

Alice Ongaro*

Strategie e strumenti possibili per il consolidamento delle competenze di cittadinanza

Diversi recenti documenti italiani ed europei sollecitano l'attenzione dei docenti al concetto di cittadinanza, sottolineando la necessità di fare della scuola un luogo di apprendimento di buone pratiche. Si legge nelle *Indicazioni nazionali 2012*:

Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo. La scuola non può interpretare questo compito come semplice risposta a un'emergenza (...). L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive¹.

Restando nel solco della definizione di competenza della Raccomandazione europea 2008, il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* riafferma il valore etico del concetto di competenza:

Altro rilevante riferimento per l'educazione alla cittadinanza è la Raccomandazione del 23 aprile 2008, sul Quadro Europeo delle Qualifiche che, illustrando il significato di competenza nel contesto europeo, ne precisa la finalità per la convivenza democratica "competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. *Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*" L'agire autonomo e responsabile delle persone competenti conferisce al concetto

* Docente di Lettere nella scuola secondaria di primo grado.

¹ AA.VV., «Annali della Pubblica Istruzione», ed. speciale, Le Monnier, Firenze, 2012, p. 10.

di competenza un significato non solo cognitivo, pratico, metacognitivo, ma anche e soprattutto etico².

Dopo qualche mese, l'emanazione della Raccomandazione europea del 22 maggio 2018, torna a far riflettere sul ruolo delle competenze e si sofferma sulla ridefinizione di alcuni aspetti delle otto competenze chiave; si ritiene di particolare interesse quanto scritto in merito a quella di cittadinanza:

Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità (...) La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche³.

L'urgenza di seguire le linee guida fornite risulta essere particolarmente significativa quando ci si interfaccia con studenti che, siano essi motivati o demotivati, vivaci o passivi, non sono in grado di sostenere una discussione, di relazionarsi educatamente tra loro e con i docenti a causa della mancanza di quelle abilità che renderebbero, invece, possibile farlo, quali rispettare i turni di conversazione, modulare il volume e il tono della voce senza sovrastare la voce e le idee degli altri, evitare di parlare con il compagno di banco anziché intervenire in intergruppo durante momenti di condivisione e scambio d'idee.

A ciò si aggiunge che, spesso, i ragazzi adottano quei comportamenti che ritengono funzionali a essere accettati da amici e compagni (ad esempio osservazioni fuori luogo o rinforzi positivi alle battute di altri), oppure a mantenere il ruolo che hanno acquisito nel gruppo di pari, ruolo che spesso si scontra con le richieste dell'ambiente scolastico. Negli atteggiamenti disfunzionali che gli alunni assumono emerge scarsa consapevolezza, il più delle volte determinata dal fatto che gli studenti sono poco inclini all'introspezione, oppure poco abituati a ragionare sui loro agiti.

In classi con alunni di questo genere è particolarmente difficile creare un costruttivo e duraturo dialogo educativo-formativo, poiché le possibilità che si instauri un clima di distrazione generalizzato sono molto alte: è sufficiente che un piccolo gruppo inizi uno scambio verbale su argomenti non pertinenti, perché la distrazione coinvolga quasi tutti, interrompendo il flusso della lezione e la tenuta della concentrazione.

² *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 22/02/2018, p. 5, <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/O/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>> (ultimo accesso giugno 2019)

³ *Raccomandazione del Consiglio Europeo*, 22 maggio 2018, p. 11, <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)> (ultimo accesso giugno 2019).

Progettazione

In classi caratterizzate da queste dinamiche, diventa prioritario agire sulle relazioni e sulla presa di coscienza delle proprie caratteristiche per arrivare a costruire un clima inclusivo per tutti e dunque anche più funzionale all'apprendimento, senza per questo disinvestire sui rapporti che i ragazzi intrattengono tra loro. Gli assi portanti di questo tipo di approccio sono sostanzialmente due: la metacognizione e il lavoro in gruppo.

Qualsiasi contenuto si decida di affrontare in classe, è possibile intrecciarlo con varie modalità di lavoro di gruppo (partendo dalle più semplici, strutturate e brevi, per arrivare alle più complesse e lunghe) e con attività riflessive e metacognitive.

Metacognizione

Ruolo preminente può essere dato all'esercizio della metacognizione, condizione imprescindibile per l'autovalutazione.

