è poco chiara.

Iniziale: L'immagine è poco significativa e la grafica impedisce di cogliere bene il messaggio.

ORGANIZZAZIONE:

Avanzato: Affronta l'argomento presentando le informazioni in una sequenza accattivante per il destinatario.

Intermedio: Affronta l'argomento presentando le informazioni in una sequenza che permette al mittente di cogliere il messaggio.

Di base: Affronta l'argomento presentando le informazioni in una sequenza logica.

Iniziale: Affronta l'argomento presentando le informazioni senza una sequenza logica.

CREATIVITÀ:

Avanzato: Realizza un video originale che attira l'attenzione e presenta un buon equilibrio tra parti scritte e immagini.

Intermedio: Realizza un video che attira l'attenzione e presenta un discreto equilibrio tra parti scritte e immagini.

Di base: Realizza un video che non presenta soluzioni particolari per attirare l'attenzione e presenta scarso equilibrio tra parti scritte e immagini.

Iniziale: Realizza un video non originale che non attira l'attenzione e non equilibrio tra parti scritte e immagini.

EFFICACIA COMUNICATIVA:

Avanzato: Tiene in buona considerazione il destinatario ed ha ottima efficacia comunicativa.

Intermedio: Tiene in considerazione il destinatario ed ha efficacia comunicativa adeguata.

Di base: Considera in parte il destinatario ed ha scarsa efficacia comunicativa.

Iniziale: Non tiene in considerazione il destinatario e non ha efficacia comunicativa.

Lavoro in itinere.

ATTEGGIAMENTO:

- Interesse.

Avanzato: Mostra molto interesse nei confronti dell'attività svolta.

Intermedio: Mostra un sufficiente interesse nei confronti dell'attività svolta.

Di base: Mostra scarso interesse nei confronti dell'attività svolta.

Iniziale: Non è interessato ed è svogliato e distratto.

- Disponibilità.

Avanzato: È molto disponibile al lavoro e si mette alla prova.

Intermedio: È sufficientemente disponibile al lavoro.

Di base: È poco disposto al lavoro.

Iniziale: Non è disponibile al lavoro.

CAPACITÀ:

- Rispettare le consegne.

Avanzato: Rispetta tutte le consegne in maniera puntuale.

Intermedio: Rispetta solo alcune consegne.

Di base: Non sempre rispetta le consegne.

Iniziale: Non rispetta le consegne.

- Raccogliere, correlare e comunicare dati.

Avanzato: Raccoglie, correla e comunica i dati in maniera positiva.

Intermedio: Riesce a raccogliere e comunicare alcuni dati.

Di base: Riesce a raccogliere e comunicare pochi dati.

Iniziale: Non riesce a raccogliere e comunicare dati.

- Usare strumenti (delle varie discipline).

Avanzato: Usa in modo appropriato tutti gli strumenti.

Intermedio: Riesce ad usare alcuni strumenti.

Di base: Riesce raramente ad usare gli strumenti.

Iniziale: Non riesce ad usare gli strumenti.

RAPPORTI CON GLI ALTRI:

- Capacità di interagire nel gruppo.

Avanzato: Partecipa in maniera collaborativa e propositiva.

Intermedio: Partecipa apportando il proprio contributo.

Di base: Assume un atteggiamento passivo.

Iniziale: Assume un atteggiamento di disturbo.

- Capacità di accettare le regole e il proprio ruolo.

Avanzato: Accetta serenamente il suo ruolo e tutte le regole date.

Intermedio: Non sempre accetta il suo ruolo e le regole date.

Di base: Non accetta di buon grado il proprio ruolo e le regole date.

Iniziale: Non accetta il proprio ruolo né le regole, è polemico.

- Scambiare informazioni.

Avanzato: Riesce a comunicare in maniera positiva con i compagni rispettando le opinioni altrui.

Intermedio: Riesce a comunicare, ma spesso non ascolta.

Di base: Non sempre riesce a comunicare con gli altri membri del gruppo.

Iniziale: Non riesce a comunicare con gli altri, non ascolta e non rispetta i turni di intervento.

1.3 Istituto comprensivo numero 3 Renazzo (a cura delle referenti Daniela Simoncini e Sandra Cristofori)

Il gruppo ha lavorato cercando di costruire un curriculum verticale sulla comprensione.

Ha individuato la COMPETENZA LINGUISTICA: “Comprendere un messaggio/testo scritto o ascoltato” come significativa per la sua trasversalità e quindi fondamentale per tutti gli ambiti disciplinari. È stato prodotto un ricco documento che ha coinvolto i quattro sottogruppi in una ricerca di obiettivi di apprendimento e attività didattiche “in verticale”; dall’infanzia alla secondaria di I grado; funzionali al raggiungimento della competenza. Le attività nel corso di questo a.s. sono state:

- 1) mettere a fuoco la competenza e rappresentare gli aspetti implicati nel processo in una mappa concettuale;
- 2) elaborare uno strumento di progettazione trasferibile: un modello funzionale, utilizzabile per la progettazione “di una competenza” e/o per la progettazione di percorsi di apprendimento “d’aula”;
- 3) costruire rubriche valutative, che consentano di descrivere diversi livelli di padronanza della competenza;

- 4) ipotizzare prove di competenza, sollecitare una prestazione con la quale si ritiene di poter apprezzare la competenza maturata;
- 5) pianificare percorsi di apprendimento da sperimentare in classe; ricaduta della ricerca-azione nella progettazione e nella didattica.
- 6) verificare i risultati dell'esperienza, con pubblicazione e diffusione delle attività di formazione del gruppo.

MAPPA DELLA COMPETENZA: "Comprendere un messaggio/testo scritto o ascoltato".

- Gruppo 3 COMPrensIONE EFFICACE: ASCOLTO PRODUTTIVO - COMPrensIONE GLOBALE.
- Gruppo 4 LETTURA FUNZIONALE - CONOSCENZA STRUTTURE TESTUALI.
- Gruppo 1 LESSICO - COMPrensIONE ANALITICA INFORMAZIONI SPECIFICHE
- Gruppo 2 STRUTTURE LINGUISTICHE SINTASSI DI BASE.

Traguardo di COMPETENZA da sviluppare / APPRENDIMENTO da conseguire.

FASE 1: Identificare i risultati desiderati. Comprensioni durevoli - Domande essenziali - Conoscenze e abilità.

Fase 2: Determinare l'evidenza accettabile. Compiti di prestazione; questionari; test; quesiti; evidenza di interventi spontanei; autovalutazione.

Fase 3: pianificare esperienze di apprendimento. Sequenza di esperienze di apprendimento.

I RISULTATI ATTESI: Quali comprensioni/apprendimenti durevoli si considerano? Cosa merita di diventare una competenza trasferibile, utilizzabile in altri contesti, trasversale? Quali domande essenziali guideranno l'insegnamento-apprendimento? Quali aspetti dell'apprendimento in oggetto sono essenziali? Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite? Cosa è importante conoscere e fare?

LE EVIDENZE ACCETTABILI Concordare PRIMA le evidenze (ciò che si vede) di accettabilità, con criteri di validazione ripetibili (non solo quella volta) e con un margine di incertezza minimo:

- fissare gli standard della comprensione profonda;
- accertamenti in itinere;
- varietà di strumenti e metodi;
- controllo delle informazioni;

- osservazioni dialoghi;
- test;
- questionari;
- compiti di prestazione / compiti di realtà;
- progetti COSTRUIRE LE RUBRICHE VALUTATIVE (condivise/x disciplina...).

I descrittori dell'apprendimento significativo:

- SPIEGAZIONE
- INTERPRETAZIONE
- APPLICAZIONE
- PROSPETTIVA (nel tempo...)
- EMPATIA (mettersi nei panni di...)
- AUTOCONOSCENZA (consapevolezza, metacognizione).

AMBIENTE:

- Quali attività didattiche sono più adatte?
- Quali sono le risorse più funzionali?

Criteri utili per PIANIFICARE.

W – WHAT: cosa devono apprendere.

H – HOOK: come agganciare lo studente.

E – EXPERIENCE: quali fatti reali o simulati si possono sperimentare.

R – RETHINK: riflettere sul proprio lavoro (insegnante) e rivederlo.

E – EVALUATE: valutare e come guidare gli studenti nell'autovalutazione.

1.3.1 SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO CLASSI (sono state coinvolte due prime e due seconde).

AMBITO: linguistico-storico.

Traguardo di COMPETENZA da sviluppare / APPRENDIMENTO da conseguire:
L'Inghilterra e la Francia nel Cinquecento. Leggere e comprendere un testo espositivo del manuale di storia; ricavare dal testo informazioni su processi fondamentali della storia europea ed esporre tali conoscenze operando collegamenti ed argomentazioni.

FASE 1:

- Comprensioni durevoli.
- Domande essenziali.
- Conoscenze e abilità.

FASE 2:

- Determinare l'evidenza accettabile.
- Identificare i risultati desiderati.
- Evidenza di interventi spontanei.
- Compiti di prestazione.
- Questionari, test, quesiti
- Autovalutazione.

FASE 3:

- Pianificare esperienze di apprendimento Sequenza di esperienze di apprendimento.

FASE 1 I RISULTATI ATTESI:

Quali comprensioni o apprendimenti durevoli si considerano? Evoluzione delle strutture politiche e delle strutture religiose: gli studenti comprenderanno le trasformazioni/evoluzioni politiche e religiose avvenute in Europa dopo il diffondersi della Riforma Protestante in due importanti stati: Inghilterra e Francia.

Sincronia dei fatti a livello temporale: regno di Elisabetta I e affermarsi del predominio inglese sui mari- debolezza della monarchia francese e fine delle guerre di religione con Enrico IV Il difficile processo di affermazione in Europa del concetto di libertà e tolleranza religiosa.

Quali domande essenziali guideranno l'insegnamento-apprendimento? Quali personaggi storici hanno inciso sui mutamenti avvenuti nei Paesi in questione?

Riforma e Controriforma: quale schieramento si determina in Europa? Si può parlare di libertà di professare la propria religione nel Cinquecento? Quali trasformazioni economiche e politiche differenziano i due Paesi? Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite?

Conoscere personaggi, eventi e istituzioni caratterizzanti il periodo in esame mettendoli in relazione con il contesto culturale, religioso ed economico.

Identificare nella narrazione storica problemi utilizzando strumenti della disciplina: riconoscere cause ed effetti (fiorire dell'economia e sviluppo culturale, operare confronti (tra libertà religiosa sancita da Pace di Augusta ed Editto di Nantes). Sapere

definire ed utilizzare termini specifici del linguaggio disciplinare (papisti, ugonotti, compagnie commerciali, enclosures, privatizzazioni, reggenza, uguaglianza politica, libertà di culto). Selezionare nel testo ed utilizzare vari tipi di fonti (iconografiche e narrative). Costruire linee del tempo usando gli organizzatori temporali.

FASE 2 LE EVIDENZE ACCETTABILI. COMPITO DI REALTÀ: Sostituire l'insegnante nello svolgimento di una lezione su argomento assegnato attraverso utilizzo di vario materiale e modalità diverse. Test su differenze culturali, religiose ed economiche tra Francia e Inghilterra. Questionario di autovalutazione individuale. Osservazione degli interventi personali nel momento finale di verifica dell'attività.

FASE 3 LE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO: Classe seconda secondaria di primo grado.

I STEP: spiegazione del compito di realtà atteso, degli obiettivi del lavoro, delle fasi e dei tempi, dei criteri per la valutazione finale.

II STEP: suddivisione della classe in quattro gruppi eterogenei (1 A- 1B, 2 A -2B); ai gruppi 1 A e 1 B è stato assegnato lo studio delle pagine relative all'Inghilterra e ai gruppi 2 A e 2 B lo studio delle pagine relative alla Francia, chiedendo di decidere in maniera autonoma organizzazione al proprio interno, modalità e ruoli nella lezione da preparare. Individuazione del gruppo dei "Supervisor" (2 alunni) che durante lo svolgimento delle attività hanno avuto il compito di osservare individualmente e in maniera discreta senza intervenire:

- difficoltà incontrate sull'argomento;
- capacità di collaborare;
- capacità di ascoltarsi reciprocamente;
- capacità di prendere decisioni per organizzare il lavoro.

III STEP: svolgimento della lezione da parte di uno dei gruppi su argomento assegnato a partire da Inghilterra. L'altro gruppo ha funzionato da controllo e ha valutato in merito a: correttezza dei contenuti esposti chiarezza e completezza dei contenuti uso appropriato dei termini specifici capacità di tenere l'attenzione creatività ed originalità del percorso espositivo. Stesso percorso è stato svolto per argomento Francia.

IV STEP:

- confronto tra i "supervisor" sul lavoro di collaborazione di tutti e quattro i gruppi per valutazione condivisa mettendo in evidenza aspetti positivi e negativi;
- autovalutazione individuale degli alunni dei quattro gruppi attraverso questionario su vari aspetti esperienza (funzionalità metodo studio in gruppo, difficoltà di collaborare e punti di forza);

- verifica nel gruppo classe dei risultati sia su aspetto disciplinare sia su aspetto metodologico.

1.3.2 SCUOLA PRIMARIA (sono state coinvolte due classi quinte)

AMBITO: logico-matematico- linguistico –arte/tecnologia APPRENDIMENTO da conseguire: I NUMERI ROMANI.

Competenza: comprendere testi informativi, immagini, tabelle, ...).

I RISULTATI ATTESI: Quali comprensioni/apprendimenti durevoli si considerano? Comprendere il sistema di numerazione romano.Cogliere la differenza tra il sistema posizionale ed il sistema additivo. Conoscere i sette simboli e le regole principali per la scrittura e la lettura dei numeri romani. Riconoscere ed interpretare, leggere e scrivere numeri romani. Trasformare i numeri arabi in numeri romani e viceversa.

