

PERCHE' PROGETTARE I PERCORSI DI APPRENDIMENTO?

riflessioni su esperienze vissute

Susanna Zago

Spesso, in qualità di insegnante e di formatrice, mi sono incontrata e talvolta scontrata con le resistenze delle colleghe/i nei riguardi della necessità di progettare per iscritto i percorsi di apprendimento. I più frequenti vissuti espressi dagli insegnanti sono che l'azione del progettare viene vissuta come una fatica inutile, un impegno cognitivo, un atto burocratico non necessario, quindi un enorme aggravio del lavoro e una perdita di tempo.

Allora perché scrivere un progetto didattico?

Secondo la mia esperienza l'atto del progettare richiede una visione ampia ed organica di ciò che si vuole ottenere, di ciò che si vuole svolgere e come farlo, di ciò che si vuole osservare nei propri studenti a breve, medio e lungo termine. La progettazione è necessaria se l'insegnamento è vissuto con un'etica pedagogica, con un vigore educativo per la crescita positiva degli alunni, futuri cittadini attivi e democratici, siano essi studenti o bambini. In pratica serve porsi **obiettivi e traguardi** non esclusivamente legati alle conoscenze disciplinari, ma occorre riflettere su **come** svolgere i percorsi, **scegliere** accuratamente i **contenuti, le metodologie e i processi valutativi**. Vi è poi la dimensione più ampia del sapere guardare alla crescita umana degli studenti che comporta una forte attenzione agli **aspetti educativi**.

Progettare quindi richiede grande competenza nel saper osservare e ascoltare, selezionare e decidere, programmare ed organizzare, fare sintesi, declinare percorsi rispondenti ai bisogni del gruppo classe, essere coerenti nel valutare. Ogni insegnante dovrà mettere in campo alcune capacità fondamentali: selezione degli argomenti da proporre, del come proporli ed infine di come poter valutare i processi messi in gioco da parte degli studenti. In poche parole il saper progettare l'azione pedagogico-didattica richiede una grande competenza professionale che va sostenuta con la formazione continua.

La progettazione diventa, invece, atto superfluo se si rimane ancorati alla lezione trasmissiva e frontale; se ci si affida alla guida delle riviste o dei manuali didattici, o, nella peggiore delle ipotesi, nel seguire i libri di testo. Il libro non può sostituire la responsabilità, didattica ed educativa della scelta di percorsi, di contenuti, di metodi e di quell'insieme di attività educative da agire per essere punto di riferimento forte per i propri studenti.

Progettare percorsi richiede presenza e consapevolezza rispetto a ciò che si vuole fare a scuola, se si intende la scuola come una palestra di preparazione alla vita, alla crescita e alle relazioni umane.

Da dove partire quindi per progettare?

A mio modesto avviso da due assunti fondamentali; dalla **lettura dei bisogni del gruppo classe** e dalle **scelte metodologiche** che si vogliono mettere in campo. Le domande che mi sono spesso posta nel mio lavoro di insegnante rispetto ai bisogni della classe sono: "che tipo di classe ho di fronte?" Sono bambini più verbali o più "manuali"?; "Che tipo di background culturale possiedono gli allievi con cui mi dovrò rapportare?"; "Comprendono bene la lingua italiana?"; "Sono molto vivaci, bisognosi di movimento, creativi e bisognosi di esprimersi o più cognitivi e logici, già pronti per sviluppare le prime astrazioni sulla realtà e più in generale sulla vita?"; "Accettano il patto delle regole condivise o hanno bisogno di

mettersi in opposizione?”. Nella mia esperienza in ogni classe c'è tutto questo e la difficoltà dell'insegnante è sapere equilibrare le proposte dopo un'attenta analisi delle priorità.

In base all'osservazione del gruppo classe, mi chiedo sempre come poterlo affrontare proponendo argomenti ed esperienze significative che risvegliano e sostengano la curiosità e il piacere della scoperta, avviando percorsi e processi da tradurre in seguito in apprendimenti. E ancora quali apprendimenti di tipo disciplinare dovrò prevedere? Mi trovo dinanzi a un gruppo che vive la potenza di essere in gruppo o in cui ognuno è un'isola a sé stante: dovrò accompagnarli nei processi di costruzione della coesione sociale della classe? Ho a che fare con un gruppo di alunni in cui serpeggia il fervido morbo della curiosità o questa è latente? Quali canali si dovranno privilegiare?

Ovvero: impronterò il mio lavoro su uno scambio dialogico costante, dovrò inserire in modo massiccio l'esperienza manuale e le sperimentazioni pratiche, darò loro la possibilità di esprimersi maggiormente attraverso forme artistiche, prediligerò il ragionamento inferendo problemi, ipotesi, osservazioni, ecc...