Le abilità metacognitive svolgono un ruolo determinante nello sviluppo, in quanto permettono di acquisire consapevolezza sul proprio metodo di lavoro e sulle capacità che si possiedono; offrono inoltre la possibilità di riflettere sui comportamenti e sulle ragioni che li guidano.

Un approccio rilevante per il perseguimento degli obiettivi delineati, soprattutto nel momento in cui si costituisce una nuova classe, potrebbe essere quello delle emozioni: a queste andrebbe dedicata molta attenzione, poiché una più consapevole alfabetizzazione emotiva può creare i presupposti per riuscire ad essere più consci delle proprie percezioni e delle proprie reazioni a ciò che gli altri fanno o dicono⁴. Si possono strutturare progettazioni attraverso cui effettuare affondi tematici, semantici e lessicali su emozioni, sentimenti, stati d'animo. L'obiettivo finale di questa parte del lavoro può essere quello di giungere alla comprensione da parte di un buon numero di studenti della rilevanza dell'empatia per poter intrattenere rapporti interpersonali positivi.

Se la classe manifesta comportamenti particolarmente problematici potrebbe valere la pena, soprattutto ad inizio ciclo, dedicare un'unità oraria strutturalmente dedicata all'esplorazione di tematiche connesse all'empatia e legate a problematiche emerse in classe, come il bullismo, il razzismo, la condizione delle donne etc., partendo in primo luogo dall'esplorazione delle proprie emozioni e dei propri sentimenti.

Durante questa ora il docente, meglio se affiancato da un collega o da un educatore, si può avvalere, intervallandole, da un lato di attività espe-

⁴ O. ALBANESE e C. FIORILLI (a cura di), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento, 2012.

rienziali in cui i ragazzi siano coinvolti nell'interagire direttamente e fisicamente con i compagni, dall'altro di attività in cui, invece, abbiano la possibilità di ragionare su loro stessi e sulle loro percezioni come singoli individui. Ad esempio, significativo potrebbe essere il "gioco delle etichette": si consegnano due post-it a ciascuno e si chiede di scegliere due compagni a cui scrivere qualcosa di positivo o di negativo in forma anonima; poi si dice ai ragazzi di girovagare per lo spazio entro cui si svolge l'attività e di attaccare il post-it sulla schiena dei compagni. Terminata questa fase, i ragazzi si devono disporre in cerchio e l'insegnante gira attorno al cerchio leggendo ad alta voce e staccando immediatamente tutti i post-it. Subito dopo viene chiesto ai ragazzi come si sono sentiti mentre camminavano, mentre aspettavano la lettura e dopo; non si chiede a tutti di rispondere, perché qualche alunno potrebbe sentirsi a disagio per ciò che ha sentito o perché non ha ricevuto post-it. Per questo motivo, un valido strumento di analisi dell'andamento e della significatività delle attività proposte, può essere il diario di bordo, richiesto a cadenza settimanale. Lo studente, così, può valutare se stesso e le proprie emozioni a distanza di tempo dalla situazione vissuta.

Secondo l'esperienza di chi scrive, decisamente importante è risultato una sorta di role play inconsapevole a cui hanno partecipato i ragazzi, per non più di dieci minuti, a qualche settimana di distanza dalla ricorrenza del Giorno della Memoria: con la complicità dell'educatrice e di una collaboratrice scolastica, la quale ha simulato di portare uno degli avvisi che, quasi quotidianamente, vengono letti in classe, è stata dichiarata necessaria l'espulsione immediata da scuola degli studenti i cui i genitori non sono nati in Lombardia, in virtù della lettura «Regio decreto legge 5 settembre 1938-XVI, n. 1390, *Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*», debitamente contraffatto e adeguato al 2019. La reazione, inaspettata anche per la docente, è stata molto forte: quasi tutti gli alunni, tra cui molti che spesso parevano inconsapevoli e immaturi, hanno immediatamente capito la portata di quel documento e le conseguenze che avrebbe creato per loro stessi o per i compagni. L'osservazione di quel momento (che sarebbe dovuto proseguire con l'uscita degli "espulsi" insieme all'educatrice, la quale è invece rimasta in classe con il gruppo a causa del profondo turbamento dei ragazzi) e la lettura dei diari di bordo hanno costituito una chiave di volta per maturare la certezza che il percorso didattico-educativo fosse adeguato per loro: nonostante la tristezza e a tratti il risentimento nei confronti dell'insegnante, che aveva giocato loro "un brutto scherzo", molti ragazzi hanno percepito lo stato d'animo di chi sarebbe dovuto andare via e si sono profondamente dispiaciuti per i compagni e amici. Da quel momento in poi la coscienza di fare parte di un *unicum*, la classe, ha subito un notevole incremento.