Quali domande essenziali guideranno l'insegnamento-apprendimento? Quali caratteristiche ha il nostro sistema di numerazione? Cosa significa sistema posizionale? Cosa significa sistema additivo? Quali sono i simboli e che valore hanno? Quali sono le regole utilizzate per scrivere i numeri romani? In quali contesti vengono utilizzati i numeri romani? Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite?

Comprendere il sistema di numerazione romano. Utilizzare il sistema additivo. Riconoscere ed interpretare: datazioni, incisioni su opere artistiche e su manufatti, documenti, ecc. di epoche passate Utilizzare i numeri romani sulla linea del tempo e per denominare i secoli.

LE EVIDENZE ACCETTABILI: Conoscere, leggere e scrivere i numeri romani. Compiere trasformazioni dalla numerazione araba a quella romana. Interpretare date, leggere e l'orologio con i numeri romani Utilizzare i numeri romani per le datazioni e la cronologia storica.

LE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO:

1. proposta del compito di realtà per agganciare la motivazione: agli alunni viene proposto di svolgere un'attività di studio in classe a gruppi, di approfondimento e di ricerca che porterà alla realizzazione della seguente esperienza: Ogni gruppo spiega ai compagni come leggere e scrivere i numeri romani. (In particolare: sistema di numerazione, simboli e regole). Può utilizzare: sintesi schematica, relazioni, slides, tabelle;
2. gli alunni sono divisi in gruppi di 4/5 alunni
3. viene distribuito lo stesso materiale a tutti gruppi (con difficoltà crescente);
4. gli alunni non ricevono nessun tipo di mediazione da parte dell'insegnante;

5. Devono applicare il metodo di studio concordato (leggere-dizionario-rileggere-sottolineare- riassumere-ripetere);

6. Riassumono con modalità libere ma funzionali ad essere utilizzate per la “verbalizzazione”;

7. realizzazione di cartelloni (uno per ogni gruppo, a supporto dell’esposizione). Prove di verifica in itinere. Test di lettura e scrittura di numeri.

COMPITI DI REALTÀ: Conclusivi (a medio e lungo termine); “Lezioni” svolte dai gruppi nella classe quinta parallela, che non ha svolto il lavoro, con l’ausilio del materiale creato (dopo 10 giorni). Interpretazione delle incisioni su sculture/dipinti/monumenti/documenti “Caccia alla data...romana” nel territorio e durante la gita. (dopo un mese c.a.).

1.3.2.1 Secondo ambito

AMBITO: scientifico- linguistico –arte/tecnologia

APPRENDIMENTO da conseguire: LA CELLULA e L’ORGANISMO UMANO.

Competenza: comprendere un messaggio letto o ascoltato (testi informativi- testi misti- lezioni-).

FASE 1:

- Comprensioni durevoli.
- Domande essenziali.
- Conoscenze e abilità.

FASE 2:

- Determinare l'evidenza accettabile.
- Identificare i risultati desiderati.
- Evidenza di interventi spontanei.
- Compiti di prestazione.
- Questionari, test, quesiti.
- Autovalutazione.

FASE 3: Pianificare esperienze di apprendimento Sequenza di esperienze di apprendimento.

I RISULTATI ATTESI:

Quali comprensioni/apprendimenti durevoli si considerano? La cellula come entità minima vivente. Cellule animali e cellule vegetali. Tipi di cellule; tessuti Organismi unicellulari e pluricellulari.

La riproduzione cellulare Organismo umano e sua organizzazione Quali domande essenziali guideranno l'insegnamento-apprendimento? Che cosa è una cellula? Come è strutturata? Quale funzione hanno le sue parti? Che cosa si trova nel nucleo della cellula? Che cosa differenzia una cellula vegetale da una animale? Cos'è un tessuto? Cos'è un organismo vivente? Quali funzioni vitali compie? Cos'è e come è organizzato un organismo umano? Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite? Conoscere e denominare gli elementi della cellula.

Attribuire le funzioni ai rispettivi elementi della cellula Denominare tipi di tessuto dei viventi (in particolare dell'uomo) e caratteristiche. L'organizzazione interna di un organismo umano Esprimere la relazione tra gli elementi che compongono un organismo umano.

LE EVIDENZE ACCETTABILI: Conoscere e denominare la struttura della cellula. Conoscere e attribuire le funzioni ai rispettivi elementi della cellula. Denominare alcuni tipi di tessuto con le caratteristiche specifiche Spiegare la relazione fra gli elementi di un organismo.

LE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO (un esempio):

“LA CELLULA ...E L'ORGANISMO UMANO”.

Proposta del compito di realtà per agganciare la motivazione: agli alunni viene proposto di svolgere un'attività di studio in classe, di approfondimento e di ricerca che porterà alla realizzazione di due diverse esperienze: una di gruppo e una di classe (con apporto individuale o a coppie).

1. Costruire con materiale plastico (pongo-plastilina) la sezione della cellula animale e/o vegetale con legenda e tavola informativa a corredo.
 - Realizzare una presentazione multimediale con schemi, immagini, didascalie, foto, per archivio didattico della scuola, oppure per concorso scientifico o per sito della scuola, ecc.
2. Visione di un filmato per introdurre l'argomento.
3. Predisposizione dei materiali: testi informativi (libro di testo), schede, schemi e mappe, immagini ...
4. Attività di studio in classe (individuale)
5. Costruzione di tavole di sintesi.
6. Preparazione della presentazione di classe “LA CELLULA E L'ORGANISMO UMANO” in cui gli alunni intervengono per costruire le slides (una ciascuno...).
7. avvio delle attività di realizzazione del plastico della cellula.

Prove di verifica in itinere test x l'accertamento delle informazioni testo da completare schema/mappa concettuale da ri-costruire **COMPITI DI REALTÀ** conclusivi.

1.4 ISTITUTO COMPRENSIVO N.4 - CORPORENO (a cura delle referenti Nadia Malagodi e Mariarosa Lamborghini)

L'Istituto Comprensivo 4 ha scelto di lavorare sulla competenza comprensione del testo, in modo particolare sul testo storico-espositivo, attraverso la pianificazione di 5 micro-sperimentazioni:

- infanzia "A spasso con Gamberino nelle case";
- classe 2° primaria "La successione temporale";
- classe 3° primaria "Dal testo alla sintesi";
- classe 4° primaria "Dal testo alla sintesi";
- classe 1° scuola secondaria di I° "Dal testo alla sintesi".

1.4.1 Scuola infanzia

PROCESSO DI PROGETTAZIONE A RITROSO INFANZIA:

Fase 1. Identificare i risultati desiderati. Determinare Pianificare i risultati desiderati, l'evidenza accettabile esperienze di apprendimento.

- Comprensioni durevoli.
- Domande essenziali.
- Conoscenze e abilità.

Fase2.

Identificare l'evidenza accettabile.

D) Compiti di prestazione (matrice di compito di prestazione D);

E) questionari, test, quesiti;

F) evidenza di interventi spontanei;

G) autovalutazione (matrice di evidenze E,F,G).

Fase 3 pianificare esperienze di apprendimento. Sequenza di esperienze di apprendimento e istruzione.

PREMESSA: la programmazione annuale della scuola dell'infanzia di Buonacompra intitolata "A spasso con Gamberino" porterà i bambini alla scoperta delle trasformazioni del territorio circostante la loro scuola; insieme al Gambero, simbolo del Comune di Cento si analizzerà la palude, la bonifica per arrivare al territorio attuale. All'interno di tale percorso verranno ricavate unità didattiche riguardanti usi e costumi degli abitanti, in particolare l'alimentazione e le abitazioni.

TITOLO DELL'UNITÀ CLASSE "A spasso con Gamberino...nelle case".

AREE DELL'ARGOMENTO/DISCIPLINA Sono coinvolti tutti i campi d'esperienza in particolare "Conoscenza del mondo".

PAROLE CHIAVE Prima, dopo, adesso, sopra/sotto, davanti/dietro, lontano/vicino.

PROGETTISTA DELL'UNITÀ Cristina Pampolini.

TEMPO DI RIFERIMENTO Marzo/aprile.

TIPO DI SCUOLA Scuola dell'Infanzia.

CONNESSIONE CON LE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE:

Dai Traguardi per lo sviluppo delle competenze: il bambino riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato o prossimo. Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti. Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro...riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità...

Obiettivo formativo: Individuare semplici collegamenti tra informazioni contenute in testi narrati o letti dagli adulti con l'esperienza vissuta o con conoscenze già possedute; porre domande ed elaborare ipotesi, dialogare con gli adulti ed i pari.

Obiettivi di conoscenza: concetti temporali (prima, dopo, adesso), linee del tempo; concetti spaziali e topologici (sopra/sotto, davanti/dietro, vicino/lontano...).

Breve sommario dell'unità: In questa unità i bambini apprenderanno contenuti relativi alla trasformazione dell'abitazione (cucina, bagno, cortile) collocandoli sulla linea del tempo. Attraverso testi informativi, fotografie, testimonianze, visite guidate produrranno confronti tra passato e presente. Il compito finale consisterà nella costruzione di un plastico dell'abitazione del passato, per individuare le trasformazioni avvenute e per sviluppare interesse per stili di vita corretti volti alla salvaguardia del territorio, e delle sue risorse (acqua ed energia).

Pacchetto per la progettazione dell'unità.

Contenuti:

- 2 pagine del modello completate;
- 3 matrice completata per evidenze;
- 4 istruzione per gli studenti e per gli insegnanti;
- 5 elenco dei materiali e delle risorse;
- 6 adattamenti consigliati;

- 7 ampliamenti/approfondimenti consigliati;
- 8 Status: bozza iniziale, bozza rivista, contenuti rivisti, sperimentato sul campo, convalidato, ancorato.

FASE 1 I RISULTATI DESIDERATI:

A) Comprensioni durevoli.

B) Domande essenziali.

C) Conoscenze e abilità.

Quali comprensioni durevoli sono considerate? Gli studenti comprenderanno a:

- riferire correttamente eventi del passato recente;
 - individuare differenze e trasformazioni nelle persone, negli oggetti, nel paesaggio e porre domande sulle ragioni;
 - elaborare previsioni ed ipotesi;
 - utilizzare un lessico specifico (quali domande essenziali guideranno questa unità e focalizzeranno l'insegnamento e l'apprendimento?);
 - rilevazione dei cambiamenti (rilevano i cambiamenti più evidenti rispetto alle abitazioni attuali?);
 - collocazione temporale (sanno collocare un evento, un oggetto nel giusto periodo, tra quelli analizzati?);
- riconoscere i principali concetti topologici (sopra/sotto, davanti/dietro, vicino/lontano);

Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite dagli studenti come risultato di questa unità? Gli studenti comprenderanno: Trasformazioni fondamentali relative agli usi e costumi del proprio territorio, con particolare riferimento all'insediamento umano. L'importanza della salvaguardia delle risorse (nel territorio ed all'interno della propria abitazione).

Gli studenti saranno capaci di:

- Collocare correttamente nel tempo e nello spazio oggetti, situazioni, trasformazioni analizzate durante il percorso.
- Porre domande, elaborare ipotesi, descrivere, discutere con gli adulti e i pari.

PROGETTAZIONE A RITROSO FASE 2 UNITA' DI LAVORO "A spasso con gamberino":

LA CASA ABILITA' E CONOSCENZE. L'accertamento della comprensione (mediante dialogo in piccolo o grande gruppo) viene considerato manifesto quando l'alunno è in grado di:

- descrivere immagini prese da testi o fotografie, utilizzando lessico specifico (concetti topologici);
- individuare il periodo storico di riferimento (passato o presente);
- formulare domande o ipotesi adeguate all'argomento trattato.

COMPITO COMPLESSO E AUTENTICO (in piccolo gruppo). Durante la costruzione del plastico della casa del passato, saper dare giusta collocazione spaziale e temporale agli elementi, collegare quanto appreso alla propria esperienza quotidiana, ricavandone stili di vita adeguati.

RUBRICA ANALITICA PER LA COMPrensIONE

COMPrensIONE	PRESTAZIONE
Comprende in modo autonomo i principali concetti topologici e le trasformazioni dovute al trascorrere del tempo.	La prestazione è significativa trasferisce quanto appreso in altri contesti.
Comprende con l'aiuto dell'insegnante o dei pari i principali concetti topologici e le trasformazioni dovute al trascorrere del tempo.	La prestazione è limitata al contesto.
Non comprende semplici contesti spaziali e Temporal, non coglie le trasformazioni.	La prestazione è inadeguata.

PROGETTAZIONE A RITROSO FASE 3 UNITA' DI LAVORO "A spasso con gamberino":

LA CASA, durante le conversazioni in piccolo gruppo (i bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia di Buonacompra sono 9), i bambini hanno descritto le caratteristiche della loro abitazione, in particolare che tipo di edificio (casa singola, appartamento) il colore esterno, l'ubicazione (vicino a, di fronte a), le dimensioni, la presenza del giardino, alcuni elettrodomestici di uso comune (tv, frigorifero, forno...); anche l'insegnante ha descritto la sua. Il percorso fatto sulle mutazioni del territorio in cui insiste la scuola, da paludoso passando per la bonifica fino a giungere allo stato attuale, ci ha permesso di analizzare anche le trasformazioni dell'abitazione e dello stile di vita dell'uomo.

Le testimonianze dei nonni, le fotografie d'epoca ed in particolare le illustrazioni del testo "Cento e i Partecipanti, la grande storia di una terra e delle sue genti" di Marco Alberghini MAE, hanno permesso ai bambini di osservare la casa all'esterno (con il forno, l'orto, il pozzo, gli animali da cortile...), e la disposizione degli spazi interni (in

particolare la conservazione degli insaccati, le stalle, il camino...); i bambini hanno potuto fare domande sullo stile di vita degli abitanti, hanno utilizzato i concetti topologici per descrivere gli ambienti, hanno prodotto ipotesi sulle condizioni di vita: l'assenza del televisore e del frigorifero ha destato molto stupore. Inoltre, l'impossibilità di rifornirsi al supermercato ha aperto il dibattito sul modo di procurarsi il cibo: la prima ipotesi è stata la pesca, poiché era già stato fatto un modello del pescatore, vista la grande quantità di acqua presente nella zona, poi la caccia, l'orto.

