

Facciamo un patto e fissiamo un piano. Per alunni attivi e responsabili del proprio percorso di apprendimento.
Let's make a deal and decide a plan. For active students who are responsible for their learning path.

Jessica Colizza
I.C. Cassino 2

Abstract

Si propone la compilazione di un documento per monitorare i percorsi formativi di alunni che abbiano fatto registrare criticità nella direzione/regolazione di sé stessi nello studio. Un ibrido tra un PDP e un Progetto Formativo di quelli utilizzati negli istituti professionali: un piano di studi completo che focalizzi l'attenzione sulle competenze strategiche dello studente e che accompagni l'intera esperienza scolastica dell'alunno, in un'ottica di flessibilità e di individualizzazione.

Parole chiave: progettazione, individualizzazione, consapevolezza, apprendimento significativo, motivazione.

Abstract

It's proposed to compile a document to oversee the training courses of students who have registered critical issues in their self-direction and regulation during the studying process. A hybrid between a PDP and a Progetto Formativo, like those used in professional institutes: a complete study plan that focuses on the strategic skills of the student and accompanies his entire school experience, in a perspective of flexibility and of individualization.

Key words: planning, individualization, awareness, significant learning, motivation.

Premessa

«Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non

sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno. In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (I.N., 2012: 8).

Questa citazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 viene ribadita nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, alla luce anche di un'analisi sui cinque-sei anni intercorsi tra la stesura e la pubblicazione dei due documenti. Analisi che ha restituito, sì, un panorama di dibattito-ricerca-innovazione, ma anche una realtà in cui perdurano le resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di natura prevalentemente trasmissiva (cfr. I.N., 2018: 3-4). Il passo citato, di fatto, sconfessa questi modelli e sollecita il mondo della scuola a considerare come ogni persona si confronti (e lo farà sempre più in futuro) con scenari inediti per i quali non possono esistere risposte prevedibili, ma solo competenze strategiche, laddove per "strategia" si può intendere la capacità di apprendere in tempo reale, di fronte al contesto problematico che si prospetta in un dato momento della vita (cfr. Margottini, 2017: 27). Il mondo fuori dalla scuola è sempre più instabile: i ritmi dell'esistenza umana sono più veloci; le professioni compaiono e scompaiono; le informazioni sono molto più diffuse che in passato e spesso la loro acquisizione non passa attraverso la scuola; le competenze specifiche sfumano e diventano rapidamente obsolete, tant'è che si rende necessario rivederle costantemente nel corso della vita (Fiorin *et al.*, 2013: 25).

Tutto questo comporta delle sfide enormi per la scuola: una sfida di cambiamento e di rivalutazione di sé stessa nel suo ruolo sociale e culturale. In quest'ottica, è importante lavorare sui legami (non sulle fratture) tra scuola e vita, puntando a un apprendimento profondo, significativo, permanente, capace di trasferirsi alle situazioni reali. La didattica per competenze è la strada individuata dalle normative e dagli indirizzi di ricerca per accogliere queste sfide³⁷. Tentare di implementarla significa dotarsi di modalità e strumenti che

³⁷ «L'informazione non è più risorsa scarsa come in passato [...]. La scuola deve abbandonare l'idea di avere come missione il dispensare saperi e utilizzare le energie innate dei giovani in favore della missione del regolare i saperi e costruire le capacità degli allievi. Questo significa preparare i ragazzi ad apprendere per tutta la vita [...]. La scuola delle competenze non è solo una scuola che insegna le cose, ma una scuola che insegna a ragionare sulle cose, [...] agire per cambiare la realtà, [...] valorizzando anche gli

consentano di esplorare non solo le componenti esplicite dell'apprendimento, ovvero il patrimonio di conoscenze e abilità osservabili nelle prestazioni di un alunno, ma soprattutto quelle latenti e implicite, afferenti all'interiorità del soggetto che apprende: i processi motivazionali, volitivi e socio-emotivi messi in gioco dall'esercizio della competenza. È la famosa immagine dell'iceberg della competenza del prof. Mario Castoldi (ibidem 42-43).

Il ruolo di ente certificatore di competenze attribuito alla scuola è una responsabilità che, operativamente parlando, si traduce da un lato nella predisposizione di ambienti di apprendimento orientati allo sviluppo delle competenze, dall'altro in una valutazione costante che accompagna il processo di apprendimento dell'allievo prima, durante e dopo l'azione educativa predisposta dal docente (Da Re, 2018: 102-111). Com'è noto, la valutazione che siamo chiamati a operare deve avere sempre valore formativo: deve, cioè, poter orientare la didattica, a partire da esigenze e specificità degli alunni, e orientare gli alunni nel loro progetto di vita, a partire dalla conoscenza di sé stessi e delle proprie peculiarità, passando per il potenziamento dei punti di forza e il miglioramento dei punti di criticità (ibidem 59-61). Serve, perciò, una costante e consapevole raccolta dati tramite una mole di strumenti adatti alla loro rilevazione.