Oltre a lavorare sull'attenzione verso l'altro si possono pensare attività di-

dattiche volte alla strutturazione o al potenziamento di abilità e strategie di apprendimento efficaci. Può essere, dunque, interessante proporre attività esplicitamente volte a riflettere sul proprio stile di apprendimento e sulle proprie preferenze di lavoro. Inizialmente, si possono invitare gli alunni, ad esempio alla fine di una lezione, dopo la visione di un filmato o dopo un lavoro di gruppo, a riflettere su cosa ricordano meglio: se le parole del docente durante la spiegazione, o quelle di un compagno mentre studiavano insieme, oppure la struttura della pagina del libro di testo, o ancora un'immagine, un movimento del docente mentre parlava, etc.

In un secondo momento, si può passare ad uno strumento più strutturato, quale ad esempio un questionario sugli stili cognitivi, avendo particolare cura nell'esplicitare gli aspetti metacognitivi nella fase di restituzione. Utile sarebbe esaminare il questionario insieme a loro, sollecitando la riflessione sul perché delle loro risposte e offrendo, al contempo, una chiave esperta di decodifica: l'insegnante potrebbe esplicitare, ad esempio, quali sono le differenze tra memoria uditivo-verbale e visuo-spaziale. Meglio ancora se si è in grado di esemplificare, attraverso prove o elaborati dei ragazzi, in quali casi un approccio visivo o uditivo è adeguato per lo svolgimento di un compito ed in quali sarebbe più funzionale l'approccio più debole, che conseguentemente dovrebbe essere compensato o allenato.

In linea di massima, è più proficuo condurre le lezioni in chiave induttiva, senza fornire risposte o definizioni preconfezionate, fornendo uno stimolo in fase di avvio ed eventualmente domande guida durante lo svolgimento. Si potrebbe fare in modo che siano gli studenti a co-costruire la lezione, rendendo anche possibile l'incremento del senso di autoefficacia. Inoltre, osservare gli alunni durante un genuino processo di riflessione può rendere più semplice riconoscere il loro stile di pensiero. In questi casi, è utile interrompere il lavoro e fare partecipi gli studenti delle nostre osservazioni per consentire, ai diretti interessati ed ai compagni, di acquisire gradualmente consapevolezza di come siamo tutti diversi e di rendersi conto dei processi di pensiero che si celano dietro il nostro agire.

Ci si potrebbe, inoltre, avvalere di un approccio integrato alla disciplina d'insegnamento; ad esempio, si può insegnare grammatica sfruttando sia l'orientamento sintagmatico valenziale⁵, che si organizza attorno alla propria grammatica implicita⁶ dal punto di vista delle strutture morfosintattiche, sia quello semantico, che può essere usato per spingere lo studente a ragionare

⁵ Si veda, ad esempio, <http://www.viv-it.org/sites/default/files/Scaricabili/ITALIANO_maggio_2013.pdf> (ultimo accesso giugno 2019)

⁶ "Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa «grammatica implicita» si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme «corrette» (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue", Aa.Vv., *Indicazioni nazionali*, cit., pp. 38-39.

sulla categorizzazione dei significati linguistici che rimandano alla realtà di ciascuna lingua.

Tutto ciò può essere svolto scegliendo, in base all'attività, di proporre un'indagine linguistica alternando fasi di analisi globale, in cui per esempio ci si avvicina al testo osservando il cotesto e il paratesto, per poi addentrarsi nel significato generale del testo stesso, a fasi analitiche, nelle quali invece si indaga una caratteristica linguistica, quale potrebbe essere l'aggettivazione o una regolarità che porti alla comprensione di una regola. In questo modo si possono sollecitare sia lo stile di apprendimento analitico sia quello globale.