Ogni bambino, aiutato dall'insegnante, ha realizzato la barchetta di carta, ha ritagliato il pescatore e dipinto tutto, per i pesci è stato utilizzato il pongo e per la fiocina, uno stuzzicadenti.

COSTRUIAMO LA CASA DEL PASSATO.

Per costruire la casa è stata utilizzata una scatola di cartone che i bambini hanno dipinto in piccolo gruppo; è stata realizzata su due piani per permettere il rafforzamento dell'acquisizione dei principali concetti topologici. Successivamente sono stati aggiunti gli elementi all'interno della casa: si è cercato di riprodurre, al primo piano, la zona con la stagionatura degli insaccati poiché è particolarmente piaciuta ai bambini e nessuno di loro l'ha mai vista. Ci si è dedicati anche alla parte esterna della casa costruendo l'orto con le insalate e gli alberi da frutto, senza dimenticare gli animali, presi dai giochi della scuola. La costruzione del plastico ha richiesto un tempo più lungo del previsto per cui le foto documentano solo alcuni passaggi, e non il lavoro concluso. Durante l'attività l'insegnante, attraverso una regia equilibrata ed attenta, intenzionale e flessibile, ha cercato di promuovere un clima di esplorazione e ricerca nel quale i bambini hanno attivato strategie di pensiero; i discorsi, le azioni, le soluzioni ai problemi, hanno creato un ambiente fertile per far riflettere i bambini su quanto sia importante e prezioso ciò che abbiamo, in particolare l'acqua che non va mai sprecata, la luce, il cibo, il riscaldamento. Attraverso la costruzione della casa, i bambini hanno potuto confrontare il loro modo di vivere con quello del passato ed hanno concluso che è meglio quello attuale. L'uscita alla fattoria didattica, verso fine maggio, consoliderà ulteriormente quanto appreso in sezione, in quanto in tale fattoria (La Florida, Bondeno) è stata mantenuta una parte dell'edificio con la caratteristica di casa colonica con stalla annessa.

1.4.2 Scuola secondaria di primo grado

Fase 1

Identificare i risultati desiderati.

G) Comprensioni durevoli.

H) Domande essenziali.

I) Conoscenze e abilità.

Fase 2 Determinare l'evidenza accettabile.

D) Compiti di prestazione (matrice di compito di prestazione D).

E) Questionari, test, quesiti.

F) evidenza di interventi spontanei.

G) Autovalutazione (matrice di evidenze E, F, G).

Fase 3 Pianificare esperienze di apprendimento.

H) Sequenza di esperienze di apprendimento e istruzione.

TITOLO DELL'UNITA' Dal testo alla sintesi: comprendere un testo espositivo-informativo - storico.

CLASSE 1 sc.sec. I°.

AREE DELL'ARGOMENTO/DISCIPLINA Italiano, storia.

PAROLE CHIAVE Nuclei tematici di riferimento: lettura, comprensione, produzione.

PROGETTISTA DELL'UNITA' Nadia Malagodi.

TEMPO DI RIFERIMENTO Febbraio/marzo 2015, 6 ore circa.

TIPO DI SCUOLA Scuola secondaria di I°.

CONNESSIONE CON LE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE. Dai "Traguardi per lo sviluppo delle competenze: "Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer...); usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici. Riconosce termini specialistici."

COMPETENZE DI RIFERIMENTO: Leggere, analizzare e comprendere testi Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi Il riassunto di testi espositivi in I secondaria di 1° - Il testo storico.

CONOSCENZE RELATIVE ALL'UNITA' DI LAVORO: Caratteristiche peculiari delle seguenti tipologie testuali: - testo narrativo (racconto storico) - testo espositivo – informativo. Tipologie di riassunto: tecniche del riassumere (divisione in sequenze, ricerca di parole chiave, distinzione tra informazioni principali e secondarie).

ABILITA' RELATIVE ALL'UNITA' DI LAVORO: Riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali Interrogarsi sulle azioni narrate, ricostruendo le intenzioni dei personaggi e gli effetti conseguiti. Individuare le informazioni principali in testi informativi e di studio Riassumere un testo sulla base di schemi facilitatori, vincoli e modelli Parafrasare testi, sostituendo termini con altri. Breve sommario dell'unità: In questa unità gli studenti apprenderanno contenuti relativi all'organizzazione sociale - culturale di un periodo storico (Medioevo). Analizzeranno testi informativi, fonti storiche e documenti. Lavoreranno nel grande e nel piccolo gruppo per sperimentare

tecniche di lettura e di sintesi su brani di studio. Nel compito finale dovranno analizzare un documento, produrre schemi di sintesi ed esporre oralmente l'argomento.

PROCESSO DI PROGETTAZIONE A RITROSO. FASE 1. Identificare i risultati desiderati:

D) Comprensioni durevoli.

E) Domande essenziali.

F) Conoscenze e abilità.

Quali comprensioni durevoli sono considerate? Gli studenti comprenderanno:

- lo scopo di un testo;
- la collocazione spazio-temporale di un brano analizzato;
- la struttura del testo;
- le informazioni principali e secondarie;
- le parole-chiave;
- il lessico specifico.

Quali domande essenziali guideranno questa unità e focalizzeranno l'insegnamento e l'apprendimento? Qual è lo scopo del testo? In quale periodo è collocato? Dove è ambientato? Qual è l'informazione principale che se ne deduce? Quali conoscenze e abilità fondamentali saranno acquisite dagli studenti come risultato di questa unità?

Gli studenti comprenderanno:

- Contenuti fondamentali relativi all'organizzazione sociale e culturale di una civiltà di un determinato periodo storico (Medioevo).

Gli studenti saranno capaci di:

- osservare, descrivere, analizzare un documento o un testo informativo;
- suddividere un testo in sequenze;
- isolare parole-chiave;
- titolare parti di testo;
- leggere una mappa concettuale;
- produrre enunciati di sintesi e collegarli tra loro.

FASE 2. DETERMINARE FORME DI ACCERTAMENTO E VALUTAZIONE. COME SAPREMO SE GLI STUDENTI HANNO RAGGIUNTO I RISULTATI DESIDERATI E SODDISFATTO GLI STANDARD? COSA ACCETTEREMO

COME EVIDENZE DELLA COMPrensIONE E DELLA PADRONANZA DEGLI STUDENTI?

Per sapere se c'è comprensione: PROVA OGGETTIVA (ABILITA' E CONOSCENZE), riassumere, spiegare, esporre. COMPITO COMPLESSO E AUTENTICO (COMPETENZE) progettare, creare UNITA' DI LAVORO PERIODO MEDIOEVALE: IL MONACHESIMO.

Abilità e Conoscenze: L'accertamento della comprensione viene considerato manifesto quando l'alunno è in grado di: leggere un testo espositivo sul Monachesimo e ricavarne informazioni utilizzando tecniche (sottolineatura, parole-chiave...) relative a:

- periodo storico-datazione;
- spazio: generale (territorio europeo, italiano), e particolare (il monastero);
- la figura del monaco, la Regola di San Benedetto, la giornata al monastero;
- il valore culturale: i monaci amanuensi, le miniature, le biblioteche raccogliere sul quaderno le informazioni e le parole relative al lessico specifico (es. scriptorium...), rielaborare un riassunto (devono essere presenti i fatti essenziali e la coerenza tra essi) esporlo oralmente.

Romanzo storico LUIGI DAL CIN "LA PIETRA DI LUCE" quattro storie medioevali. Una delle quattro storie riguarda il momento in cui un monaco amanuense si accorge che ha fatto un errore nel ricopiare un testo e si demoralizza, poi un giorno in riva al mare per meditare scorge in acqua una pietra che brilla, la raccoglie e si rende conto che è imperfetta ma la luce si riflette proprio sull'imperfezione. Ciò che gli ha permesso di notarla.

Abilità e conoscenze. L'accertamento della comprensione viene considerato manifesto quando l'alunno è in grado di:

Riconoscere le caratteristiche testuali: cos'è un romanzo storico (saper riconoscere aspetti storici e aspetti verosimili);

Riassumere il testo Riflettere: qual è il messaggio del testo?

Empatizzare: sei d'accordo con questa frase dell'autore "Accettare la propria imperfezione è un atto d'amore verso sé e verso gli altri". Spiega perché. Avere autoconoscenza: quali sono i tuoi punti deboli e i tuoi punti forti?

COMPITO COMPLESSO E AUTENTICO (da fare in piccoli gruppi): scriviamo un'intervista all'autore del libro (che incontreremo a febbraio) Se tu dovessi consigliare il libro ad un amico come cercheresti di convincerlo a leggerlo? Scrivi un articolo per il giornalino d'istituto Presenta agli alunni di classe il libro o l'incontro con l'autore.

RUBRICA DI VALUTAZIONE COMPETENZA: Leggere, comprendere, interpretare vari tipi di testo.

LIVELLO AVANZATO (9-10): Comprende in modo autonomo ed approfondito le caratteristiche del Monachesimo. Riformula in modo sintetico le informazioni selezionate e le riorganizza in modo personale. Riflette sul contenuto di un testo. Espone i contenuti con sicurezza e proprietà di linguaggio.

LIVELLO INTERMEDIO (7/8): Comprende in modo autonomo le caratteristiche del Monachesimo Riformula in modo sintetico le informazioni selezionate. Espone con chiarezza i contenuti appresi.

LIVELLO MINIMO (6): Comprende, anche attraverso uno schema guida, le caratteristiche del Monachesimo. Riformula le informazioni. Espone in modo abbastanza chiaro i contenuti appresi. Non sempre utilizza un linguaggio appropriato.

PRESTAZIONE NON ADEGUATA: Non mostra chiara comprensione del Monachesimo. Non memorizza gli aspetti essenziali. L'esposizione non è chiara.

PROGETTAZIONE A RITROSO FASE 3.

PIANIFICARE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO ED ISTRUZIONE: Sequenza di esperienze di apprendimento ed istruzione. COME AIUTARE GLI STUDENTI A CONOSCERE COME LAVORERANNO, COSA IMPARERANNO, COME VERRANNO VALUTATI. Informo gli studenti scrivendo alla lavagna e spiegandole le fasi del lavoro:

- testo espositivo sul monachesimo;
- brano: Luigi dal Cin "La pietra di luce" – quattro storie medioevali;
- modalità di lavoro Dopo la spiegazione riportano sul quaderno quanto hanno capito: Possono usare la tecnica che desiderano (ricopiare ciò che c'è scritto alla lavagna, sintetizzare le fasi del lavoro o descriverle meglio).

COME COINVOLGERE GLI ALUNNI: diversificare.

Prima fase (comprensione del testo storico-espositivo "Il Monachesimo" spiegato oralmente e letto).

Prima comprensione: brainstorming su cosa hanno capito.

Sul quaderno: riporta con mappa concettuale le informazioni principali: spazio, tempo, chi erano i monaci, cosa diceva la Regola “Ora et Labora”.

Scrivi il significato di: vespri, scriptorium, miniature, amanuensi. Le funzioni di un monastero: religiose, assistenziali, economiche, culturali.

Seconda fase: una storia medioevale Per introdurre la parte sul libro di racconti storici racconto come iniziano, l’ambientazione ma non svelo il finale: in un monastero un monaco ha sbagliato a ricopiare la miniatura si dispera va in riva al mare..e succede una cosa che lo inviterà a riflettere, poi leggo la storia per intero (è breve, quattro pagine).

Testo storico Leggi il documento “La Giornata di un monaco” (tratto dalla regola di san Benedetto, cap. XLVIII): “L’ozio è il nemico dell’anima. I frati devono dunque dedicare determinate ore al lavoro manuale ed altre alle letture di testi sacri. I monaci usciranno fin dal mattino per dedicarsi ai necessari lavori dall’ora prima all’ora quarta circa; dalla quarta alla sesta si dedicheranno alla lettura. Dopo la sesta, terminato il desinare, riposeranno in perfetto silenzio nel proprio letto e se qualcuno vorrà leggere, potrà farlo purché non arrechi disturbo a nessuno. Si reciti Nona un po’ in anticipo, circa all’ottava ora e mezza, poi si mettano al lavoro fino al vespro.”

Disegna un orologio che rappresenti la giornata di un monaco: inserisci le ore dedicate alle preghiere, quelle al riposo, alla lettura e ai lavori manuali. Se tu fossi una guida in un museo come descriveresti ai turisti questa immagine? Scrivi una didascalia. Una storia medioevale.

Invito gli alunni a riflettere su queste due frasi tratte dal libro: “La paura di sbagliare se ne sta andando”, “Accettare la propria imperfezione è un atto d’amore verso sé e verso gli altri” e chiedo di raccontare se e quando hanno avuto paura di sbagliare, come hanno affrontato la situazione.

Comunico agli alunni che incontreremo l’autore del libro e li invito a riflettere su cosa vogliono chiedergli. Cercano informazioni autonomamente, notano che ha scritto molti libri e si dimostrano curiosi.

COME POSSONO RIELABORARE, AVERE OPPORTUNITA’ PER CAPIRE E RIFLETTERE SUL LAVORO SVOLTO. Lavoro di gruppo per: conoscere insieme e “sbirciare” i libri scritti (è una loro richiesta) e preparare l’incontro con l’autore.

COME CONSENTIRE LORO DI MOSTRARE LA LORO COMPrensione. Alunni al lavoro per:

- rielaborare in gruppo, il percorso svolto;
- scrivere articolo per giornalino d’istituto Metodologia: cooperative learning, uso del computer (abilità digitali), spazio destrutturato dell’aula.

2. Un abbozzo di progettazione a ritroso nella scuola secondaria di secondo grado

Le conoscenze:

«indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche» (Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli, 2006).

Il criterio decisivo per la scelta delle conoscenze diviene allora il loro valore formativo.

