

La progettazione didattica come primo strumento per includere e promuovere il successo degli studenti

Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba

Università telematica Pegaso

Riassunto: Questo contributo parte dalla convinzione che tra le competenze cardine che caratterizzano la professionalità di quanti operano in ambito formativo ed educativo non possono e non debbano mancare quelle progettuali. Nella scuola dell'Autonomia, infatti, la progettazione costituisce una leva strategica fondamentale, in risposta alle sfide educative contemporanee, per l'innovazione e il miglioramento nonché il presupposto per definire un'offerta formativa inclusiva che accompagni l'azione educativo-didattica adeguandosi alle richieste e ai bisogni di tutti e ciascuno.

Parole chiave: Progettazione, inclusione, formazione.

Abstract: This paper is based on the belief that among the pivotal competencies that characterize the professionalism of those who work in training and education didactic planning and activity design, play a fundamental role. In the context of Autonomy in schools, planning is a strategic skill that addresses contemporary educational challenges, promotes innovation, and is essential for enhancing Inclusive Education and educational-didactic actions for all students, without exceptions

Keywords: Planning and didactic design; inclusion; Teachers' training.

1. Progettazione didattica efficace e percorsi di formazione dei docenti. Un connubio vincente

“Una progettazione didattica tende ad assumere il carattere di una lista di buone intenzioni. Si pensa, infatti, che tanto più grande e attraente sarà questa lista, tanto migliore sarà la progettazione”; “una cosa è la progettazione che viene presentata su carta, solo perché obbligati all’inizio dell’anno scolastico, un’altra è la didattica reale; quando il docente entra in classe tende a dimenticare ciò che aveva scritto su carta” e ancora “la valutazione dei risultati è sempre il punto debole di una progettazione; nella maggior parte dei casi, oltre a compilare griglie calate dall’alto, ci si limita ai valutazioni personali e all’idea che ci si è fatti. In questo modo la progettazione si genera e si esaurisce in un circuito autoreferenziale”.

Partendo da queste che sono solo alcune delle risposte date dai docenti durante un’indagine esplorativa sull’importanza della progettazione di un curriculum inclusivo, appare chiaro - senza

voler generalizzare - come sia necessaria una formazione *ad hoc* di tutti i docenti, una formazione che debba essere costante e mirata e che, soprattutto, tenga conto del contesto in cui operano.

L'etimologia latina della parola progettare - *pro-iectum*- permette di visualizzare l'azione di gettare-guardare (*iectum*) avanti (*pro*): l'immagine, quindi, è quella di un processo che esplicita tutte le azioni necessarie per trasformare un'idea in un disegno, un evento (Paradiso, 2021); è, dunque, una proiezione o anticipazione che la mente compie circa azioni ed eventi che dovranno essere attuati o governati per perseguire una determinata finalità (Calvani, Menichetti, 2022, p.15). La progettazione è, un'azione che nasce in risposta alle sfide educative contemporanee e che parte dalla visualizzazione di un'idea, attraversa le fasi dell'analisi del contesto, della pianificazione, realizzazione e valutazione, per arrivare poi alla creazione di qualcosa di innovativo e utile ai bisogni di tutti ciascuno.

Essa può essere vista come una sorta di 'cornice' entro cui si inseriscono le attività volte a promuovere il cambiamento del singolo allievo o del gruppo, a favorire, recuperare e integrare la crescita delle persone nel contesto sociale in cui sono inserite, così come agli allievi - futuri cittadini del mondo – per l'acquisizione di competenze spendibili in campo lavorativo. Al contempo la progettazione consente di monitorare il declinarsi dell'intervento didattico nel contesto in cui si opera, i processi di cambiamento che si sono effettivamente attivati e l'eventuale rimodulazione del piano di lavoro (Torre, 2022). È uno strumento culturale, metodologico e operativo, dinamico e insieme flessibile dove trovano espressione: il fare, la scoperta, la conoscenza, lo scambio sociale, nel rispetto dei diversi stili cognitivi e di apprendimento individuali e delle esperienze pregresse familiari e sociali degli allievi (Barca, 2024, p.53); è il mezzo grazie al quale si passa da una 'situazione data' quindi da un contesto, con relativi bisogni formativi, attese, risorse, vincoli, eccetera, ad una 'situazione desiderata' cioè una condizione in cui si possa cogliere il valore aggiunto di ognuno, rappresentato dai miglioramenti sul piano delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, ma anche e soprattutto su quello della dimensione valoriale, relazionale -affettiva, della responsabilità personale.