LI.C. Cassino 2 e le competenze strategiche

L'Istituto che rappresento si è dotato, ormai da qualche anno, di numerosi strumenti di valutazione, funzionali alla rilevazione di dati qualitativi inerenti alle cosiddette competenze "trasversali", ossia quelle metodologiche, metacognitive, strategiche e sociali. Le U.d.A. e le verifiche comuni sono dotate di una o più griglie e rubriche di valutazione. I lavori di gruppo sono progettati e corredati di griglie di osservazione per il docente e di schede di autovalutazione per lo studente, in modo da valutare e quindi valorizzare, sempre in ottica formativa, il processo oltre che il prodotto. Alla certificazione delle competenze e al giudizio di ammissione per le classi terze si arriva tramite un fascicolo personale dell'alunno, che contiene uno storico di tutte le rilevazioni delle otto competenze chiave, sia attraverso le rubriche intermedie (quelle relative alle singole U.d.A. o ai singoli compiti di realtà) sia tramite ulteriori rubriche "di fine anno", costruite coerentemente con il profilo in uscita dello studente, con i modelli di certificazione delle competenze e con la rubrica per la valutazione del percorso triennale che serve ad attribuire il voto di ammissione all'esame di Stato.

Negli ultimi due anni, inoltre, si è riflettuto e lavorato molto sull'inclusività

apprendimenti diffusi che avvengono fuori dalle mura scolastiche, nell'interazione con famiglie, coetanei, universo mediale. L'obiettivo finale è formare cittadini e la vera sfida è farlo con tutti, con i ragazzi dotati ma anche con quelli in difficoltà» (Trincherò, 2018: 12).

del curricolo e delle metodologie didattiche, nell'ottica dell'inclusione come opportunità di contrasto alla povertà educativa, approdando anche a un modello per il monitoraggio delle pratiche inclusive, che – lungi dall'essere applicato solo a posteriori, come strumento di «controllo» dell'operato del docente – costituirà una guida alla progettazione a monte delle attività didattiche.

In tutto questo percorso di riflessione, di crescita e di sperimentazione, l'uso del QSAr ha rappresentato una scoperta, un ulteriore strumento di raccolta dati – da incrociare con tutti gli altri già in uso o in costruzione – per tracciare un profilo coerente dei nostri studenti, con punti di forza e di criticità ben delineati, sui quali agire didatticamente per potenziare, compensare o sviluppare. Dall'analisi dei dati del QSAr, a livello di istituto non sono emerse particolari criticità; più interessante, invece, è stata la riflessione nelle singole classi: sia per un dialogo metacognitivo con gli alunni, che portasse a livello di consapevolezza alcuni aspetti della persona che prima “non avevano un nome” per i ragazzi e che, quindi, risultavano sconosciuti e difficili da affrontare; sia per il dibattito tra docenti del Consiglio di classe, che hanno tratto conferme, scoperto cause, interpretato feedback e, nel migliore dei casi, individuato possibili aree di intervento.

Lo strumento, a parer nostro, è tanto più efficace quanto più inserito in una struttura progettuale di ampio respiro o messo a sistema nella pratica didattica dell'intero corpo docenti e usato come ulteriore opportunità auto-valutativa per tutti gli alunni dell'istituto. Pertanto, la presente proposta progettuale prevede la compilazione di un documento che includa la sintesi di quanto rilevato nella fase di raccolta dati e che rappresenti lo strumento di progettazione e, insieme, di monitoraggio di percorsi formativi individualizzati per gli alunni o i gruppi di alunni che abbiano fatto registrare delle criticità nell'auto-direzione o nell'auto-regolazione di sé stessi nello studio. Questo documento potrebbe essere un ibrido, una via di mezzo tra un PDP (ma non è detto che gli alunni in questione abbiano un disturbo o uno svantaggio socio-culturale) e un PFI, un progetto formativo individuale di quelli che si utilizzano negli istituti professionali: un piano di studi completo, dunque, che non focalizzi l'attenzione solo sulle competenze strategiche o sulle eventuali criticità dello studente, ma che riassume e accompagna l'intera esperienza formativa dell'alunno, in un'ottica di flessibilità e individualizzazione.

Il documento, che potrà chiamarsi “Piano formativo” (individuale o di gruppo), ambisce alla messa a punto di percorsi più motivanti e più significativi per gli alunni con difficoltà emotive o strategiche³⁸. Se ne prevede l'articolazione nelle seguenti macro-sezioni:

1. Dati relativi alla scuola e dati anagrafici dell'/degli alunno/i

³⁸ Sulle implicazioni delle dinamiche emotivo-motivazionali nei processi di apprendimento, si veda ad esempio Margottini, 2017: 14-23. Per un esempio di queste dinamiche, delle loro implicazioni e del ruolo-guida del docente, si veda invece Ottone, 2014: 30-39.