Le abilità:

«indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)» (Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli, 2006).

Atteggiamenti sensibilità e prontezza ad attivarsi in un determinato modo (positivo o negativo) in presenza di una particolare situazione. Attitudine predisposizione verso una particolare attività.

Disposizione/Abito della mente: sinonimo di atteggiamento.

Metacognizione: è la consapevolezza nei confronti delle esigenze dei compiti da svolgere, delle strategie da utilizzare, delle capacità di cui si dispone per affrontarli.

Intelligenza: costrutto mentale utilizzato per descrivere le capacità della persona ad affrontare situazioni sfidanti o nuove.

Valutazione: il processo attraverso il quale si verifica se gli obiettivi prefissati (o gli standard di apprendimento) sono stati conseguiti. Gli elementi fondamentali di tale processo sono: gli obiettivi, lo strumento per la raccolta di informazioni e il giudizio formulato sulle informazioni acquisite. A seconda dei casi si può parlare di valutazione formativa o sommativa.

Le Competenze:

“indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.” (Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli, 2006).

Competenze Chiave: Le “competenze chiave” sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all’inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all’occupazione. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006 competenze trasversali: comprendono l'abilità di diagnosi, di relazione, di problem solving, di decisione, ecc. e in generale, quelle caratteristiche personali che entrano in gioco quando un soggetto si attiva a fronte di una richiesta dell'ambiente organizzativo, e che sono ormai ritenute essenziali al fine di produrre la trasformazione di un sapere professionale in un comportamento lavorativo efficace.

Didattica tradizionale: Trasmette conoscenze e abilità disciplinari e pluridisciplinari. La presentazione delle discipline rappresenta lo scopo dell'insegnamento. L'attenzione è centrata sulle esigenze del programma (linearità).

Innova/didattica: Promuove lo sviluppo delle competenze. Le discipline sono considerate strumenti e non fini dell'insegnamento. L'attenzione è centrata sull'evolversi dell'apprendimento in situazione (circolarità).

APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO.

APPRENDIMENTO:

PIANO COGNITIVO.

PIANO AFFETTIVO.

PIANO EPISTEMOLOGICO/CULTURALE.

L'apprendimento significativo è quello in grado di mettere in relazione i tre piani dell'apprendimento per coinvolgere maggiormente lo studente e farlo sentire maggiormente protagonista, facendo vedere gli scopi e i contenuti della progettazione a ritroso come utili per i propri fini personali.

Significatività disciplinare.

Criterio di selezione: FONDATIVITA'

- discipline, non 'materie';
- struttura sostanziale: nuclei fondanti;
- struttura sintattica: metodi specifici.

Competenza nella e della competenza nella disciplina, si riferisce al possesso di un particolare insieme di conoscenze e di abilità specifico di quell'ambito disciplinare o di quella materia e che è messo in atto al suo interno. La competenza della disciplina fa riferimento alla specifica ermeneutica di quell'ambito disciplinare o di quella materia, ossia alla capacità di utilizzarla come dispositivo critico di esplorazione e di interpretazione della realtà e, dunque, di relazione con essa.

Scelte didattiche per l'acquisizione di una competenza:

- coinvolgere lo studente in un processo che lo vede attivo protagonista del proprio apprendimento;
- favorire un apprendimento autonomo e indipendente;

Sviluppare abilità metacognitive - orientamento.

Quale tipo di progettazione è necessaria? La Progettazione a ritroso, che parte dai risultati desiderati e ricava le evidenze di apprendimento (le prestazioni); richiede perché gli alunni dimostrino di saper utilizzare conoscenze e abilità, predispone il percorso da fare per raggiungere i risultati e realizzare le prestazioni.

Perché “a ritroso”? Le fasi sono logiche, ma differiscono dalle pratiche didattiche comunemente adottate:

- siamo abituati a saltare direttamente a progettare le lezioni e attività prima di aver chiarito gli obiettivi di prestazione;
- progettando fin dall’inizio le prove di accertamento degli obiettivi possiamo garantire meglio la sintonia tra obiettivi e strumenti di valutazione e focalizzare più precisamente il nostro insegnamento sugli obiettivi che intendiamo raggiungere.

Fase 1 – Identificare i risultati desiderati. Focalizzati su “grandi idee”:

- Comprensioni durevoli e ancorate alla vita: quali comprensioni specifiche relative alle grandi idee vogliamo che i ragazzi ottengano?
- Quali domande essenziali inquadreranno l’apprendimento e l’insegnamento, concentrando l’attenzione sulle idee e questioni chiave, e suggerendo piste di ricerca significative e provocatorie?
- Cosa gli studenti dovrebbero conoscere ed essere in grado di fare?
- Quali standard di contenuti sono affrontati esplicitamente dall’unità? Le “grandi idee” offrono un modo per collegare e richiamare le conoscenze. Alcune domande per verificare se le idee da noi prescelte sono davvero “grandi”.
- Possiede molti livelli e sfumature di significato che non sono ovvii per un principiante?
- Può produrre profondità e ampiezza di penetrazione nella disciplina?
- Devi scavare in profondità per coglierne le sfumature e le implicazioni, anche se è possibile averne una comprensione superficiale?
- È soggetta a equivoci e fraintendimenti?
- È verosimile che la nostra comprensione di tale idea si modifichi durante la nostra vita?
- Riflette delle idee ritenute “chiave” dagli esperti?

Le domande essenziali che servono per stimolare e far emergere nuove idee e le domande guida che servono per muoversi meglio in un’area di conoscenza sono due strumenti fondamentali.

Uso delle domande essenziali versus domande guida nell'insegnamento (Fase 3):

- Essenziali – FASE 1:

- poste per essere discusse;
- pensate per far emergere e svelare nuove idee, punti di vista e linee di pensiero;
- stimolano la ricerca che conduce a nuove comprensioni.

- Guida - FASE 3:

- poste come memento, fungono da richiamo;
- pensate per “coprire” un'area di conoscenza.

Fase 2 – evidenze di accertamento.

• La matrice di progettazione chiede:

- Quali compiti complessi di prestazione sono indicativi di una determinata comprensione?
- Quali altre evidenze si intendono raccogliere per comprovare comprensione, conoscenze e abilità?
- Quali griglie si intendono usare per valutare una prestazione complessa? I sei aspetti della comprensione: Spiegazione Interpretazione Applicazione Prospettiva Empatia Auto-conoscenza.

Il porsi le domande è quello che ci permette di costruire gli strumenti per raggiungere l'obiettivo.

Domande sottese a una spiegazione. Aver compreso una conoscenza significa saper fare resoconti accurati delle informazioni ricevute.

Domande sottese a una applicazione:

- utilizzo delle conoscenze/abilità/processo (Come e dove posso usare queste conoscenze, quest'abilità o questo processo?);
- modi di applicazione della comprensione (In quali modi le persone applicano questa comprensione nel mondo fuori della scuola?);
- aver compreso significa saper trasferire e applicare concetti o principi appresi in un contesto a nuove situazioni o nuovi problemi (Come dovrei modificare il mio modo di pensare e il mio agire per rispondere alle esigenze di questa particolare situazione?).

Domande sottese alla prospettiva:

- Da quale punto di vista? Da quale angolatura?
- Cosa c'è di supposto o di implicito che necessita di essere considerato e reso esplicito?
- Cosa è giustificato o attestato?
- È ragionevole?
- Quali sono i punti di forza o di debolezza di quest'idea?
- È plausibile?
- Quali sono i suoi limiti?
- Aver compreso significa riconoscere i punti di vista diversi dai quali i problemi possono essere visti, rendere esplicite le assunzioni e implicazioni personali, i punti di forza e i limiti di ogni opinione (E allora?).

Domande sottese all'empatia:

- Come sembra a te? Cosa vedono che io non vedo?
- Cosa ho bisogno di sperimentare se voglio comprendere?
- Cosa l'artista o l'attore sente e vede?
- E che vuole farmi percepire e vedere? Aver compreso significa saper cogliere le reazioni degli altri e distinguerle dalle proprie, sapersi mettere nei panni altrui, essere aperti e disposti a considerare e sentire ciò che altri vedono e sentono; a scoprire ciò che è strano, estraneo o diverso.

Domande sottese all'autoconoscenza:

- Come il mio io plasma le mie opinioni?
- Quali sono i limiti della mia comprensione?
- Quali sono i miei punti deboli?
- Cosa tendo a comprendere erroneamente a causa di pregiudizi, abitudini e stili mentali?

Comprendere significa avere la capacità di discernere il valore, ma anche i limiti delle conoscenze acquisite (percezioni soggettive, pregiudizi, ecc.). Significa essere capaci e disponibili ad agire da ciò che si è compreso.

Lo studente dimostra di aver compreso se:

- sa dare spiegazioni;
- sa fare interpretazioni;
- se sa applicare conoscenze e abilità;

- sa analizzare, dare prospettive, esprimere opinioni;
- se sa assumere un ruolo o mettersi nei panni di qualcuno;
- se sviluppa una conoscenza di sé e di ciò che sa e sa fare. Alcune comprensioni chiave riguardanti l'accertamento.

L'unico modo di accertare la comprensione è attraverso prestazioni contestualizzate: "applicare" in senso lato le nostre conoscenze e abilità, in modo intelligente ed efficace;

La prestazione è ben più della somma di ripetizioni meccaniche: è insufficiente usare solo i questionari e i test convenzionali.

I compiti di prestazione sono: problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa." (Glatthorn, 1999).

ATTENZIONE ALLE DIVERSE DIMENSIONI DELL'APPRENDIMENTO:

- CONTENUTI DI CONOSCENZA.
- PROCESSI E ABILITA'.
- DISPOSIZIONI AD AGIRE.

Fase 3 – Progettare esperienze di apprendimento e istruzione.

- Focalizzati su un apprendimento coinvolgente ed efficace:
 - Quali esperienze di apprendimento e istruzione promuoveranno le comprensioni desiderate, le conoscenze e le abilità della Fase 1.
 - Come la progettazione assicurerà che tutti gli studenti siano coinvolti al massimo ed efficaci nella realizzazione degli obiettivi?
- Progetto del Miur. Liceo S. "Nomentano"
- Domande essenziali e comprensioni durevoli.

Matematica:

Domande generali: A cosa serve la matematica? La matematica può risolvere problemi reali? Domanda topica A cosa serve il calcolo algebrico letterale?

Comprensione durevole: Lo studente utilizzerà le nozioni teoriche e le strategie risolutive per risolvere problemi della vita quotidiana.

Italiano:

Domande generali:

Come comunicare cose di cui non si hanno parole? Come comunicare l'incomunicabile? Qual è il linguaggio dell'impossibile? Basta avere la tecnica per essere poeti o bisogna "sentire" da poeti?

Domande topiche: Che cos'è e perché si scrive una poesia? – Che cos'è la tecnica poetica? Come si analizza una poesia?

Comprensione durevole: Gli studenti comprenderanno la specificità del linguaggio poetico come forma espressiva in cui il significante e il significato acquistano ruoli diversi ma complementari nel comunicare il messaggio.

Scienze:

Domande generali: Può esserci vita su un pianeta senza luce? Qual è l'effetto della luce sugli esseri viventi?

Comprensione durevole: Lo studente comprenderà lo stretto rapporto fra LUCE – VITA e che quindi non ci può essere vita senza luce.

Ed. Fisica: Domande generali: Respirare bene aiuta a vivere meglio? Comprensione durevole: Gli alunni nel corso delle lezioni studieranno tutti gli organi della respirazione, impareranno i meccanismi e le tecniche della respirazione corretta nelle varie posizioni e nei vari contesti della vita. Respirare correttamente diventa importante non solo quando si pratica uno sport, ma anche quando si parla, si racconta, si recita o si canta.

S. Arte:

Domande generali: Quando la produzione di un oggetto o di una espressione è artistica? Come distinguiamo la produzione artistica da quella tecnologica?

Comprensione durevole: Lo studente comprenderà il significato e la finalità dell'arte, distinguendola dalla funzionalità e necessità dell'oggetto tecnologico.

Fisica:

Domande generali: Il movimento illusione o realtà? Come e perché si muovono gli oggetti? Si può sempre prevedere la posizione futura di un oggetto in movimento?

Domanda topica: Le leggi di Newton limitano o permettono la libertà di muoversi?

Comprensione durevole: L'alunno comprenderà le leggi di Newton e ciò gli consentirà di osservarle in azione nei movimenti della vita quotidiana (viaggi in moto, in automobile, in aeroplano, in barca).

- La prova contestualizzata È realistica. Caratteristiche: È strutturata simulando contesti reali (o verosimili) in cui sono verificate le competenze di una persona. Accerta la capacità di usare efficacemente conoscenze e abilità per risolvere un problema complesso. Preparazione:

1. L'obiettivo.
2. La situazione (contesto) reale.
3. Il ruolo dello studente.
4. Il destinatario.

5. Le caratteristiche del prodotto da definire.

UNA PRESTAZIONE È AUTENTICA SE...

- Chiede allo studente di rielaborare e riorganizzare in una situazione problematica ciò che ha appreso, non basta che ripeta. Accerta la capacità dello studente di usare efficacemente ed efficientemente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso.

Canovaccio di un Compito autentico. Costruisci prove di accertamento fissate a compiti autentici utilizzando l'acronimo GRASPS:

- Qual è lo scopo (Goal)? – Qual è il ruolo (Role)?
- Chi sono i destinatari? (Audience)
- Qual è la situazione (Situation) o contesto?
- qual è la sfida di prestazione (Performance)? – attraverso quali standard (Standards) sarà valutato il lavoro?

Nello schema di prestazione vengono esplicitati chiaramente i ruoli e le varie funzioni e strumenti del compito.

Schema prestazione autentica.

Obiettivo: Il vostro compito è creare due sale di un museo ideale con un'impostazione non cronologica ma per affinità.