La competenza progettuale deve essere necessariamente parte del bagaglio professionale, della 'cassetta degli attrezzi' di ogni docente; per poter prefigurare interventi efficaci è necessario che il docente debba essere consapevole al di là di cosa ha scritto su carta, di come questi potrebbero

svilupparsi nella realtà, di quali ostacoli si potrebbero incontrare nel proporli agli allievi, di quali linguaggi, strategie, tecniche e mediatori è più opportuno servirsi.

Certamente non può essere opera di casualità e approssimazione né tantomeno di docenti rigidi e che rimangono sulla loro posizione a discapito di tutto e tutti; la cooperazione e il dialogo, infatti tesi a costruzioni comuni, diventano sempre più ineludibili così come ineludibile è il bisogno degli allievi che sempre più spesso provengono da culture diversissime con esigenze di apprendimento tanto urgenti quanto varie (Bramanti, 2002). La competenza progettuale, basata fondamentalmente su un atteggiamento di ricerca, costituisce, dunque, una risposta professionale ad una richiesta sociale ed educativa di interventi adeguati e costruiti sui bisogni emergenti, evitando di ridurre questo processo in una sterile prassi burocratica strutturandosi sui problemi e bisogni reali del contesto, ponendo attenzione a creare consenso sia all'interno dell'istituzione scolastica che all'esterno con i vari stakeholder così da favorire l'incisività degli interventi e la diffusione di *best practices*.

Chi è nella scuola conosce bene, o dovrebbe, la complessità di progettare situazioni formative ed è consapevole della responsabilità di questa operazione che non rappresenta un mero momento rapsodico nell'attività dei docenti, ma accompagna l'azione educativa e didattica durante tutto il ciclo di istruzione.

Appare necessario a questo punto precisare che esistono diversi livelli di progettazione: vi è, infatti, un livello 'macro' nel momento in cui la progettazione si riferisce a varie attività e servizi quali la predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, la realizzazione del Curricolo scolastico, ecc., ed un livello 'micro' relativo alla predisposizione di progetti, Unità di Apprendimento (UdA), moduli didattici, ecc.

Ma a prescindere dal livello progettuale a cui si riferisce è possibile, tuttavia, individuare alcune fasi essenziali da cui si dipanano le altre nel processo di progettazione che valgono per qualsiasi azione micro e macro indipendentemente dal contesto e dal target di riferimento. Queste fasi prevedono:

- l'analisi dei bisogni,
- la definizione degli obiettivi e dei traguardi,
- la struttura generale dei contenuti,
- le metodologie, le strategie e le tecniche didattiche,
- la valutazione (Barca, Bellotti, Vacchelli, 2024).

L'orientamento della ricerca didattica, nonché i diversi documenti nazionali ed internazionali, evidenziano l'esigenza di spostare il focus della progettazione dei prodotti, dalle mere conoscenze ai processi che si connotano come conquiste interdisciplinari, fluide e quindi più facilmente integrative della realtà e del sapere (Belsito, Milito, 2016). Si tratta di un principio strategico per cui tutti gli allievi devono essere messi nella migliore condizione per poter accedere a forme di apprendimento continuo, necessario per diventare cittadini attivi e consapevoli. Sicuramente è un obiettivo non semplice da realizzare per la scuola attuale che è chiamata ad affrontare differenti bisogni educativi (individuali, sociali, culturali, religiosi, etnici) dei suoi allievi e delle loro famiglie con il dovere di elaborare una progettazione che sia coerente sia con il contesto territoriale che con i repentini cambiamenti che la società impone. Come sostiene Perrenoud (2003) la scuola, contesto formativo ad elevata valenza culturale e sociale, è un vero e proprio luogo politico atto a sviluppare autonomie, competenze, libertà individuali mediante la formazione di un *habitus* democratico che rispetti le scelte e le potenzialità personali di tutti gli allievi nella costante ricerca del bene comune. Se è vero tutto ciò è altrettanto vero che deve modificare il suo *modus operandi* in quanto, dando a tutti gli allievi la possibilità di raggiungere le stesse mete formative, genera situazioni di svantaggio, disuguaglianza, dispersione ed insuccesso; è necessario, pertanto, progettare percorsi individualizzati e personalizzati, così come da Direttiva Ministeriale del 2012, non solo sulla carta ma attuarli in relazione alle caratteristiche individuali di ogni allievo, alle peculiarità esistenti all'interno dei contesti di appartenenza, allo scopo di individuare e eliminare eventuali vincoli, barriere e ostacoli riprogettando eventualmente risorse, sostegni e opportunità.