Premettendo che ogni processo di insegnamento da me attuato è stato un po' insieme di tutte queste attività, ricordo classi in cui non vi era l'adesione immediata al ragionamento logico e nemmeno al dialogo, ma c'era un grande bisogno di usare le mani per lavorare, costruire e creare prima ancora di parlare. Devo ammettere molti errori commessi per volere a tutti i costi attuare metodi che ritenevo ottimi, ma che in realtà non rispondevano ai bisogni della classe. Ho sempre proceduto per prove ed errori tornando spesso indietro, ammettendo le sconfitte in termini di interesse e partecipazione degli allievi, rimodulando le proposte. Posso dire quindi che i bisogni da osservare sono di varia natura, cognitivi, di tipo contenutistico, ma anche legati al mondo emozionale ed affettivo degli alunni, al tipo di relazioni interpersonali. Credo che la carta vincente in una classe di alunni che si vedono per la prima volta sia la varietà di proposte e l'attenta osservazione, il tempo dell'ascolto e lo scambio, a qualsiasi età, il cercare di capire i mondi degli alunni e, per rompere il ghiaccio, il metterli insieme per fare qualcosa in modalità collaborative, così da vedere la caratteristica dominante del gruppo classe.

Lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità disciplinari vengono dopo, perché le prestazioni cognitive si mettono in gioco automaticamente se nasce un patto tacito ed implicito tra gli alunni e l'insegnante e tra la maggior parte degli allievi, a prescindere dal contenuto affrontato. Così il mio primo step per iniziare la progettazione è stato creare un contesto classe idoneo che fosse “un dispositivo per apprendere insieme” sia per gli alunni che per me, basato sulla fiducia.

Ciò che è pregnante quindi è la relazione interpersonale unita alla metodologia, o meglio le metodologie. La laboratorialità e il dialogo su quanto esperito mi hanno aperto spesso molte porte.

Il minimo comun denominatore per qualsiasi scelta è stato sempre per me il fare esperienza in coppia o in gruppo, lo scoprire cose e il far seguire alla scoperta un ragionamento per stabilire processi di consapevolezza di quanto si è vissuto nell'esperienza. Faccio un esempio di qualche domanda che ho posto in una prima classe nei primi mesi dell'anno scolastico di fronte al processo di acquisizione delle capacità di lettoscrittura “Come hai potuto scrivere questa prima parola? Quale emozione ti ha dato? Ti senti soddisfatto?” “Vuoi scambiarla con un'altra? Vuoi migliorarla?”

Quindi nel mio approccio metodologico è fondamentale la lezione dialogata e il laboratorio come contesto di esperienza ragionata. Ciò che nel gruppo dei docenti in rete in Disegnare il Futuro chiamiamo “**il fare pensato**”.

A questo punto la progettazione diventa la bussola per non perdersi nella nebbia!
Perchè? In un approccio così come l'ho esposto è difficile trovare i bandoli, costruire un ordito di obiettivi e vivere la trama delle attività senza perdersi per strada, arrivando alla valutazione e mantenendo sempre un'adesione tra l'agito e il dichiarato, tra l'esperito e le attese; e poi c'è il complesso processo valutativo che significa saper verificare in modo aderente a quanto si è svolto e saper valutare con altrettanta coerenza il percorso, restituendo agli alunni un concreto quadro dei loro progressi.

L'unica chiave che mi ha aiutato ad essere coerente in questi anni è stata pertanto la buona progettazione.

Dapprima era lunga e dettagliata, poi, via via che acquistavo competenza progettuale, sempre più sintetica, alla fine fatta di parole chiave e frasi, ma densa di significato e molto solida.

La progettazione mi ha aiutato a fissare obiettivi quindi ad avere mete perseguibili; a stabilire tappe e momenti di riposo; nel progettare ho pensato al come, al dove e al quando. Mi è servita ad interrogarmi come tradurre in giudizi sintetici o voti decimali quanto i miei alunni acquisivano e a rispondere coerentemente alle aspettative di alunni, genitori e alle istanze ministeriali e del mio istituto scolastico. Definirei quindi il progetto didattico una zattera sicura nel mare magnum, un ancoraggio nelle difficoltà, un punto cardinale nelle tante direzioni.

Come fare un progetto didattico

Partire dal **curricolo di istituto** è sempre conveniente per assicurare la conformità al PTOF, per circostanziare le scelte, per evitare di fare doppioni e di cadere nel burnout da troppi progetti. Ho preferito progettare percorsi annuali o almeno quadrimestrali ed vi ho sempre inserito i progetti di istituto che ritenevo coerenti con i bisogni della mia classe.