- Ruoli: voi siete dei curators.
- Prodotto: creerete planimetrie delle sale.
- Legenda con indicazione delle opere e motiverete le scelte. Presenterete il lavoro ai compagni e ai docenti sotto forma di power point.
- Mezzi e strumenti di lavoro: utilizzerete.
- Disegno Cad, riviste d'arte, libri di testo, internet.
- Standard di successo: il tuo lavoro sarà giudicato dai docenti deve contenere la planimetria, la legenda delle opere e le motivazioni delle scelte effettuate, e le immagini delle opere scelte. Il tuo lavoro sarà efficace se sarà completato in ogni sua parte.

Aver progettato prima la prova e poi le esperienze permette l'allineamento dell'insegnamento alla competenza da conseguire. Rendere lo studente soggetto ATTIVO del suo apprendimento: Promuovere interesse Coinvolgere, suscitando curiosità Sostenere e guidare nelle fasi di apprendimento (orientamento). Favorire autonomia e indipendenza (metacognizione).

Valutazioni per la competenza Valutazione formativa o continua. Essa è definita come "processo sistematico per raccogliere con continuità informazioni sull'apprendimento".

È “formativa” perché dà forma all’apprendimento ed è “per” l’apprendimento perché spinge verso il miglioramento.

Esperienze di apprendimento:

1: Domande orali.

2: Osservazione diretta.

3: questionari/test.

4: domande aperte o guidate. Ciò riguarda la valutazione per l’apprendimento attitudine/atteggiamenti.

Le esperienze di apprendimento si verificheranno con una prova contestualizzata che condurrà alla valutazione come apprendimento e alla valutazione dell’apprendimento.

Rubrica di valutazione: È lo strumento, diffuso in molti stati occidentali, per una valutazione qualitativa che viene predisposto per formulare il giudizio. Essa avrà come criteri di misurazione le abilità e gli atteggiamenti della competenza che si sta valutando, evidenziati in stretta relazione con i contenuti culturali utilizzati.

3. Analisi e comparazione dei progetti di progettazione a ritroso.

In questi vari progetti che ho trovato in siti internet, ho osservato che essi presentano varie proposte di applicazione nel contesto scolastico della progettazione a ritroso. Mi è risultato più immediata e chiara la ricerca di materiale inerente alle scuole del primo ciclo di istruzione, ho trovato invece maggiore difficoltà nella ricerca del materiale per la scuola secondaria di secondo grado. Molti contenuti erano disposti in schemi e tabelle che qui non ho riportato nella forma originariamente presentata. Nei progetti degli istituti comprensivi della rete “dire, fare, pensare comprendente”, gli istituti del primo ciclo si presentano attività di progettazione a ritroso strutturate per le differenti classi all’interno degli istituti. In tutti i progetti posso affermare che sono state rispettate le fasi costitutive della progettazione a ritroso, dalla formulazione delle domande di ricerca, la definizione del tema di lavoro, alla predisposizione di un determinato tema di lavoro all’interno di una modalità applicativa, alla valutazione delle conoscenze da acquisire. Le ricerche indicano inoltre un arco di tempo per lo svolgimento di queste attività. Un elemento che ho ritrovato in comune tra più progetti è il riferimento alle norme nazionali dei traguardi di competenza. Inoltre, vi è un riferimento teorico iniziale che chiarisce le procedure e il metodo di intervento della progettazione a ritroso. Vi è un significativo riferimento alle esperienze di vita degli studenti come strumento di applicazione e sviluppo delle competenze in cui è richiesto che vengano acquisite. Si cerca di stabilire un legame tra mondo scolastico e le sue richieste e la realtà che lo studente vive quotidianamente, cercando così di sviluppare un’elaborazione critica del proprio vissuto mettendolo in comune con gli altri compagni di scuola/di classe, traendone anche l’opportunità di trovare un’utilità nelle materie che gli vengono insegnate a scuola. Nella presentazione iniziale del progetto che raccoglie tutti i progetti si esplicita che: “Il percorso formativo realizzato in questi due anni scolastici (marzo 2014-maggio 2015) dunque, si colloca in questa

prospettiva delineata dal testo ministeriale delle Indicazioni Nazionali (I.N.): un istituto comprensivo i cui docenti si stanno formando per rivedere il proprio POF avendo la concreta volontà di progettare un curriculum per competenze, in un'ottica di ricerca/sperimentazione/sviluppo. Infatti, il primo anno si è realizzato il percorso di ricerca, il secondo quello della sperimentazione e, con il prossimo a.s. il lavoro realizzato secondo la modalità della ricerca/azione, dovrà essere completato attraverso lo sviluppo, ovvero la disseminazione della metodologia adottata e ritenuta efficace dai docenti sperimentatori della rete.”

In alcuni istituti ho ritrovato più evidente questo aspetto di ricerca/sperimentazione/sviluppo soprattutto nel quarto istituto in cui vengono riportati con riferimenti fotografici il progetto in corso e i suoi risultati, mostrando anche il feedback degli studenti.

Questa serie di progetti si prefiggono appunto l'obiettivo di fornire agli studenti competenze e conoscenze che possono utilizzare in ambito extrascolastico; ma anche dare gli insegnanti un modo differente di vedere il curriculum da quello tradizionale. Si presenta anche come una critica al modello tradizionale di fare curriculum. L'attività formativa realizzata parte dall'ipotesi che, per progettare curriculum orientati all'acquisizione di competenze, sia necessario un profondo cambiamento in tutto il ciclo progettuale: nella scelta dei contenuti, nell'organizzazione dei tempi, nell'approccio metodologico, nelle scelte didattiche più significative, nell'organizzazione integratadelle discipline. Si chiedono nuove competenze professionali ai docenti nell'organizzare un curriculum che è cosa diversa dallo scrivere una programmazione. La riconversione pone alcune fondamentali domande:

- Come rendere l'apprendimento significativo?
- Quali obiettivi di apprendimento scegliere?
- Come si connettono gli obiettivi di apprendimento con i traguardi per lo sviluppo delle competenze?
- Come valutare il raggiungimento dei risultati/traguardi?
- Come rendere unitario il curriculum?
- Quali percorsi tracciare per sviluppare un curriculum verticale in continuità?
- Come valutare i percorsi curriculari proposti in termini di efficacia?
- Come rendere concretamente formativa la valutazione degli alunni?
- Che rapporto c'è tra i saperi, le conoscenze, i traguardi e gli obiettivi, le competenze disciplinari, di base e trasversali?
- Come diventare comunità professionali?

Il lavoro di ricerca si è concentrato, in una prima fase, sulla disambiguazione semantica e concettuale dei termini-chiave delle indicazioni Nazionali: discipline, saperi, curriculum, apprendimenti, abilità, capacità, traguardi, obiettivi, competenze, ambienti di

apprendimento, continuità, orientamento, profilo in uscita. Poiché non può esserci un alunno competente senza docenti competenti, il percorso formativo adottato si è concentrato sulla capacità degli insegnanti di costruire situazioni, ovvero ambienti di apprendimento in cui l'alunno possa manifestare, sia per gli aspetti oggettivamente rilevabili che per quelli più soggettivi e sottesi alle dimensioni della personalità, il livello delle competenze acquisite, sia pure in modo non del tutto concluso. E l'insegnante è in grado di rilevare e valutare le competenze se, durante il loro sviluppo, ne saprà verificare il raggiungimento degli irrinunciabili traguardi. Il prodotto finale riporta i seguenti punti e criticità: “Un tale lavoro non può concludersi con la sperimentazione biennale della rete; all'interno delle singole scuole è ora in atto la difficile fase della DISSEMINAZIONE; in occasione dell'ultimo incontro, avvenuto il 25 maggio 2015, è stato concordato quanto segue:

- I componenti dei gruppi, in occasione degli impegni di giugno e di settembre, effettueranno degli interventi formativi condividendo con i colleghi i materiali elaborati in questi due anni di ricerca cercando di coinvolgere i colleghi e di elaborare insieme ulteriore documentazione”.

La metodologia proposta si è rivelata una buona metodologia per dare significato alle competenze e per potere arrivare ad un'effettiva reale certificazione delle competenze; si propone quindi una lettura del nuovo modello della certificazione delle competenze per arrivare ad un'elaborazione di rubriche collegata ad ogni singola competenza. Nel corso del lavoro biennale, in cui i docenti hanno partecipato con grande motivazione e impegno, sono emerse le seguenti criticità:

- inadeguatezza dei libri di testo e “scollamento” tra gli stessi e le nuove indicazioni per cui ritorna attuale l'adozione alternativa molto discussa a livello nazionale;
- contrasto tra una didattica per competenze ed un sistema di valutazione degli apprendimenti per cui sarà sempre più necessario percorrere due strade parallele.

Il dare significato alle competenze mi pare un altro punto significativo di questoprogetto, il rendere partecipe lo studente anche personalmente dell'attività formativa proposta è un incentivo; in cui non lo fa sentire spettatore passivo di quello che viene insegnato ma attore protagonista che lo provochi in senso propositivo all'utilizzo e alla sperimentazione delle conoscenze e delle competenze che ha appreso. Rendere la stessa acquisizione delle conoscenze e delle competenze più comprensibili e che si facciano sentire in un qualche modo più vicine alla vita stessa dello studente.

Nel secondo paragrafo che ho intitolato un abbozzo di progettazione a ritroso nella scuola secondaria di secondo grado, ho fatto riferimento ha una presentazione tramite slide, che parte da una prospettiva generale facendo riferimento al quadro europeo dellequalifiche e dei titoli del 2006. Anche in questa presentazione si parla delle procedure generali della progettazione a ritroso e si punta al riferimento alle grandi idee che sono un'opportunità per migliorare le proprie conoscenze. Devono essere promossi i compiti di prestazione che permettono allo studente di acquisire maggiore padronanza in quello che apprende. Dopo si procede con la sezione “innovadidattica” che presenta delle

discipline: matematica, italiano, scienze, educazione fisica, fisica, storia dell'arte; le domande generali e le comprensioni durevoli a cui si vuole giungere. Mi pare che questo tipo di presentazione è di tipo schematico descrittivo, in cui presenta principalmente le procedure ed esemplifica le varie fasi della progettazione a ritroso. Ho mantenuto il linguaggio delle progettazioni poiché così garantiscono una maggiore comprensione delle procedure e del lavoro svolto.

6. IL CONCETTO DI INCLUSIONE E LA SUA APPLICAZIONE⁷

“Dovremmo davvero mantenere la calma di fronte alle differenze e vivere le nostre vite in uno stato di inclusione meravigliandoci delle diversità umane.” (George Takei)

1. L'essenza dell'inclusione

Parlando di inclusione si dovrebbe percepire subito (Nota L., Ginevra M. C., Soresi S.; 2015; pp.40-41):

- che si è interessati a quelle eterogeneità che sono presenti in qualsivoglia sistema, gruppo e popolazione, a quella varianza che di fatto consente a soggetti, a variabili e ad attributi diversi, di formare la curva normale e di occupare in essa posizioni diverse;
- che si tende a considerare semplicistiche e riduttive quelle analisi lineari che vengono compiute al fine di determinare, in modo standardizzato, condizioni educative e responsabilità speciali, enfatizzando di volta in volta, o la tipologia e la classificazione delle menomazioni e delle disabilità, o la necessità di ambienti speciali per i diversi trattamenti ed approcci che sono stati decisi e programmati (spazi separati per questo o quel trattamento, per questo o quello specialista, ad es.);
- che la si invoca per favorire occasioni migliori di educazione ed istruzione per tutti e non solo per facilitare l'inserimento e la partecipazione di qualche alunno pensato come depositario di più massicci bisogni educativi speciali;
- che si tende ad approcciare i problemi delle scelte educative e della programmazione in modo globale, in ragione della complessità delle tematiche in gioco e della rilevanza pedagogica, etica, politica e sociale delle soluzioni che si propongono;
- che si considerano necessari livelli elevati di condivisione e partecipazione in quanto l'inclusione è anche una filosofia di vita, un imperativo morale di rispetto ed attenzione, un impegno civile e sociale costante affinché i sistemi di supporto e di sostegno siano presenti in tutte le scuole ed attivi nel tempo per tutti (anche per gli adulti) al fine di onorare concretamente le diverse diversità (Soresi, Nota e Wehmayer, 2011). L'inclusione scolastica dovrebbe così agire come volano per un'inclusione sociale e comunitaria più vasta e generalizzata che ricordi costantemente a tutti i cittadini di vivere con passione e generosità le proprie relazioni sociali, le amicizie, le esperienze di apprendimento e di lavoro, l'appagamento spirituale e le proprie scelte,

⁷ In questo capitolo ho tratto le informazioni dal testo: Nota L., Ginevra M. C., Soresi S., 2015, Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel XXI secolo, Padova: Cleup.

facendo sì che in tutto ciò ognuno possa esercitare e manifestare la propria unicità.

L'inclusione non riguarda pertanto più questa o quella categoria di cittadini non ha più senso parlare di inclusione di persone con disabilità, con problematiche psichiatriche, di persone immigrate e così via. Questo si può forse affermare parlando di inserimento e di integrazione e poteva avere qualche senso nel secolo passato quando i movimenti per l'inserimento e l'integrazione muovevano i loro primi passi oggi, anche per evitare che vengano rimesse in discussione alcune importanti conquiste, è preferibile ribadire che l'inclusione si riferisce ad una serie di importanti condizioni che debbono caratterizzare i contesti di vita di tutti affinché vengano rispettati i loro diritti e considerate con attenzione le loro aspettative, necessità e richieste.