Per avviare alla capacità di autovalutarsi nella produzione scritta, si può effettuare una correzione decisamente schematica, indicando ai ragazzi solo il tipo di errore commesso (secondo una simbologia con loro convenuta, ad esempio O per ortografia, L per lessico e così via) in modo che si occupino loro stessi di effettuare l'autocorrezione il giorno della consegna. Ragionare sui propri errori è attività complessa, ma rende possibile imparare a riconoscerli e ad evitare di commetterli⁷.

Se, nel progettare un simile percorso, il primo punto d'arrivo è quello della conoscenza di sé, si auspica che, laddove la finalità del riconoscimento di sé e delle proprie caratteristiche risulti raggiunto, si possa perseguire l'obiettivo di una buona convivenza attraverso un costruttivo dialogo in classe. Si può così spingere ciascuno ad estendere lo sguardo a se stesso all'interno del gruppo classe, per realizzare quale sia l'incidenza del proprio comportamento all'interno di una comunità (che dovrebbe costituire anche una comunità d'intenti). Interessanti possono essere a questo proposito attività orientate alla presa di coscienza della liceità dell'altrui punto di vista, attraverso momenti di spiazzamento cognitivo o video che propongano un insolito modo di osservare la realtà, per poi lasciare la possibilità agli allievi di pensarci prima individualmente, in secondo luogo discutendone in piccolo gruppo e in terza battuta in grande gruppo, iniziando così a verificare, attraverso l'osservazione sistematica, i cambiamenti che ciascun alunno manifesta nell'interazione con gli altri⁸.

Il docente che si prefigga di promuovere lo sviluppo delle più basilari abilità e competenze di cittadinanza, non può, infine, esimersi dal valutare e osservare se stesso nella propria azione didattico-educativa:

Le pratiche di cittadinanza attiva non riguardano, però, solo la declinazione del curriculum nei diversi aspetti disciplinari. L'insegnante,

⁷ Tenendo conto degli obiettivi delle Indicazioni Nazionali 2012: "riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta", op. cit., p. 45.

⁸ "Saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia", *Raccomandazione del Consiglio d'Europa*, cit. p. 10.

in quanto educatore di futuri cittadini, ha una specifica responsabilità rispetto ai destinatari della sua azione educativa: le sue modalità comunicative e di gestione delle relazioni in classe, le sue scelte didattiche potranno costituire un esempio di coerenza rispetto all'esercizio della cittadinanza, oppure creare una discrasia fra ciò che viene chiesto agli allievi e quello che viene agito nei comportamenti degli adulti. Il curriculum implicito che informa le scelte didattiche può, ad esempio, andare nella direzione della promozione dell'autonomia, della costruzione di rapporti sociali solidali nel gruppo classe oppure può concorrere a stimolare passività e competizione; sviluppare pensiero critico, oppure appiattare gli allievi su un apprendimento esecutivo/inconsapevole/acritico⁹.

In poche e vivide parole: si impara prima di tutto dall'esempio. È dunque indispensabile che l'insegnante ricerchi costantemente la coerenza del proprio comportamento rispetto a ciò che richiede e persegue per gli alunni: è necessario che venga adottato un comportamento empatico attraverso cui si mostri la disponibilità al dialogo e alla comprensione del punto di vista degli alunni; che si basino sulla gentilezza (senza per questo tralasciare la fermezza) le proprie modalità educative, prestando attenzione a non esercitare coercizione nella propria pratica didattica.

Lavorare in gruppo

Per potersi impegnare efficacemente con gli altri al fine di conseguire un interesse comune, saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare¹⁰, è utile avvalersi di metodologie didattiche attive e collaborative. Pur lavorando su argomenti propri delle discipline, il lavoro collaborativo permette all'insegnante di promuovere lo sviluppo delle competenze chiave. In funzione della finalità che il docente si prefigge, sarà utile che presti attenzione all'organizzazione di gruppi o coppie funzionali al tipo di attività; ad esempio:

- eterogenei per livelli nel caso di necessità di *peer tutoring*;
- omogenei per livelli nel caso di attività di ricerca;
- eterogenei per affinità nel caso di necessità di conflitto cognitivo;
- omogenei per affinità nel caso di necessità di preparazione di un prodotto.

La fase di osservazione che ha inizio a partire da settembre, durante la quale si conoscono i ragazzi, oppure si valutano i cambiamenti rispetto all'anno scolastico precedente, è spesso un'occasione preziosa per individuare delle

⁹ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit., p. 20.