Come? Agganciandomi alle **competenze europee** che sono un'indicazione trasversale e permanente di sviluppo di macro abilità per la vita, dando così ampio respiro all'intrecciarsi di specifici progetti e discipline. Ho selezionato nel mio progetto didattico una o due competenze europee da sviluppare e monitorare, quelle che ritenevo più necessarie ai miei alunni in quel determinato anno scolastico e rispondenti al bisogno del gruppo.

Come fare a sviluppare le competenze europee? Proponendo alla classe **percorsi concreti**, **compiti autentici** da svolgere, **prodotti da realizzare** inerenti alle competenze proposte. Sono stati proprio quei compiti autentici e quei prodotti o performance finali da ottenere che hanno messo in gioco l'interesse ad apprendere, con il bisogno di avere abilità e conoscenze derivanti dalle discipline, risultate indispensabili per poter procedere. E i **bisogni educativi**? Quelli hanno sempre rappresentato la cornice o le fondamenta indispensabili per attuare qualsiasi cosa e sono stati sostenuti dalle scelte metodologiche. Per esempio ho utilizzato alcune semplici routine come circle time mattutino, quale rituale di inizio per parlare dei fatti e delle relazioni della classe, per condividere idee sui percorsi da affrontare, aprendo così un dialogo costante con gli alunni, un ascolto delle domande da parte di tutti e la stimolazione di ipotesi, previsioni, con la richiesta di pareri e ragionamenti o delle motivazioni a sostegno delle risposte date dagli studenti. Ho condiviso i percorsi prima di iniziarli, ho privilegiato la collaborazione tra compagni, la sperimentazione e tutto ciò che ha a che fare con i metodi induttivi, dall'esperienza al ragionamento alla legge o regola generale, sempre condivisa e costruita insieme.

Un percorso così articolato e complesso richiede necessariamente di essere fissato, anche solo in forma sintetica. Nel gruppo Disegnare il Futuro si è ricorsi ad uno schema, utile a noi insegnanti per avere un punto di partenza e una pista da seguire fino al traguardo. In qualità di insegnante sperimentatrice di Disegnare il Futuro, ho condiviso questo schema anche con gli alunni in modo semplice e chiaro; ciò fin dalla prima classe della primaria. Questo risulta il patto per l'anno scolastico tra docenti e allievi, serve da **“organizzatore anticipato”** del percorso che si andrà a svolgere e va comunicato nello stesso modo alle famiglie per renderle partecipi di quanto faranno i propri figli. Grazie ad una fondamentale formazione con il prof. Mario Castoldi il gruppo di insegnanti della rete Disegnare il Futuro ha acquisito il seguente schema sintetico, rivisitato poi secondo le esigenze progettuali del gruppo, adattandolo al Modello Disegnare il Futuro. Alcuni dirigenti hanno utilizzato il format DiF per la progettazione di tutto l'istituto. Noi lo abbiamo soprannominato **“la croce rossa”** perché, ha una grafica a croce e sintetizza tutto il percorso che si intende svolgere, ne anticipa l'idea. (Figura 1)

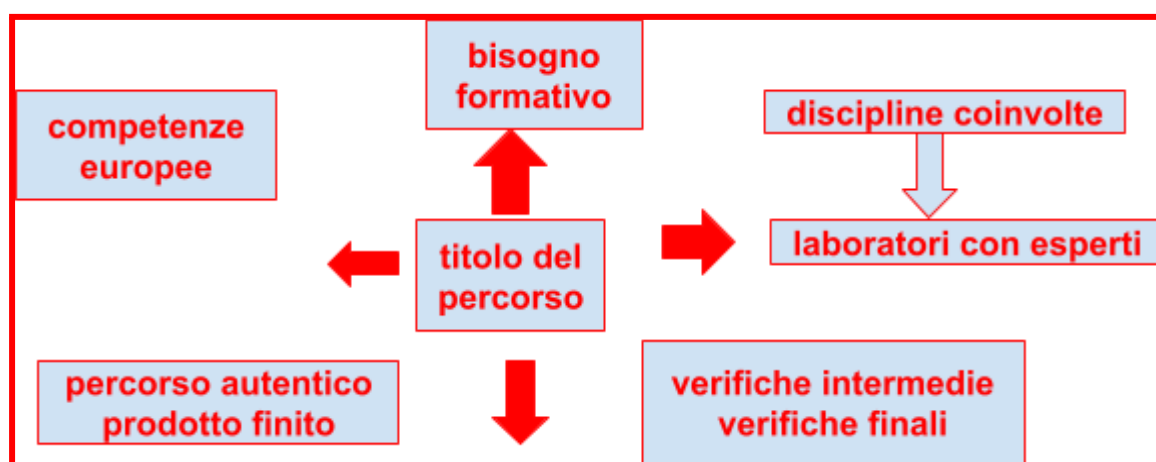


figura 1: la **“croce rossa”**, schema mutuato da Mario Castoldi

Quindi, ricapitolando, alla domanda **perché progettare** io rispondo che serve per i seguenti motivi:

- la scrittura ci porta necessariamente ad operare **una selezione** degli argomenti, delle competenze più importanti da sviluppare nella classe secondo i bisogni osservati;
- la scrittura ci permette di **riflettere e fissare a priori cosa e come fare**, quindi si proiettano idealmente e si fissano in linea di massima le principali attività da proporre ai nostri alunni. Nel modello DiF è in questa fase che si prevedono i laboratori condotti da esperti esterni, rispondendo alla domanda: “per il compito autentico che intendiamo affrontare e per il prodotto finale che linguaggio specifico ci servirà di più? Per esempio se sento di avere bisogno di usare l’espressione artistica in quale forma? L’animazione teatrale, l’arte visiva, la musica, la danza, la fotografia, cosa è più adatto al mio gruppo di alunni?”.
- **Il progetto richiede coerenza valutativa.** La scrittura della progettazione didattica ci impone di fissare gli obiettivi di apprendimento educativo e disciplinare (quindi

abilità e conoscenze da sviluppare o consolidare e le abilità civiche e sociali), ma anche i **traguardi per lo sviluppo delle competenze** che richiedono ulteriori macro abilità più trasversali e che ogni individuo mette in campo a prescindere dalla scuola, ma che sono proprio quelle che si agiscono nella vita. Per esempio saper comunicare, razionalizzare, pianificare, organizzare, prevedere e pianificare, comprendere il contesto culturale del territorio, muoversi nei potenti linguaggi del digitale, attuare comportamenti civici, saper curare la propria crescita e saper lavorare in gruppo. Scrivendo il progetto possiamo sorvegliare continuamente che le attività da noi pensate siano sempre in coerenza con gli obiettivi e i traguardi prefissati. Le verifiche disciplinari (ossia le prove di abilità e conoscenza più le prove più ampie per monitorare i traguardi di sviluppo delle competenze previste) richiedono una forte coerenza con le attività, pertanto la valutazione che prevediamo di mettere in campo dovrà essere coerente con il percorso. Lo scrivere il progetto ci dà la possibilità di tornarci sopra, di riflettere e dichiarare agli studenti su cosa saranno valutati. Ciò, dal punto di vista educativo, stabilisce un patto forte e trasparente. Ma serve molta coerenza. E' la coerenza che ci permette di essere punto di riferimento forte con gli allievi e le famiglie.

I docenti che per primi hanno aderito alla sperimentazione del Modello Disegnare il Futuro hanno messo a punto un format progettuale che dopo lo schema "a croce rossa", parte ideativa, ne esprime il significato e prevede un piano di lavoro. Le tabelle riassuntive, oltre che dalle formazioni con il professor Mario Castoldi, sono tratte dai materiali della professoressa Franca Da Re. La tabella, di seguito riportata (figura 2) ci permette di fare una prima esplicitazione dello schema "a croce rossa", usando parole chiave o brevi frasi. Questa tabella, inoltre, permette di intrecciare più discipline, favorendo l'**interdisciplinarietà**, può essere comune quindi a più insegnanti del team o consiglio di classe. Ogni docente può inserirvi la sua parte per esempio attraverso un documento digitale condiviso in drive. L'interdisciplinarietà o la multidisciplinarietà, sono la condizione necessaria per la progettazione per competenze con lo sviluppo dei compiti autentici e la realizzazione di prodotti finali. Quale realtà, infatti, non sottende tutti linguaggi disciplinari? Purtroppo l'insegnamento frontale e trasmissivo ha nel tempo sdoganato l'idea dell'apprendimento della disciplina fine a se stesso e non come linguaggio di approccio ad un'unica realtà. La semplice azione di costruzione di un plastico non sottende forse competenze matematiche, tecnologiche, espressive e anche narrative? L'andare al supermercato non prevede forse una capacità più ampia di previsione, di organizzazione, di calcolo e narrazione? Nel primo caso possiamo comprendere come le discipline siano sempre intrecciate nella realtà e nel secondo esempio come alcune dimensioni delle competenze europee trasversali sono la cornice del nostro agire concreto (prevedere, organizzare, pianificare, parlare). Si può, quindi, affermare che progettare per competenze e compiti autentici è immergere il nostro operato di insegnanti nella realtà quotidiana per accompagnare gli studenti di qualsiasi età ad affrontarla con gli strumenti più idonei.