1.1 Il prestare la dovuta attenzione all'etichettamento

In una classe ma non solo è necessario prestare la dovuta attenzione agli schematismi che caratterizzano le persone, se si vuole svolgere un progetto autenticamente inclusivo. La tendenza a categorizzare gli individui sulla base di uno o più elementi che si considerano di fatto inadeguati (la presenza di malattie e di menomazioni, di difficoltà nello svolgimento di attività ritenute importanti, il non avere le nostre stesse radici storiche e culturali) e a trascurare gli aspetti positivi che posseggono e le differenze che esistono anche all'interno dei loro gruppi di appartenenza, è, come noto alla base dei pregiudizi e degli stereotipi che riducono drasticamente le possibilità di convivenza rinforzando le occasioni di conflitto e di incomprensione. Di fatto l'utilizzo di etichette porta con sé tre principali processi negativi (Magyar-Moe, Owens, & Conoley, 2015; Link & Phelan, 2013):

- La deindividualizzazione, ovvero l'enfasi sulle caratteristiche prototipiche e stereotipiche dei membri del gruppo a cui la persona viene associata, e la scarsa attenzione alle sue particolarità individuali. Tale processo può essere molto pericoloso, in quanto ad esempio, uno studente con menomazione può essere giudicato e trattato in base alla sua etichetta diagnostica (che enfatizza tra l'altro i deficit) piuttosto che per le sue caratteristiche peculiari e positive (punti di forza).
- La stigmatizzazione, ovvero l'enfasi sugli aspetti negativi. L'essere etichettato come straniero, disabile, difficile, grasso, brutto, povero, comporta la propensione sia della persona stessa che degli altri a dare attenzione agli aspetti negativi, tanto da influenzare negativamente i livelli di qualità e della vita e le interazioni sociali.
- La distanza tra gli individui, ovvero la tendenza sia delle persone etichettate che degli altri a considerare le prime come appartenenti a gruppi diversi e spesso in contrapposizione a tutti gli altri.

La tendenza a parlare per diagnosi e per sigle sta inondando le nostre scuole e sta assumendo dimensioni così consistenti da diventare una vera e propria limitazione per l'educazione e l'inclusione che per essere agite positivamente richiedono invece di dimenticare le inadeguatezze delle persone, di puntare sui loro punti di forza, di descrivere ciò che le stesse sono in grado di fare, di guardarsi bene dall'uso di etichette e di valutazioni negative, soprattutto in presenza di colleghi, di genitori e di alunni.

Il ricorso alle etichette ed alle espressioni stigmatizzanti rappresenta una vera e propria minaccia all'inclusione in quanto propugnatrici di atteggiamenti decisamente negativi e tutto questo contrasterebbe decisamente:

- a. con la possibilità di consentire a tutti lo sviluppo di identità ricche e articolate, in grado di partecipare attivamente a realtà sociali che appaiono sempre più complesse anche in ragione del loro elevato contenuto tecnologico;
- b. con la possibilità di insegnare con successo a molti bambini ed adolescenti contenuti curricolari quali quelli di natura scientifica, matematica, linguistica, ma anche ascrivibili all'ambito delle abilità sociali, informatiche e tecnologiche.

2. Implementare l'inclusione scolastica

2.1 Il coinvolgimento dei compagni di classe

A vantaggio dell'inclusione potrebbe essere opportuno realizzare attività che si propongono di incrementare nello specifico la conoscenza delle variabili che determinano l'eterogeneità nella classe, come la presenza di menomazioni, le esperienze maturate, i convincimenti religiosi, i valori di riferimento ecc. Si possono far sintetizzare in quaderni, diari, testi, le religioni presenti nel gruppo classe, le lingue parlate e/o conosciute, le tradizioni che caratterizzano le diverse culture di riferimento. Risulta evidente la necessità di interventi che si propongano di favorire, in un contesto classe, relazioni positive e di supporto reciproco nei confronti dei pari e soprattutto di quelli che sono maggiormente a rischio di esclusione sociale (Hamilton, 2005). Un prerequisito essenziale affinché si formino interazioni positive durevoli tra i compagni di classe, che diventino la base anche per rapporti di amicizia, al di là della vulnerabilità è sicuramente quello di ridurre le credenze stereotipate e di favorire lo scambio di informazioni personali positive relative agli interessi comuni, ai punti di forza e alle abilità di tutti i compagni. Può essere utile anche rendere chiari i vantaggi che si possono conseguire dall'avere amicizie con coetanei eterogenei e favorire la reciprocità e la cooperazione tra pari mediante attività volte al raggiungimento di obiettivi comuni ai quali possono contribuire tutti gli studenti, inclusi quelli con maggiori difficoltà. Importante è che bambini e adolescenti siano stimolati a fornirsi aiuti e supporti in modo reciproco, utilizzando specifiche tecniche (ad esempio, istruzioni, modelling, rinforzo) per insegnare ai propri compagni ad acquisire abilità o a monitorare l'esecuzione di un compito; a riconoscere l'importanza della bidirezionalità dei rapporti;

a fare richieste di aiuto e supporto; e ad individuare i vantaggi per sé e per gli altri del dare e del ricevere.

Tra i sentimenti negativi, la tristezza, in particolare, può suscitare sentimenti di pietà che, se da un lato, possono stimolare il ricorso a comportamenti di aiuto e di solidarietà, dall'altro sembrano favorire l'attivazione di una relazione asimmetrica tra coetanei, a svantaggio, ovviamente, di quelli ritenuti meno fortunati e maggiormente bisognosi di aiuto (Soresi, 2007). Per contrastare tali situazioni si può dare spazio a storie, immagini, riflessioni sulle azioni che tutte le persone possono compiere, in ambito scolastico, sociale, sportivo e indipendentemente dalla presenza di vulnerabilità, al fine di perseguire i propri obiettivi. Si dovrebbe far emergere l'importanza dell'impegno, del darsi da fare, dell'esercizio, della perseveranza, indipendentemente dalle condizioni di partenza. Tutto questo può diventare l'occasione per dare enfasi ad aspetti quali la resilienza, l'agire per obiettivi, il darsi da fare per essi, potenziando al contempo le capacità necessarie a fornire e ricercare supporti e aiuti.

2.1 Il lavoro degli insegnanti a vantaggio dell'inclusione

L'interazione intensa e sistematica tra studenti e insegnanti apre nuove opportunità di conoscenze e relazione; e questi ultimi con i loro comportamenti e con le loro proposte, costituiscono un modello di quello che i loro alunni possono aspettarsi dal contesto esterno. All'insegnante oggi più che mai, si chiede di agire in un contesto caratterizzato da diversità, da pluralità sia rispetto al funzionamento intra-individuale dalle quali possono derivare fragilità (a volte dovute solo a differenze nei tempi necessari a singolo per raggiungere gli obiettivi scolastici), sia rispetto alle differenze culturali che hanno accompagnato ed accompagnano lo sviluppo e la vita quotidiana dei suoi studenti.

L'insegnante inclusivo è colui che si interroga sulla propria identità professionale, permettendo quindi una migliore comprensione del ruolo che questi attribuiscono a sé stessi nel contesto scolastico attuale mentre pianificano, organizzano ed insegnano (Alsup, 2006; Olsen 2011). Il professionista riflessivo nella pratica professionale quotidiana si caratterizza per i requisiti che pone a sé stesso e per le decisioni che prende. Analogamente l'insegnante riflessivo rispetto alle problematiche dell'inclusione (Nota L., Ginevra M. C., Soresi S.; 2015; pp. 103, 104):

A) Si interroga sull'attività didattica e sul contesto:

- sugli obiettivi dell'attività chiedendosi se gli studenti stanno seguendo/hanno compreso quello che stanno svolgendo/hanno svolto nell'attività e se incontrano/hanno incontrato difficoltà (Quali? Si è rivelato utile per loro?);
- se i materiali sono o erano abbastanza vari e interessanti per gli studenti, e se prendono in considerazione delle loro storie culturali;
- analizza e valuta il contesto e la propria azione,

- tiene conto e presente della partecipazione e dell'attenzione degli studenti.
 - gestisce con un'ottica critica i tempi, i ritmi, le modalità di svolgimento dell'attività, la reazione degli studenti.
- B) Alterna fasi di strutturazione, destrutturazione, e ricostruzione per seguire ed essere in linea con la situazione educativa nelle diverse tappe del suo svolgere. In modo ciclico questo lo porterà a:
1. Organizzare l'attività rispetto agli obiettivi individuati, scegliendo modalità e attività specifiche.
 2. Cercare reazioni durante le attività altrimenti non riconosciute.
 3. Ristrutturare, per effetto della riflessione decidere di cambiare idea su alcuni studenti e/o sull'efficacia di un intervento, modificare l'attività o continuare sulla via intrapresa.
 4. Utilizzare in modo sistematico strumenti che facilitano e sostengono lo sviluppo di una propria identità professionale.

Per l'insegnante inclusivo le situazioni nuove, le diverse storie individuali che arrivano nella scuola costituiscono momenti di crescita per la propria attività professionale. Sviluppando la riflessione professionale nell'azione, attraverso l'azione e sull'azione, come ogni protagonista riflessivo, l'insegnante sviluppa la consapevolezza del ruolo che le esperienze, le credenze e i propri valori assumono durante i processi decisionali che caratterizzano l'attività professionale; sviluppa la capacità di monitorare, riflettere e prende decisioni appropriate rispetto ai mutevoli bisogni degli studenti e del contesto; opera sulla base della riflessione critica che di volta in volta porta a una crescita della qualità del proprio lavoro.

7. CRESCERE PARTECIPANDO⁸

*Ho imparato... Che tutti vogliono vivere in cima alla montagna ma tutta la felicità e la
crescita avvengono mentre la scali.
(Andy Rooney)*

Per porre le basi per una progettazione a ritroso autentica, costruttiva e inclusiva, penso sia necessario partire fin dall'età dell'infanzia, abituare quindi già il bambino a porsi con l'altro in maniera costruttiva ed altruistica, riconoscendo nell'altro anche delle caratteristiche di sé stesso, e nelle differenze dell'altro delle qualità per migliorare sé stesso. In questo capitolo che svilupperò in differenti paragrafi prendo in considerazione l'età dei bambini 0-6.

1. educare alla partecipazione autentica

L'essere parte, prendere parte, sentirsi parte, sono espressioni linguistiche che designano l'intimo bisogno di appartenere, quindi di collocare la propria esistenza dentro un paradigma relazionale. L'esistere di ognuno, in fondo è un co-esistere, ossia essere un compartecipato. Questo nostro essere-insieme-agli-altri non è tuttavia rappresentabile come una mera giustapposizione ma piuttosto come un vivere comunitario, attraverso il "tirocinio del noi" (Mounier E.; 1975). Ogni bambino vive in un ambiente, in un mondo di relazioni, in comunità e ciò condiziona il suo sviluppo, che è originariamente e fondamentalmente sociale prima che individuale. L'io del bambino è un io dialogico, costitutivamente aperto al tu. Ogni bambino in un certo senso sfida il mondo, perché non si adatta ma vi prende parte, entra in relazione con esso e vive di relazioni. Ai bambini, allora, vanno offerti contesti partecipativi: ossia contesti significativi, rispettosi, accoglienti, stimolanti, solidali, narrativi, aperti alle sperimentazioni, generatori di relazioni. Ambienti in cui scoprire Sé, incontrare il mondo, stare con gli altri, esprimersi e ascoltare, conoscere e condividere il sapere. Ricorrere alla partecipazione come paradigma per il rilancio di una rinnovata cultura dell'infanzia può essere una strada da percorrere per restituire davvero voce ai bambini, rendendoli autentici soggetti di diritto e non meri destinatari dell'agire adulto, un agire che può rischiare, pur con le migliori intenzioni, di tradire le parole dei bambini e delle bambine, in nome di una posizione, quella adulta, che spesso detiene un potere implicito e aprioristico. La partecipazione infantile, se autentica, scardina le logiche adultocentriche e porta ad interrogare quelle pedagogie latenti, (Becchi E.; 2005) che si rendono portatrici di precomprensioni dell'infanzia. Una partecipazione autentica ed efficace pertanto: "esige un mutamento radicale del modo di pensare e di agire degli adulti: si deve passare da un approccio tendente all'esclusione ad un altro teso alla comprensione e alla valorizzazione dei bambini e delle loro capacità; da una realtà definita esclusivamente dagli adulti ad una in cui i bambini e i ragazzi possano

⁸ In questo capitolo ho tratto le informazioni dal testo: Amadini M., 2020, Crescere partecipando, Lavis (TN): Scholè.

contribuire a costruire il mondo in cui desiderano vivere” (UNICEF, 2003, la condizione dell’infanzia nel mondo. Rapporto UNICEF,2003, La partecipazione dei bambini, Roma.).

Per Save the Children, la partecipazione significativa dei bambini e delle bambine è caratterizzata da (Amadini M.; 2020):

- un approccio etico e un’adesione alla trasparenza, onesta e affidabilità;
- un approccio sicuro, in cui i diritti di protezione vengano accuratamente salvaguardati;
- un approccio non discriminatorio, che assicuri a tutti i bambini (senza distinzione di genere, abilità, lingua, etnia, classe sociale...) le stesse opportunità di coinvolgimento;
- un approccio “child-friendly”, che permetta ai bambini di costruire al meglio delle loro capacità procedure e strumenti che, incoraggino piuttosto che intralciare il coinvolgimento dei bambini.

1.1 La co-costruzione del contesto

Le teorie costruttiviste e socio-costruttiviste ci hanno fatto scoprire il bambino come un soggetto che costruisce il proprio sé in un processo interattivo con l’ambiente. Il ritratto che hanno tracciato è quello di un bambino apprendista, a cui l’adulto offre occasioni e contesti che sollecitano l’apprendimento. Un bambino, quindi, portatore di idee proprie, ricco di domande, capace di costruire conoscenze, creare e decodificare simboli, dare forma alle proprie teorie, riconoscere ed esprimere i propri vissuti. I social childhood studies ci portano a guardare i bambini e le bambine come costruttori attivi della propria vita personale, generatori di culture proprie e protagonisti anche della vita sociale, offrendo un contributo ai contesti di cui fanno parte e alla società in generale.