2. Bilancio in ingresso degli apprendimenti formali (percorso scolastico pregresso documentato), non formali (dati raccolti dai docenti della classe nel primo periodo dell'A.S.), informali (esperienze personali significative esterne all'ambito scolastico)
3. Bilancio personale a cura dell'/degli alunno/i (attività sportive, passioni, pregi, difetti, punti di forza, fragilità, aree disciplinari di interesse...)
4. Profilo emerso dal QSAr confrontato con le osservazioni dei docenti
5. Obiettivi formativi e azioni di personalizzazione per il miglioramento, fissati in riferimento all'offerta formativa della scuola: U.d.A., laboratori per gruppi di interesse o per classi parallele, attività extracurricolari, PON, iniziative promosse dal territorio, ecc.

La compilazione di un documento così concepito, dalla classe prima e per tutto il triennio della SSI°, presupporrebbe una debita concertazione tra alunni, docenti, famiglie ed eventuali altri attori della comunità educativa; richiederebbe, inoltre, una condivisione approfondita con gli alunni del ventaglio di offerte didattiche promosse dall'istituto, con l'obiettivo di educarli alla scelta ragionata e consapevole.

Conclusioni

La proposta progettuale ci sembra coerente con alcuni principi ispiratori, ormai considerati fondanti per la scuola contemporanea:

- *La condivisione dei progetti formativi con gli allievi.* All'alunno si attribuisce un ruolo attivo, di protagonista del proprio apprendimento, di co-costruttore di conoscenza, da cui scaturisce un'attribuzione di senso che si riverbera positivamente sulla disponibilità ad apprendere dell'alunno stesso; l'insegnante diventa facilitatore, guida esperta, consapevole dei traguardi da perseguire, ma disponibile a elaborare l'itinerario insieme ai propri allievi (Fiorin *et al.*, 2013: 44).
- *La flessibilità della pianificazione didattica.* Docenti e alunni hanno la possibilità di adattare e calibrare le linee d'azione durante tutto lo sviluppo del percorso formativo (ibidem).
- *L'approccio esplorativo e di ricerca di fronte a situazioni problematiche.* L'allievo è sollecitato, sotto la guida istruttiva dell'insegnante, a scegliere e ad agire in una dialettica costante tra azione e riflessione, tra vissuto e rielaborazione, tra esperienza e concettualizzazione, tra teoria e pratica³⁹.

³⁹ «L'apprendimento è un processo autoriflessivo [...]. Il superamento della formazione scolastica come "trasmissione di soluzioni", in favore di una formazione come "ausilio alla costruzione personale di soluzioni", prevede che il momento formativo punti allo sviluppo delle capacità di autoriflessione sulla propria azione e di autoregolazione di essa» (Trincherò, 2012: 45).

- *L'approccio ai saperi come risorse da mobilitare*. Gli apprendimenti – sia quelli formali che quelli informali e non formali – non possono essere considerati materia inerte incapsulata nelle discipline scolastiche, altrimenti non si promuove lo sviluppo di competenze⁴⁰. Questo presuppone anche una didattica perlomeno pluri o interdisciplinare.
- *La valenza formativa e orientativa* di tutte le azioni didattico-educative e, in particolare, del momento valutativo. Grazie a un feedback continuo su cosa manchi per raggiungere il livello di competenza atteso, tutto può e deve concorrere a far maturare nello studente la capacità di elaborare progetti di lavoro e di vita, di scegliere e di decidere autonomamente e coerentemente con l'analisi dei propri interessi e attitudini (Trincherò, 2012: 22-23).
- *La pratica dell'ascolto attivo*. Si tratta di valorizzare l'allievo come interlocutore e di comunicargli accettazione e rispetto, in modo da rafforzare il suo rapporto di fiducia con l'insegnante; si tratta altresì di rendere più flessibile la relazione docente-discente, generalmente asimmetrica, sforzandosi di comprendere il punto di vista dell'alunno, non solo nei suoi interessi e nelle sue istanze, ma anche nelle sue emozioni: se l'alunno "sta bene" ci saranno effetti positivi sulla sua esperienza di apprendimento (Fiorin *et al.*, 2013: 48-53).

⁴⁰ «Non è [...] competente chi possiede un grosso "stock" di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione contingente, da cui il termine "competenza situata"» (Trincherò, 2012: 35).

Riferimenti bibliografici

- DA RE, F. (2018) *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze*, Pearson Academy.
- FIORIN, I., CASTOLDI, M., & PREVITALI, D. (2013). *Dalle indicazioni al curriculum scolastico*. La scuola.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MIUR (2012) *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier.
- MIUR (2018) *Indicazioni Nazionali E Nuovi Scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018, consultabile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenar/>
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo: strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Anicia.
- TRINCHERO, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*.
- TRINCHERO, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo* (pp. 1-143). Rizzoli Education.