Competenza/e chiave EU da sviluppare prioritariamente – Indicare quali aspetti verranno sviluppati	
Prodotto ATTESO e DESTINATARIO e prodotti intermedi	
Verifiche autentiche intermedie e finali	
Fasi di applicazione (scomposizione del compito autentico)	
Tempi	

Figura 2: esplicitazione della “croce rossa” da condividere con studenti e famiglie.

Le Raccomandazioni Europee del 2018 indicano le competenze di base che ogni cittadino dovrebbe saper mettere in gioco nella vita e che dovrebbe sviluppare per poter vivere secondo la cittadinanza attiva. Sono otto, suddivise per formale comodità in otto dimensioni: la competenza alfabetico funzionale (la comunicazione orale e scritta), la competenza matematico scientifica e tecnologica (capacità razionale di astrarre calcolare prevedere misurare applicare), la competenza personale e sociale di imparare ad imparare (capacità di ampliare le proprie conoscenze personalmente e in gruppo), la competenza di cittadinanza e costituzione (capacità di vivere in pieno lo stato di diritto), la competenza digitale (capacità di muoversi con consapevolezza nel mondo digitale), la competenza imprenditoriale (capacità di promuovere le proprie idee, pianificare, organizzare, realizzare) ed infine la competenza e consapevolezza dell'identità culturale (capacità di comprendere le identità culturali del proprio contesto di vita e provenienti da altre realtà, fondamentale per vivere l'integrazione tra cittadini). Poiché le competenze rappresentano un'area molto ampia, è consigliabile sceglierne solo una o due per ogni progettazione. Inoltre risulta difficile sviluppare globalmente una competenza, perciò è preferibile individuare e focalizzarsi su alcune evidenze delle competenze scelte, su cui concentrare il lavoro e poi la valutazione.

Un piano di lavoro che monitori la coerenza e segni le fasi fondamentali e le tappe temporali diventa uno strumento di aiuto e un organizzatore del percorso.

La tabella del piano di lavoro utilizzata dai docenti DiF per fissare fasi e tappe è mutuata dai format della prof. Franca Da Re e del prof. Castoldi, è stata adattata dal gruppo dei docenti DiF. Se letta orizzontalmente, ci dà la possibilità di sorvegliare la coerenza tra attività degli studenti - metodologie - obiettivi curriculari - traguardi delle competenze; se letta verticalmente ci dà la possibilità di prevedere, seppur in modo flessibile, le tempistiche (previsione delle tappe delle attività principali), i momenti delle verifiche e la loro coerenza, in quanto scrivendole vanno pensate a priori. La suddivisione del progetto didattico in fasi (fase della condivisione di senso, della realizzazione del compito autentico, delle verifiche, della riflessione e valutazione), ci induce a pensare con pertinenza le attività da svolgere ed a evitare di dimenticare qualche fase, pensando l'intero processo didattico come il risultato dell'attuazione di tutte quattro le fasi previste, che hanno la medesima importanza. (figura 3).

PIANO DI LAVORO

SPECIFICAZIONE DELLE FASI figura 3: piano di lavoro con la specificazione delle 4 fasi

<i>Fasi di applicazione</i>	<i>Attività (cosa fa lo studente)</i>	<i>Metodologia (cosa fa il docente)</i>	<i>Obiettivi di apprendimento/Esiti attesi (dal curriculum di Istituto)</i>	<i>Tempi</i>	<i>Evidenze delle competenze per la Valutazione</i>
1. FASE DELLA CONDIVISIONE DI SENSO: problematizzazione presentazione del compito autentico sua organizzazione					
2.FASE PER LA REALIZZAZIONE DEI COMPITI AUTENTICI <i>percorsi disciplinari per lo sviluppo degli obiettivi di apprendimento, per l'attuazione dei laboratori e per lo sviluppo delle competenze dichiarate</i>					
3. FASE DELLE VERIFICHE AUTENTICHE <i>Realizzazione di prodotti che prevedano un problem solving, che siano lievemente più complessi rispetto alle risorse cognitive che sono possedute dagli alunni</i>					
4. FASE DELLA RIFLESSIONE AUTOVALUTATIVA FINALE <i>Riflessioni collettive o individuali sul percorso svolto Momenti autovalutativi sui traguardi raggiunti Sulle capacità sviluppate Gradimento del percorso Questionario orientativo</i>					

Il piano di lavoro nella tabella sopra riportata è suddiviso quindi in 4 fasi fondamentali; ecco in sintesi la loro funzionalità:

1. **la condivisione di senso:** attività fondamentale per il coinvolgimento degli studenti (sia bambini che ragazzi più grandi), dei colleghi del team didattico, anche di chi non partecipa allo svolgimento del percorso, e delle famiglie. Risulta importante presentare l'idea progettuale ai ragazzi/bambini, discuterne, capire se risponde alle aspettative scolastiche di quell'anno, se serve fare piccole negoziazioni con le loro idee, aspettative e proposte, discutendone la fattibilità. Ciò li predispone ad affrontare il percorso, li coinvolge emotivamente in quanto li fa sentire parte viva dell'ideazione fatta dall'insegnante, probabilmente anticipano l'organizzazione del percorso generale e predispongono ad affrontarlo, alla scoperta, quindi all'apprendimento.

- 2. La realizzazione del compito autentico:** è la fase di svolgimento della maggior parte delle attività; in questa fase si inseriscono le principali attività che si intendono proporre; si programmano le tappe e si stabiliscono la coerenza tra attività - obiettivi disciplinari ed educativi - i traguardi di competenza nelle loro evidenze focus. Non è necessario, in corso d'opera, che tutte le attività previste siano svolte così come sono state scritte. Secondo la mia esperienza, capita abbastanza spesso che alcune attività vengano modificate dalle esigenze emergenti e dalle necessità pratiche. L'importante è mantenere la prua e il timone dritto verso i traguardi e il prodotto finale che risulta fondamentale portare a termine.
- 3. La fase delle verifiche:** si attuano in almeno due momenti dell'anno / o periodi; serve prevedere verifiche intermedie e verifiche finali. E' il momento di capire se i nostri ragazzi conoscono e sono abili (prove tradizionali di abilità e conoscenze) se stanno sviluppando o se sono in grado di giocare in quelle capacità più ampie e trasversali come il risolvere problemi, l'organizzare, il creare, il comunicare ecc... affrontando piccoli compiti autentici che li mettano in gioco personalmente oltre ai saperi disciplinari secondo le evidenze delle competenze focalizzate (verifiche autentiche delle competenze). Faccio alcuni esempi su queste ultime: si può chiedere di realizzare i bozzetti progettuali di un elaborato artistico più ampio, lo story board o le mappe concettuali o gli schemi per la scrittura di testi, di produrre la comunicazione di parti sintetiche e didascaliche di mostre, di messaggi promozionali, di preparare i calcoli o i disegni di geometrici in scale ridotte o ingrandite, di fare piccoli manufatti che si andranno ad intrecciare nel prodotto finale, ecc... La verifica autentica deve mettere in campo qualcosa di più delle abilità, deve portare un piccolo problema da risolvere, l'espressione, la capacità o la creatività personale, che non si mette in campo con le discipline. Ciò serve a mettere lo studente allo specchio, serve a noi per capire se tutto ha funzionato, se il nostro operato ha dato frutti, se quella evidenza della competenza viene effettivamente agita. E' un compito sostenibile dagli allievi, ma appena più complesso del solito. Va valutato ed autovalutato secondo dei criteri chiari, dichiarati, trasparenti e condivisi con gli studenti. Risulta importante restituire il livello di qualità della performance sia essa pratica che cognitiva e serve discuterne dando suggerimenti migliorativi. Personalmente prima di valutare ho sempre chiesto l'autovalutazione delle proprie verifiche anche agli studenti, con l'utilizzazione degli stessi criteri che avrei utilizzato anche io.
- 4. La fase della riflessione e della valutazione:** è la fase finale del piano di lavoro, ma non la meno importante, è qui che si gioca l'apprendimento! La mia esperienza mi ha mostrato come troppo spesso si concludeva un bel percorso ed eravamo tutti felici e contenti, ma diventava difficile, col trascorrere del tempo, recuperarne i passaggi e l'apprendimento, molte cose venivano dimenticate. E' questa la fase della metacognizione e della valutazione conclusiva; viene fatta a conclusione di una tappa del percorso e senz'altro alla sua fine. Riflettere significa mettere gli studenti nella condizione di capire ciò che hanno conquistato ed appreso. Vi sono state molte attività, laboratori, esercitazioni di abilità e conoscenze, simulazioni, risoluzioni di problemi, verifiche autentiche autovalutate e valutate dell'insegnante ecc... è fondamentale portare i ragazzi a focalizzare i livelli raggiunti durante il percorso; cosa hanno imparato e con quali discipline, quindi cosa è accaduto nell'apprendimento dei linguaggi usati con le loro regole e peculiarità; è importante stimolare la comprensione di come si è imparato, quali sono stati i passaggi principali, i