Tale prospettiva ci aiuta ad uscire da una visione deterministica e lineare dell’educazione, per sposare una rappresentazione complessa dell’agire educativo, un agire che è fatto di sinergie, e accade dentro relazioni, a cui tutti i soggetti coinvolti partecipano attivamente. Un’educazione ecologica, complessa, situata restituisce al bambino la dignità di soggetto attivo, che prende parte in modo attivo ai contesti in cui abita e alle comunità di cui fa parte. I contesti strutturano l’esperienza infantile, la quale a sua volta imprime cambiamento ai contesti stessi.

1.2 Orientamenti della partecipazione autentica

L’idea del bambino come soggetto attivo, capace di elaborare significati originali e inedite rappresentazioni della realtà, esploratore e co-costruttore dei processi di crescita, ha tuttavia bisogno di trovare realizzazione in contesti in cui fare esperienza, di progettualità pedagogiche e azioni educative che accompagnino e diano compimento a tali disposizioni. Si tratta quindi di lavorare per offrire a ogni bambino e bambina la

possibilità di crescere come persone libere ma al tempo stesso responsabili, fiduciose e partecipi della vita delle comunità a cui appartengono e apparterranno. I diritti per crescere sono infatti strettamente intrecciati con il dispiegamento di concreti percorsi di vita, attraverso cui portare nella quotidianità gli approcci partecipativi, entrando nelle esistenze dei bambini e attraversandole. Per raggiungere tale traguardo sono indispensabili contesti educativi intenzionalmente strutturati, per permettere ai bambini di essere soggetti attivi e al centro di relazioni generative.

Insieme all'essere parte, l'altra componente della partecipazione è l'agire: entrambe implicano la strutturazione di contesti che non solo creano appartenenze, ma favoriscono anche l'agency, che è quel concetto che rimanda alla capacità di autonomia nell'azione e alla produzione di un cambiamento sociale; il bambino è responsabile della produzione della conoscenza.

Per poter superare una logica frammentaria, che spinge ad offrire sporadiche occasioni ai bambini, è necessario che l'impegno educativo si sposti verso la creazione di contesti favorevoli all'espressione dell'infanzia, dando la priorità ai contesti primari, nei quali i bambini possono sviluppare un quotidiano *habitus* partecipativo (Moss P. – Petrie P.; 2002). Lavorare sui contesti primari e quotidiani per promuovere una cultura partecipativa rappresenta una prospettiva educativa particolarmente strategica, specialmente quando si tratta di infanzia, poiché tutte le esperienze che si vivono acquisiscono un particolare significato in relazione ai contesti fondativi sperimentati nei primi anni di vita.

2. Allestimenti partecipativi

Il processo di crescita di ogni bambino prende forma entro un'interazione costante e reciproca con il contesto. Per promuovere un cambio di paradigma e generare contesti educativi, diventa indispensabile promuovere una progettualità educativa che sappia mettere a fuoco il contesto, inteso appunto come parte integrante dei contesti educativi. Il contesto stesso è il prodotto di un'attività sociale e partecipativa (Bruner J.;1990); la cura per il contesto permette ai bambini non solo di decifrare l'ambiente e i suoi dispositivi, ma soprattutto di collocarsi in modo attivo e partecipativo nei confronti del contesto stesso. Si tratta di disposizioni che poi i bambini porteranno con sé nei contesti più allargati e nelle esperienze future di relazione con le persone, con i significati, con il mondo. I ricordi, le esperienze, i legami vissuti nei contesti educativi frequentati durante la prima infanzia diventeranno dei sistemi di significazione e di comportamento, certamente aperti al cambiamento indotto da nuovi incontri e nuove esperienze, ma comunque attivamente presenti nella memoria. Si può affermare che i servizi educativi e scolastici si delineano come: “apparati simbolici antropologicamente orientati e culturalmente strutturati, i cui significati, scopi e fini educativi permeano fino alle minime pieghe del vivere quotidiano, orientando la suddivisione dei tempi, selezionano i contenuti di apprendimento, modellano fisicamente gli spazi scolastici determinando le regole di relazione tra i partecipanti, permettendo la costruzione di materiali didattici specifici” (Pugnaghi A.; 2015).

La cura del contesto non mira a generare risposte reattive e uniformate da parte dei bambini, quanto piuttosto ad accendere in loro risposte personali, attivando un processo in cui l'educatrice/insegnante stessa è coinvolta. "L'organizzazione dell'ambiente-sfondo non è mai organizzazione di qualcosa di esterno e indipendente; è, in primo luogo, un mettersi in gioco, un agire su se stessi, su quella parte cioè, di contesto che rientra nel proprio dominio di azione. Non è una mera manipolazione di dati; è sempre una costruzione di relazioni, di regole di narrazioni" (Zanelli P. – Sagginati B. - E. Fabbri "a cura di"; 2004; p. 41.). La logica partecipativa può quindi dare la forza di abbandonare gli automatismi e le posture autoreferenziali, liberando riserve di significato e risorse educative che scardinano pratiche abitudinarie.

2.1 progettazione degli spazi

Per raggiungere il traguardo della progettazione, è essenziale prestare attenzione ai significati inscritti negli spazi, negli ambienti e negli arredi, nei materiali e nei loro usi (Amadini M.; 2020):

1. Pensare alla propria filosofia educativa e ai propri obiettivi.
2. Considerare la propria filosofia e obiettivi che si relazionano allo spazio disponibile e alle attività che si svolgono lì.
3. Valutare i bambini di cui ci si occupa e si identificano le loro particolari esigenze di sviluppo. Scoprire il più possibile circa gli spazi a loro familiari ed il tipo di interazioni a cui sono abituati.
4. Se si lavora in un setting già predefinito, osservare i bambini e le colleghe/i all'interno del setting. Prendere appunti su cosa sembra funzionare bene e su cosa non funziona.
5. Approfittare del maggior numero di risorse disponibili e di ogni possibile occasione. Leggere e approfondire questi temi; acquisire familiarità con le raccomandazioni pedagogiche e con i requisiti normativi; discutere degli allestimenti dello spazio con le colleghe/i e con tutto il personale presente a vario titolo nel servizio.
6. Creare un mini-plastico, tenendo presente gli obiettivi educativi e cosa ci si aspetta che accada lì. Provare a sperimentare come dovrebbe essere progettata la classe, quali potrebbero essere gli effetti e condividere con le colleghe/i e con i bambini le proposte di modifica.
7. Quando si riorganizzano gli ambienti, pensare anche a come si modifica di conseguenza il comportamento come educatore/insegnante.
8. Osservare gli effetti delle modifiche apportate agli spazi sul comportamento dei bambini e valutare se gli obiettivi sono stati raggiunti.

9. Apportare ulteriori modifiche, in base alle proprie osservazioni e a quelle dei colleghi.
10. Ricominciare il ciclo, osservando e interpretando la situazione attuale.

In Amadini M.; 2020 si elencano quattro formule che possono aiutare l'insegnante a seguire le tempistiche dei bambini:

1. Avere tempo: che può essere un essere sempre disponibili e comprensivi dei ritmi del bambino e avere il tempo di ascoltare le sue necessità.
2. Prendere tempo: non avere fretta di spiegare al bambino le cose, bisogna anche trovare il modo giusto e il momento giusto per comunicare con il bambino.
3. Perdere tempo: trovare anche il modo di mantenere una relazione con il bambino di fiducia e relazione e non solo di tipo educatore, educando.
4. Vivere il tempo e non subirlo: trascorrere il tempo con il bambino non come un compito pesante e faticoso, ma vederlo con serenità e inventiva.

3. Una grammatica della partecipazione

3.1 Linguaggi per partecipare

Promuovere la partecipazione significa mettere al centro i bambini e i loro linguaggi, garantendo in questo modo il diritto di ogni bambino di avere occasioni per scoprire se stesso e il mondo, quindi per crescere da protagonista. Ogni bambino incontra il mondo ed entra in relazione con esso attraverso i propri linguaggi (Hogg T.- Blau M., 2012). Si rivela essenziale che un curriculum 0-6 offra ai bambini e alle bambine occasioni per dialogare, attraverso una pluralità di linguaggi e a seconda dell'età, per orientarli alla costruzione non solo di capacità comunicative ma anche di significati condivisi (Batchin M., 1980; C. Baraldi "a cura di", 2007.). Come hanno espresso Rosa e Carolina Agazzi:

“Ogni espressione di vita: il giuoco, la parola, il canto, il disegno, il lavoro, il culto della natura, la preghiera, i rapporti colle persone e colle cose possono divenire punti di partenza per attirare i sensi del bambino a intendere e gustare il bello attraverso la fusione armonica di vari elementi. L'occhio che osserva e impara a proporzionare le parti al tutto; la mano che si accosta con grazia alle cose e imprime orma geniale alla materia con elasticità di movenze; l'orecchio che afferra nella varietà del ritmo la successione melodica dei suoni, mentre l'organo vocale snoda la voce associandola alla parola” (Agazzi R., 1961, pp.282- 283).

I diversi progetti educativi devono attingere ai vari linguaggi del bambino (verbale, musicale, spaziale, corporeo...) e far sì che egli entri in contatto con più materiali e con più punti di vista, osservando, manipolando, sperimentando. La cura della lingua e dei linguaggi crea le condizioni per una presenza attiva dei bambini nei loro contesti di vita. Poter comunicare è strettamente connesso con la capacità di autodeterminarsi: il bambino e la bambina che possono esprimere opinioni sono nella condizione di prendere parte alle decisioni, assumendosi di conseguenza anche concrete responsabilità nella vita dei gruppi e delle comunità di cui fanno parte. Obiettivo essenziale è quello di permettere ai bambini di elaborare un ordine simbolico, entrando in rapporto attivo con la realtà e con i contesti. Viene valorizzato l'approccio unico con cui ogni bambino attribuisce senso al mondo. Bisogna liberarne le potenzialità comunicative, promuoverne le capacità espressive e rafforzare la consapevolezza di sé attraverso la promozione di molteplici linguaggi. Risulta responsabilità del nido e della scuola dell'infanzia valorizzare tutti i linguaggi, accreditando loro pari dignità, conferendo un valore particolare al linguaggio ludico, così potente nell'esprimere il mondo di ogni bambino e al tempo stesso nell'aiutare i bambini e le bambine a dare significato alla realtà e alla vita. Il gioco spontaneo è uno dei processi su cui i bambini sembrano in difficoltà. Accade spesso di sentire educatrici e maestre che denunciano l'incapacità dei bambini di organizzare giochi in modo spontaneo. Eppure, il gioco spontaneo permette ai bambini di costruire attivamente un proprio mondo, per imparare poi a stare a modo loro nel nostro mondo. Nell'approccio attivo e creativo infantile, gli oggetti escono dagli usi limitati e diventano altro, vanno oltre.

Come afferma Malaguzzi: “anche i linguaggi della non parola hanno in realtà, dentro di sé, molte parole, sensazioni e pensieri, molti desideri e mezzi per conoscere, comunicare ed esprimersi. Sono anch'essi modi di essere, di agire, generatori di immagini e di lessici complessi, di metafore e di simboli; organizzatori di logiche pratiche e formali, di promozione di stili personali e creativi” (Malaguzzi L., 1983, p.6).

3.2 Il dare voce al corpo

Quella partecipativa è una prospettiva che rimette al centro il corpo del bambino, attribuendo grande valore alle esperienze motorie, all'espressività e al movimento in generale, valorizzando il bambino nella sua globalità, quindi nel suo essere che è insieme sintomatico, affettivo, emotivo, cognitivo, spirituale. Attraverso il linguaggio del corpo i bambini comunicano, imparano a gestire i sentimenti, sperimentano l'incontro, imitano, conoscono sé stessi, esprimono emozioni e costruiscono conoscenze: in altri termini sono attivi (Gamelli I., 2004; F. Dolto 2011; Prini P., 1991). Risulta essenziale conoscere e comprendere anche il linguaggio corporeo e le ragioni dei comportamenti infantili, adottando strategie comunicative e allestimenti del contesto che favoriscano la loro espressione. La sfida è quella di creare ambienti ecologici e partecipativi anche dal punto di vista dell'apprendimento, intrecciando strettamente esperienza e conoscenza, mente e corpo. Il bambino così si scopre soggetto unitario anche negli apprendimenti, nonché attivo all'interno dei processi di acquisizione delle conoscenze e di

costruzione dei saperi. Ai bambini bisogna offrire contesti educativi che si propongono come luoghi

“di considerazione ininterrotta di cento esperienze [...] ognuna delle quali inestricabilmente maturate nella socializzazione di cento atti, pensieri, tirocini, linguaggi, fusi con rapporti alterni di razionalità e di inconscio, di immaginazione e di sentimento, di espressività e di comunicazione, di corporeità e invenzione, di arte e scienza. In questa tesi c'è implicita una risposta decisiva al bisogno del bambino di sentirsi intero” (Malaguzzi L., 1983, p.5).

La spiccata sensibilità dei bambini, nonché la preponderanza della dimensione percettiva, analogica, corporea, li rende inoltre particolarmente sensibili ai messaggi non-verbali e quindi più al modo con cui ci si rivolge a loro che al contenuto verbale degli scambi. Ciò è particolarmente sfidante per l'adulto, poiché lo interpella su aspetti di cui egli ha meno consapevolezza e verso cui nutre una minore intenzionalità comunicativa. Coltivando in particolare i canali non verbali si costruisce un'autentica cultura partecipativa nei contesti educativi. Restituire ai bambini il valore (e il piacere) della scoperta e dell'esplorazione, attivando il corpo, è un dovere dei contesti educativi odierni. Il corpo è un potente canale di accesso ai significati, specialmente nella prima infanzia, nonché di sviluppo delle emozioni e della conoscenza. Tutte le capacità anche le più astratte nascono come pratiche corporee (Rigotti F., 2002; Rigotti F., 2010,).