La complessità delle classi odierne chiama in causa un ripensamento sia sulle forme di progettazione nella scuola, non solo attraverso nuovi format per elencare competenze, obiettivi, contenuti, metodologie e modalità di valutazione, ma un nuovo percorso comune altamente inclusivo che consenta la "ramificazione" di diversi percorsi personalizzati, in conformità alla connaturale eterogeneità del gruppo-classe e delle diverse modalità operative; al contempo anche di una nuova professionalità docente più formata e consapevole, capace di motivare e attivare tutti gli allievi, favorendo diverse forme di autoregolazione e potenziali spazi di lavoro autonomo e personale e avviare al pensiero divergente per gestire l'innovazione continua tipica del mondo attuale. Una figura non più legata a procedure da seguire in modo rigoroso, ma supportata con strumenti per costruire progettazioni situate, così da essere registi più che

esecutori.

L'esplorazione delle competenze degli insegnanti in servizio nell'agire quotidiano impone una riflessione sugli elementi, come la valorizzazione delle diversità, supporto di tutti gli allievi, al lavoro di team, eccetera, che caratterizzano il profilo del docente odierno insieme ad alcuni degli aspetti fondamentali che tratteggiano la dimensione inclusiva del fare scuola.

Oggi più che mai appare necessario intervenire in prospettiva formativa continua sia nell'ambito della riqualificazione dei docenti attualmente in servizio, attraverso la realizzazione di percorsi di formazione mirati, che con un forte investimento nei percorsi iniziali dei futuri docenti così da scongiurare il consolidarsi di professionalità critiche e, al contempo valorizzare le espressioni professionali di qualità (Mura, Zurru, 2019). L'orientamento e l'auspicio è quello di far maturare la piena consapevolezza del valore della progettazione "come strumento a disposizione dell'insegnante per agire la propria professionalità" (Castoldi, 2011, p.123).

Il docente che auspichiamo dovrà saper leggere la propria esperienza per elaborare nuove modalità operative, nuovi saperi, nuove prospettive. Essere divergente e saper creare nuovi saperi, utilizzando nuovi strumenti, sono due competenze che il professionista di domani deve possedere e che la scuola, collocata in una terra di mezzo, tra una cultura da difendere e un sapere da costruire, deve favorire e tener presente quando progetta e realizza i suoi percorsi.

2. Progettazione inclusiva e universale: quali sfide e quali risposte

Se la progettazione diviene competenza essenziale per la professionalità docente tanto da spingere ancora molti docenti italiani a richiedere (Coggi, 2019) una formazione specifica e guide, modelli per poter lavorare in questa direzione, ancor più diviene centrale, considerata la forte complessità (Dordit, 2023), con il docente che si relaziona in classe.

Le classi delle nostre scuole sono sempre più variegata e ricche di bisogni individuali e speciali (ISTAT, 2024) che convivono nel medesimo contesto, condividono obiettivi e progettualità future. Quanto si immagina la progettazione didattica, occorre immaginarla come una progettazione flessibile che parte da una fotografia concreta, da un'idea progettuale ideale che deve poi plasmarsi in funzione del gruppo di studenti per cui è stata pianificata. La progettazione del docente, quella ideale (Ghedin, Acquaro, 2016) , "su carta", incontra poi le sfide del quotidiano, gli imprevisti (il personale ATA che accede in aula per fornire una comunicazione