ragionamenti, le esperienze pratiche, gli snodi più difficoltosi, come si è giocata la capacità di capire. Infine risulta importante proporre una riflessione sui linguaggi in cui ognuno si sia sentito più idoneo, più comodo, più capace. E' questa una parte orientativa che rende via via gli studenti sempre più in grado di capire le proprie attitudini e predisposizioni, ciò li potrà guidare nelle scelte future. Personalmente facevo tenere fin dalla classe prima della primaria un quadernone ad anelli con buste di plastica in cui inserire ogni elaborato che ha rappresentato un successo e tutte le verifiche autentiche, una sorta di "raccolta di cose" da conservare per sempre in tutte le classi e da sfogliare ogni anno alla fine della scuola e alla fine del quinquennio primario e del triennio secondario. Così da tenere monitorati i successi, le riuscite e le predisposizioni, come anche le difficoltà. In questo modo la valutazione conclusiva sarà quasi naturale sia per gli studenti che per gli/le insegnanti.

La valutazione è un processo molto delicato ed importante a cui andrebbe dedicato un capitolo a sé stante. Diciamo che in questa fase ci si riferisce alla valutazione conclusiva che tiene conto di tutte le verifiche di abilità e conoscenze, in cui si dà una valutazione ai prodotti e alle performance più complesse e in cui si prevede la descrizione dei livelli raggiunti riguardo i traguardi di competenze che ci si è prefissati. Traguardi le cui evidenze sono tratte dalle raccomandazioni EU del 2018 e/o dai Traguardi per lo sviluppo delle competenze stabilite dalle Indicazioni Nazionali 2012, che trovano espressione negli impianti del proprio Istituto. La valutazione di un così ampio respiro secondo me può solo essere **descrittiva**. Personalmente e nel gruppo DiF viene utilizzato sempre il modello di rubrica di valutazione con le evidenze da valutare, declinate nei quattro livelli previsti dal modello ministeriale di certificazione delle competenze (avanzato - intermedio - base - in via di prima acquisizione). Tali livelli in seconda istanza si possono tradurre in voto decimale, Ma hanno una corrispondenza descritta. Risulta secondo me importante che le rubriche predisposte dagli insegnanti siano condivise fin dall'inizio del percorso con gli studenti e le famiglie, e che siano utilizzate dagli studenti per predisporre la propria autovalutazione finale, attestante la personale crescita ed autonomia.

E' per questo che l'ultima sezione del modello progettuale è interamente dedicata alla valutazione. Una tabella sintetica (mutuata dal format di Franca Da Re) riprende obiettivi disciplinari, le competenze europee con le loro evidenze, già espresse nella tabella " piano di lavoro". Grazie ad essa si controlla il livello di coerenza del processo valutativo. (Figura 4)

Competenze chiave EU 2018	Evidenze osservabili Tratte dalle competenze EU 2018	Obiettivi di apprendimento tratti dall'impianto valutativo di Istituto e congruenti con le evidenze osservabili
es Imparare a imparare	es. sa applicare strategie diverse è in grado di valutare il proprio lavoro	es.L'alunno possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomi

figura 4: sintesi impianto valutativo del percorso

Vengono poi predisposte le rubriche valutative con le evidenze delle competenze descritte nei quattro livelli di cui sopra. secondo i criteri di autonomia - responsabilità - contestualizzazione - grado di conoscenza-. (Figura 5)

es. COMPETENZA CHIAVE: IMPARARE A IMPARARE				
Evidenza osservabile	in via di prima acquisizione	base	intermedio	avanzato
es, SA APPLICARE STRATEGIE DIVERSE	es. Se guidato, sta imparando ad applicare le più note strategie, perlopiù ripetendo esempi o indicazioni esperte.	es. Mostra di saper applicare le principali strategie già esplorate a scuola o necessita di esempi che segue con autonomia.	es Riflette e applica strategie in modo autonomo, generalmente corretto e responsabile ma solo in contesti noti.	es. Riflette, applica e sa esplicitare correttamente strategie diverse in piena autonomia e responsabilmente in ogni contesto scolastico ed extrascolastico
es, È IN GRADO DI VALUTARE IL PROPRIO LAVORO	Se guidato, inizia a riflettere sui passaggi più essenziali del lavoro	Solo se supportato, riconosce il processo adottato e ne valuta autonomamente i passaggi più evidenti.	Riconosce e valuta in forma appropriata le fasi fondanti del processo del lavoro proprio e del gruppo, riferendosi generalmente a contesti scolastici noti.	Riflette responsabilmente sul processo, conosce e valuta in autonomia e coerenza le fasi del lavoro proprio e del gruppo. applica questo atteggiamento in ogni contesto.

figura 5: rubrica valutativa con esempio dei descrittori per la valutazione della competenza EU “ personale e sociale e di imparare ad imparare”.