4. Le fondamenta per una cultura del noi

Le tecniche afferma Cocever E. devono concorrere all'edificazione di un ambiente educativo inclusivo (Cocever E., Appendice, in A. Vasquez-F.Oury, 1983, pp. 323-324):

- dove le facoltà di ognuno su di un arco di possibilità assai vasto possono svilupparsi ed essere utilizzate dal gruppo in una complementarità positiva, dove ci si aiuta reciprocamente;
- dove tutte le forme di espressione e di curiosità sono accettate dal gruppo e all'interno del gruppo;
- dove un ordine preciso nasce dalla volontà di tutti di lavorare e progredire in comune e stabilire una razionale divisione di compiti e decisioni;
- dove la competizione non esiste fra i bambini, e le facoltà intellettuali e verbali non sono le sole coltivate e non sono il solo criterio di riuscita;
- dove ogni apporto esterno alla classe è considerato un elemento di cultura e di educazione.

La soddisfazione che nasce da un pensiero ipotetico, da una scoperta, dal cercare insieme e trovare insieme le risposte, fa sperimentare ai bambini un sano protagonismo, li preserva dall'abitudine alla delega e dall'attesa passiva di risposte da parte

dell'adulto, ma anche della competizione, per favorire piuttosto comportamenti collaborativi e partecipativi.

“L'esperienza conferma ancora come i bambini abbiano bisogno di molte libertà. Libertà di indagare, provare, sbagliare, correggere. Di scegliere dove e con chi investire in curiosità, intelligenza, emozioni: di apprezzare le infinite risorse delle mani, della vita e dell'udito, delle forme, dei materiali, dei suoni e dei colori: di rendersi conto come la ragione, il pensiero, l'immaginazione, creino trame continue tra le cose e muovano e sommuovano il mondo. E tutto ciò senza che nessuno troppo precocemente stabilisca per loro tempi, ritmi e misure: e tuttavia sappia trovare la larga e attiva partecipazione che deve, perché il prezioso tirocinio non affidabile al caso si realizzi. A noi spetta, con altrettanta libertà e con più competenza, curiosità e fantasia di quanto oggi non ci sia dato, di offrire ai bambini e costruire con loro le occasioni del conoscere” (Malaguzzi L., 1983, p.6).

I conflitti, le dissonanze, le differenze, possono produrre effetti davvero stimolanti per i bambini, anche dal punto di vista cognitivo. Così scrive la Montessori a questo proposito:

“Da qualunque parte si guardi, troviamo sempre il signor Errore! [...] Egli (il bambino) potrebbe dire: non sono perfetto ma so fare questa cosa e conosco la mia forza, e so pure che posso sbagliare e correggermi... così conosco la mia strada” (Montessori M., 1952, p.249.).

5. Il tirocinio del noi

In un orizzonte partecipativo i bambini imparano a non seguire solo i successi e le prestazioni, ma anche a vivere insuccessi e fatiche. Accettare le inevitabili frustrazioni e non inseguire solo il vanto delle proprie abilità è essenziale per sviluppare quella sana

autostima che è fatta di capacità di accettare i propri limiti insieme al proprio saper fare, di saper scorgere nuove opportunità anche nei momenti di crisi, di imparare a vedere la propria forza anche nella fragilità.

Partecipare, agire in modo condiviso e finalizzato ad un bene comune, sollecita i bambini, a qualunque età, a sperimentare forme di conoscenze non preordinate o semplificate, decisamente più assertive e non esaustive. In modo graduale, con progressive conquiste, nuovi errori e rinnovate ricalibrature, si genera una forma molto più complessa di conoscenza, non solo performativa ma più prossima alla ricerca del senso. L'apprendimento tra pari, che fa leva sulle esperienze dei bambini e sulle loro conoscenze pregresse, non solo rappresenta una forma particolarmente efficace di apprendimento collaborativo ma soprattutto conferisce un ruolo attivo a tutti i bambini e le bambine. Intesi come autentici ambienti di apprendimento, i gruppi incarnano un dispositivo essenziale e strategico per promuovere la partecipazione dei bambini, favorendo l'attività cooperativa e di condivisione dei significati: processi essenziali per la costruzione degli apprendimenti, che è una costruzione sostanzialmente sociale. Il gruppo è certamente il luogo delle relazioni ma anche il luogo che norma i comportamenti e trasmette le regole.

Il rilancio del valore del gruppo non intende occultare l'importanza di offrire ai bambini anche momenti in cui stare con sé stessi e saper vivere una solitudine densa di significato. La centralità della dimensione relazionale si declina infatti in possibilità di entrare in relazione con il proprio Sé: si tratta di un momento e di un movimento fondamentale di ogni processo dialogico. Il dialogo con sé stessi non è egocentrismo o sintomo di una chiusura rispetto al mondo. Anzi l'apertura al mondo e la scoperta degli altri non possono avvenire senza una progressiva conoscenza di sé: l'incontro con sé stessi è una condizione fondante anche per gli stessi processi partecipativi. In una condizione relazionale positiva e di vita comunitaria accogliente, i bambini non temono momenti di solitudine, perché non si tratta di un'esperienza di abbandono ma di un contatto con sé stessi all'interno di un contesto relazionale protettivo e rassicurante.

5.1 I benefits della partecipazione per i bambini

La partecipazione porta numerosi benefici ai singoli bambini coinvolti (Save the Children, 2010):

- Miglioramenti diretti nella loro stessa vita e nuove opportunità, ad esempio l'accesso alla scolarizzazione o a servizi migliori.
- La possibilità di proteggere sé stessi e respingere abusi dei loro diritti, o direttamente o informandone una persona adulta responsabile.
- Miglioramento della fiducia in sé stessi e dell'autostima.
- Un'opportunità di acquisire e migliorare le loro abilità, come il problem-solving, la negoziazione e le abilità comunicative.
- L'abitudine a partecipare a processi democratici e di gruppo che comprendono la comprensione di diversi punti di vista, la necessità del compromesso e il senso di responsabilità nei confronti delle decisioni di gruppo.
- Il senso di avere uno scopo e di essere competenti nell'affrontare la propria vita, la convinzione che essi possono realizzare un impatto positivo sulla loro vita e su quella dei loro pari, delle loro famiglie e della loro comunità.
- L'opportunità di imparare e mettere in pratica le abilità/competenze relative alla cittadinanza attiva e responsabile.

8. CONCLUSIONE⁹

Sulle orme di quanto tracciato e presentato la progettazione a ritroso si rivela come una metodologia utile al perseguimento del progetto dell'inclusione. Progetto di inclusione che deve partire dall'educatore/insegnante che deve presentare agli studenti un metodo che entri in relazione con loro, ascolti le loro storie e curi il loro apprendimento. La possibilità di un qualcosa che esce dall'insegnamento tradizionale, seppur riconoscendo la necessità di impartire delle conoscenze disciplinari, ma permettendo agli studenti la possibilità di applicare ed elaborare personalmente tali conoscenze. Favorisce un progetto inclusivo che tiene presente le emozioni degli studenti e delle storie personali, facendo vedere le loro fragilità da un punto di vista propositivo e vederlo come un punto di forza non da gettare ma da riflettere e saper utilizzare. Il lavoro inclusivo ritengo sia fondamentale che parta dall'età dell'infanzia abituando sin dall'inizio le persone ad avere una prospettiva di condivisione, di ascolto e di comprensione. Il contesto, l'approccio inclusivo dell'insegnante, il coinvolgimento della classe, lo sviluppare il pensiero personale tenendo in considerazione e rispettando e non calpestando gli altri pensieri si rivelano pratiche autenticamente inclusive, per costruire una comunità classe autentica. Come afferma Freire:

“Ne risulta che per un'educazione concepita come pratica della libertà il dialogo comincia non quando l'educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi.” (Freire P., 2018, p. 103).

Il domandarsi su cosa dialogare con gli studenti è essenziale per capire le necessità e i bisogni della classe e non entrare in classe con argomenti standard precostituiti. Afferma ancora Freire:

“L'educazione autentica, insistiamo, non si fa da A verso B o da A su B, ma da A con B, attraverso la mediazione del mondo.” (Freire P., 2018, p.104),

con ciò è necessaria la mediazione tenere in considerazione gli eventi extrascolastici di ogni individuo per creare un ragionamento protezione (come può essere il luogo istituzionale della scuola, con le sue forme istituzionali e formali) e la vita quotidiana (legami famigliari, amicali, situazione economica).

Concludo questo lavoro di tesi con un'altra citazione di Freire:

“Infine, l'impegno degli umanisti non può essere la lotta dei loro slogan contro gli slogan degli oppressori, avendo come intermediari gli oppressi, come se fossero gli ospiti degli slogan degli uni e degli altri. L'impegno degli umanisti consiste nel far prendere coscienza agli oppressi, che per il fatto di essere gli ospiti degli oppressori e come tali dualisti, non possono essere” (Freire P., 2018, p. 106).

⁹ In questo capitolo ho tratto le informazioni dal testo: Freire P., 2018, *Pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni gruppo Abele.

BIBLIOGRAFIA:

- Agazzi R., 1961, guida per le educatrici dell'infanzia, Brescia: La scuola.
- Astolfi J.P. (1993).
- Alsup, 2006.
- Amadini M., 2020, Crescere partecipando, Lavis (TN): Scholè.
- Arter e Bond, 1996.
- Baldacci, M., 2006, Ripensare il curriculum, Urbino: Carrocci editore.
- C. Baraldi "a cura di", 2007, Dialogare in classe: la relazione tra insegnanti e bambini, Roma: Donzelli.
- Batchin E., 1980, il linguaggio come pratica sociale, Bari: Dedalo.
- Bateson, Verso un'ecologia della mente.
- Becchi E., 2005, Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni, Milano: FrancoAngeli.
- Black, Harrison, Lee, Marshall, & Willia, 2004.
- Bruner J., 1990, La ricerca del significato. Per una psicologia culturale, Torino: Bollati Boringhieri.
- CE/2006/962, 18 dicembre 2006.
- Cocover E., Appendice, in A. Vasquez-F.Oury, 1983, pp. 323-324.
- Comoglio, 2002.
- Cottini, 2013.
- Cottini, 2016.
- Dewey, 1916, Democrazia e educazione.*
- Dewey, 2006.
- Dewey, 1938, Esperienza e educazione.*
- Dewey, 1922, Natura e condotta dell'uomo.*
- Dewey J., 1996, Le fonti di una scienza dell'educazione, Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P., 2018, Pedagogia degli oppressi, Torino: Edizioni gruppo Abele.
- Gardner H., 2005, Educazione e sviluppo della mente, Lavis (TN): Edizioni Erickson, Esperia srl.
- Glatthorn, 1999.

Hamilton, 2005.

Hattie & Gan, 2013.

Hattie & Timperley, 2007.

Hockett & Doubet, 2014.

Hogg T. -M. Blau, 2012, *il linguaggio segreto dei bambini*, Milano: Mondadori.

James W., 1994, *Pragmatismo*, Milano: Il Saggiatore.

Kirkland & Bohnet, 2017; Thomas, 2004.

Link & Phelan, 2013.

Magyar-Moe, Owens, & Conoley, 2015.

Malaguzzi L., 1983, *L'educazione del 100 linguaggi dei bambini*, in "Zerosei", dicembre.

McTighe J., Wiggins G., *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

Montessori M., 1952, *la mente del bambino*, Roma: Grazanti.

Moss P. - P. Petrie, 2002, *From Children's services to Children's spaces*, London: Routledge.

Mounier E., 1975, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari: Ecumenica.

Nota L., Ginevra M. C., Soresi S., 2015, *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel xxi secolo*, Padova: Cleup.

Nota e Soresi, 2007

Olsen 2011.

Rapporto UNICEF, 2003, *La partecipazione dei bambini*, Roma.

Pugnaghi A., 2015, *Relazione educativa e organizzazione di contesto. Una ricerca nelle scuole dell'infanzia della provincia di Modena*, Parma: Junior-Spaggiari.

Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli, 2006.

Reggio. P., Righetti E., 2013, *L'esperienza valida: teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*, Città del castello (PG): Carrocci editore S.p.a.

Save the Children, 2010, *Putting children at the Centre*, London: International Save the Children alliance.

Soresi, Nota e Wehmayer, 2011.

Soresi, 2007.

Stephen R. Covey, *The seven habitus of highly effective people*.

Suarez-Orozco e Qin-Hilliard, 2003.

UNICEF, 2003, la condizione dell'infanzia nel mondo.

Zanelli P. - B. sagginati- E. Fabbri "a cura di", Autovalutazione come risorsa, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2004.

SITOGRAFIA:

<https://www.lefrasi.com/frase/plutarco-mente-non-vaso-riempire-fuoco-accendere?bg=p1> (15/06/2022).

<https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-aforismi-su-competenza-e-incompetenza> (20/07/2022).

[Corso di formazione Didattica per competenze Secondo incontro .pdf \(iclaurenzateano.edu.it\)](#) (2/08/2022).

[Diapositiva 1 \(uciimmirto-rossano.it\)](#) (15/08/2022).

https://www.icsboviocolletta.edu.it/public/files/Progettazione_a_ritroso.pdf. (25/08/2022).

<https://www.frasicelebri.it/argomento/pratica/#:~:text=%E2%80%9CQualsiasi%20idea%2C%20progetto%2C%20o,mediante%20la%20ripetizione%20del%20pensiero.%E2%80%9D&text=%E2%80%9CLa%20pratica%20senza%20la%20teoria,la%20teoria%20senza%20la%20pratica.%E2%80%9D&text=%E2%80%9CPer%20il%20teorico%20tutto%20%C3%A8,pratico%20non%20tutto%20%C3%A8%20teorico.%E2%80%9D&text=%E2%80%9CLa%20teoria%20e%20la%20pratica%20sono%20una%20cosa%20sola> (16/09/2022).

<https://www.frasimania.it/frasi-differenze-inglese/#:~:text=Dovremmo%20davvero%20mantenere%20la%20calma,inclusione%20meravigliandoci%20delle%20diversit%C3%A0%20umane.&text=We%20may%20have%20different%20religions,belong%20to%20one%20human%20race> (15/06/2022).

<https://www.slideshare.net/limparando/la-sfida-selle-competenze-a-ritroso> (27/10/2022)