di servizio, i rumori di eventuali lavori in corso all'esterno dell'aula, la crisi emotiva di uno studente o più semplicemente risposte degli studenti diverse da quelle che avevamo immaginato) e con i bisogni educativi di ciascuno studente (dall'esigenza di maggiori dettagli o spiegazioni a esigenze più significative di accessibilità e partecipazione). Il processo di insegnamento-apprendimento (Falcinelli, Gaggioli, 2016) è esito della sinergia e dell'incontro tra le modalità con cui il docente conduce le attività di classe e le reazioni di ciascuno studente allo stimolo offerto. L'esito di questo processo non è sempre l'apprendimento. L'apprendimento non avviene come logica conseguenza, richiede fatica (Barone, 2023), costanza, impegno e motivazione. Per promuovere l'apprendimento il docente deve muovere le corde della motivazione (Mariani, 2008). In letteratura troviamo molte evidenze sull'importanza della motivazione nel processo di apprendimento e in special modo sull'importanza di rendere significativo il processo per gli allievi in termini di motivazione intrinseca.

Recenti ricerche, in ambito psicologico (Li e collaboratori, 2024), sottolineano, invece, l'importanza della motivazione in generale, intrinseca o estrinseca che sia. Uno studente potrebbe non sperimentare alcun piacere di apprendere o non comprendere il ruolo che il processo può assumere per la sua autodeterminazione e autoefficacia; tuttavia, potrebbe essere molto motivato a far felice un genitore che ha visto molto soffrire, dedicare la sua dedizione allo studio a una persona cara, volersi così fortemente riscattare da situazioni economiche "faticose" da investire il suo tempo nella formazione con la speranza di un futuro migliore. Le sue performance, per quanto guidate da una motivazione diversa, potrebbero comunque condurlo al successo formativo e, quindi, a soddisfare il suo bisogno (qualsiasi esso sia). Pertanto, la motivazione ha un ruolo centrale nel processo di apprendimento ed è un aspetto che deve rientrare necessariamente nella progettazione del docente attento allo specifico gruppo classe per cui sta progettando. L'errore più grande che un docente possa fare è progettare per lo studente medio o per lo studente tipo (Tomlinson, 2014). In questo modo, quel progetto è così generico che difficilmente "vestirà bene" le esigenze degli studenti presenti in classe. Si progetta sempre per qualcuno. In qualsiasi contesto. Se ci pensiamo anche per gli architetti, esperti per eccellenza di progettazione (seppure con strumenti e in contesti differenti) è più facile progettare una abitazione avendo in mente chi la vivrà e abiterà piuttosto che progettare una casa per un ipotetico acquirente. Ovviamente in molti casi "ci si adatta" ma la sensazione di entrare in una casa opportunamente costruita per noi, rispetto a una alla quale abbiamo dovuto adattarci non è

la medesima. Per gli studenti in classe, avviene lo stesso: una progettazione che tiene conto dei punti di forza e di debolezza di un gruppo, delle esigenze specifiche o bisogni speciali dei singoli, dei canali preferenziali per apprendere o rispondere a uno stimolo, potrebbero realmente fare la differenza (Carruba, 2023). Se il compito dell'insegnante è spiegare e condividere la propria conoscenza, progettare in generale può essere la risposta. Ma se, come crediamo, ruolo dell'insegnante è accendere la motivazione degli studenti perché costruiscano il proprio sapere con l'intento di poterlo poi tradurre in competenze da sfruttare fuori contesto, allora la progettazione non può essere generica.

La visione del CAST, ormai con una storia e una validità più che assodata che purtroppo fatica ancora a tradursi in pratica nelle scuole, risulta essere la strada da percorrere. Secondo l'Universal Design for Learning, infatti, predisporre progettazioni universali permetterebbe al docente di incontrare tutti i bisogni registrati in classe (Carruba, 2021) e agli studenti di individuare le modalità più efficaci per raggiungere gli obiettivi e tradurre la teoria in pratica. Progettare una lezione accessibile per tutti individuando molteplici forme di rappresentazione, molteplici forme di azione ed espressione, molteplici forme di coinvolgimento renderebbe più attraente la proposta didattica e, al contempo, più inclusiva. Con una progettazione di questo tipo, nessuno studente potrebbe sentirsi escluso dalla proposta e dall'attività di didattica.

Immaginare diverse "forme" per presentare un contenuto (testo, video, approfondimenti di diversa natura, rappresentazioni schematiche e mappe, sottotitoli e descrizioni testuali per le immagini), rende accessibile a tutti il contenuto didattico.