La valutazione delle competenze europee va conservata per ogni alunno e serve per poter avere una documentazione finalizzata a poter certificare le competenze acquisite alla fine del ciclo, come richiesto dal Ministero, con un minimo di aderenza.

Un percorso tracciato in questo modo, dall'ideazione iniziale alla valutazione, rappresenta una sorta di “filo di Arianna” che ci permette di uscire dal labirinto dove spesso ci si può perdere quando si lavora attraverso la didattica attiva, in cui i metodi e le metodologie aprono ventagli di dimensioni, di idee, di risultati. Per esperienza posso dire che il rischio di perdersi è alto, per questo serve progettare.

Un buon percorso per lo sviluppo delle competenze, in sintesi ha sempre 5 cardini:

1. **SITUARE L'APPRENDIMENTO**
2. **INTERDISCIPLINARIETA'**
3. **COMPITI AUTENTICI e PRODOTTI**
4. **COMPETENZE TRASVERSALI**
5. **RIFLESSIONE**

L'esperienza riportata viene assunta da dieci anni dal gruppo di insegnanti che aderiscono al modello Disegnare il Futuro, che via via superano le perplessità iniziali e si rendono conto che progettare serve per non cambiare rotta senza rendersene conto. Come già accennato non serve preoccuparsi se alcune attività vengono cambiate in corso d'opera, se il progetto viene abbandonato in un cassetto: sicuramente, dopo una accurata scrittura e predisposizione del percorso di apprendimento, le tappe, le attività, la coerenza tra attività -

verifiche e valutazione diventa talmente chiara che spesso non serve più rileggerla, ma se un docente avesse delle perplessità può sempre riprendere in mano il progetto fissato con la scrittura, rivederlo, riflettere e, se serve, correggerlo.

Nella sezione “didattica/documentazione didattica” del sito www.disegnareilfuturo.eu, si potrà attingere a numerose progettazioni, dei numerosi insegnanti che hanno transitato o che tuttora persistono nella rete Disegnare il Futuro. Restano progettazioni “imperfette”/“in progress” perché fatte da un gruppo in ricerca e in formazione che impara strada facendo, come gli alunni. Dico “imperfette”, perché ogni progetto fatto con l’attenzione agli studenti è senz’altro perfezionabile, perché è flessibile, perché i docenti del gruppo DiF si “sporcano le mani senza paura” e si giocano con le loro capacità, con le loro insicurezze e perplessità, costruendo a poco a poco, come gli alunni, le loro competenze professionali; forse i nostri formatori avrebbero tanto da ridere sulle progettazioni del gruppo DiF, ma senz’altro sono percorsi pensati e questo credo sia già molto. Ai nostri insegnanti diciamo, come del resto agli alunni, **“sbagliando si impara”**; non bisogna avere il timore della performance, pensando di dover produrre progetti didattici perfetti, ma serve mettersi in gioco sperimentare pensare, semmai mettere l’abito del docente riflessivo e ricercatore di buone prassi che procede con consapevolezza anche per prove ed errori, con tanta riflessione e capacità di stupirsi, sentendosi al fianco dei suoi alunni, pronto ad imparare in modo permanente.

RICAPITOLANDO

SI PROGETTA PER	Descrizione	Finalità
SITUARE L'APPRENDIMENTO	leggere i bisogni situare l'apprendimento in contesti reali di vita	far comprendere che si impara per affrontare la realtà
AGIRE L'INTERDISCIPLINARIETA'	la realtà è sempre interdisciplinare i linguaggi "collaborano"	le discipline sono funzionali al vivere e non viceversa
PROCEDERE PER COMPITI AUTENTICI CON PRODOTTI/PERFORMANC E FINALI	procedere per prove ed errori risolvere problemi mettere in campo capacità e attitudini	provare piacere capire le predisposizioni
APPRENDERE ED INSEGNARE LE COMPETENZE EU TRASVERSALI	gli allievi non sono solo "discipline" mettere in gioco capacità agite nelle esperienze di vita: costruire programmare, progettare, organizzare, ragionare, creare, esprimersi,	osservare gli studenti con uno sguardo più ampio, aiutarli a crescere, a mettersi in gioco
RIFLETTERE	capire gli errori trovare forme di miglioramento autovalutare le proprie capacità comprendere le attitudini e predisposizioni	Aiutare gli studenti a diventare consapevoli

Figura 6: i punti cardine della progettazione