Strutturare molteplici forme di azione ed espressione (prevedere diverse tipologie di restituzione di quanto appreso, mostrare agli studenti diversi strumenti per "manipolare" l'apprendimento, concedere più opzioni per la restituzione di un compito su un contenuto) , rende la proposta didattica più attraente e allo stesso tempo più inclusiva perché non sottolinea le difficoltà degli studenti in alcune aree di fragilità (che possono essere o meno legate a quadri diagnostici) ma mette in luce il pensiero critico e la creatività invitando gli studenti a puntare sui punti di forza per compensare quelli di debolezza (Satria, Shabbana, 2020).

Pianificare modalità di "engagement" (Sanguinetti, 2024) come per esempio, pianificare modalità diverse per catturare l'attenzione degli studenti, individuare strategie per aumentare i tempi di permanenza sull'attività, fornire feedback e opzioni per l'autoregolamentazione e al contempo per il mantenimento dello sforzo, della costanza, permetterebbe agli studenti di

sperimentare il “perché” della fatica dell’apprendimento, di dare un valore, un significato al processo testandone le ricadute pratiche e riallacciando l’esperienza alla motivazione personale che attribuiscono alla loro esperienza formativa.

I docenti dovrebbero poter essere formati a tradurre in pratica questa progettazione non solo perché più inclusiva ma perché più “universale” (Demo, Veronesi, 2019) e significativa per tutti e per ciascuno.

Innovazione e inclusione passano per lo stesso strumento: la progettazione.

Non c’è innovazione se non si assume la prospettiva della co-costruzione del sapere, se non si accoglie il cambiamento e se si lascia indietro qualcuno. L’innovazione deve per sua natura essere inclusiva.

Bibliografia

Barca, A., Bellotti, C., Vacchelli, O. (2024). *La micro e la macro progettazione. Strategie e ambienti di apprendimento relazionali, didattici e organizzativi*. Roma: Studium Edizioni.

Barca, A. (2024). *Gli itinerari educativi e didattici*. In *La micro e la macro progettazione. Strategie e ambienti di apprendimento relazionali, didattici e organizzativi*. Roma: Studium Edizioni.

Barone, C. (2023). *Formazione come processo di elaborazione interna. Psicoterapia psicoanalitica: 1, 2023, 35-51.*

Belsito, F., Milito, F. (2016). *Progettare e valutare nella scuola delle competenze*. Roma: Anicia.

Bramanti, D. (2002). *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci Editore.

Calvani, A., Menichetti, L. (2022). *Come fare un progetto didattico, Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.

Carruba, M. C. (2021). *Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, “non uno di meno”*. In *Non uno di meno: Didattica e inclusione scolastica* (Vol. 2021, pp. 85-101). Milano: Franco Angeli.

Carruba, M. C. (2023). *Accessibilità e inclusione. Il digitale per i Bisogni Educativi Speciali*. Roma: Stamen.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Demo, H., & Veronesi, D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 31-50). Milano: Franco Angeli.

Dordit, L. (2023). L'universo della formazione continua in Italia tra complessità irriducibile e sistema integrato. *Scuola democratica*, 14(1), 93-112.

Falcinelli, F., Gaggioli, C., & Capponi, A. (2016). Imparare ad imparare: stili di apprendimento e di insegnamento a confronto. *Form@re*, 16(2).

Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165-182.

Li, H., Wang, C., Gan, Z., & Hoi, C. K. W. (2024). Reading motivation and learning strategies among Chinese EFL learners. *Psychology in the Schools*.

Mariani, L. (2008). Gestire la complessità: l'esempio della motivazione ad apprendere. <https://www.learningpaths.org/Articoli/complessita.pdf>

Mura, A., Zurru, A. L. (2019). *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*. L'Integrazione scolastica e sociale, 18(1), 43-57.

Paradiso, L. (2021). *La progettazione educativa sociale: modelli, metodologie, strumenti*. Milano: Mondadori Università.

Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

Sanguinetti, H. (2024). Exploring the Implications: The Impact of Universal Design for Learning on Student Engagement and Motivation in Diverse Classroom Environments.

Satria, R., & Shahbana, E. B. (2020). The SWOT analysis of strengthening character education in junior high school. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(2), 56-67.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Torre, E. M. T. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.