¹⁰ *Ibidem*.

strategie di lavoro; se la classe non è abituata a lavorare in modalità collaborativa, può essere difficoltoso impostare attività di gruppo, durante le quali alcuni funzionano meno di altri; d'altronde, l'insegnante in classe è uno soltanto e, soprattutto laddove esistono dinamiche come quelle sopra descritte, può risultare particolarmente impegnativo accogliere tutte le necessità e intervenire in prima persona nei gruppi più lenti (o litigiosi) rispetto allo sviluppo del compito. La letteratura in materia afferma, però, che le direttrici di attenzione reciproca durante i lavori cooperativi siano quantitativamente e qualitativamente maggiori rispetto a quelle sussistenti nelle attività frontali¹¹. Inoltre, gli obiettivi sopra citati possono essere raggiunti attraverso una (pur lenta) presa di coscienza del fatto che se si lavora insieme per un obiettivo comune, si lavora meglio. Dunque, è utile perseverare in questa direzione, poiché, solo allenandosi alla cooperazione, si può imparare meglio a farlo e, proprio in virtù delle possibili direttrici di attenzione, è indubbiamente meno complesso perseguire questo fine partendo dalla strutturazione di attività in piccolo gruppo oppure a coppie, avendo cura di proporre consegne graduate per difficoltà. Ad esempio, si può iniziare chiedendo agli alunni di scambiare opinioni, pure divergenti, con il proprio compagno di banco in merito a un breve articolo di giornale, fornendo una chiara traccia di lavoro, con domande guida che permettano loro di concentrarsi sul dialogo e sulla stesura delle risposte anziché sulle ipotesi interpretative del testo. In questo modo, l'insegnante potrebbe notare con più agio alcune caratteristiche dei ragazzi, quali l'attitudine alla collaborazione, la capacità di discutere, la litigiosità, etc. Al termine dell'attività, il docente potrebbe chiedere di scrivere un breve report individuale su come si ritiene sia andato lo svolgimento della stessa.

Meglio ancora sarebbe proporre diversi lavori a breve distanza di tempo modificando le coppie, in modo da verificare come i ragazzi lavorano cambiando il compagno.

Nel momento in cui si ritenesse possibile procedere con un lavoro di gruppo, si potrebbe proporre nuovamente una consegna non complessa, come la produzione di un breve testo seguendo dei vincoli precisi. Per esempio, dopo aver lavorato sul genere narrativo, si potrebbe chiedere di cambiare il finale di una fiaba, oppure completarne una, modificare i personaggi, variare l'incipit...

In questa fase, chiedere la discussione attorno a un tema, come nel caso del lavoro a coppie, risulterebbe essere un rischio: sarebbe bene cercare di limitare l'insorgere di discussioni, che in ogni caso potrebbero emergere durante la scrittura per diverse ragioni, quali le scelte formali e stilistiche. In questo caso, conviene strutturare gruppi omogenei per affinità e una consegna che preveda ruoli precisi nel gruppo (responsabile del tempo, della scrittura, etc.) da stabilirsi prima di iniziare a lavorare. Inizialmente, i ragazzi non saranno in

¹¹ Si veda, ad esempio D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, E. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 2015.

grado di discutere su temi molto controversi, accettando serenamente le posizioni altrui, dunque si può richiedere la giustapposizione di tutte le opinioni attorno a un tema in cui è stato notato un certo grado di assenso, esplicitando che tutte sono ugualmente valide e che nessuna è sbagliata.

Con il passare dei mesi si potrebbero inserire gradualmente elementi di maggiore complessità, sia dal punto di vista degli obiettivi disciplinari, quale la produzione per intero di un testo narrativo o di una relazione, che rispettino una serie di caratteristiche tipiche del genere (magari richiedendo successivamente di produrre una presentazione multimediale in cui al testo si associno musiche e immagini), sia da quello delle competenze sociali, quale la creazione da parte del docente dei gruppi, tenendo conto delle caratteristiche di ciascun alunno.

Valutazione didattica

Sistematica dovrebbe essere la condivisione con gli alunni dei criteri di valutazione, improntati alla trasparenza e alla messa a disposizione, rigorosamente prima delle prove, di rubriche valutative, di agevole decodifica da parte dei ragazzi in vista dell'acquisizione di strumenti autovalutativi. In corso d'anno, si potranno negoziare con i ragazzi alcuni parametri di valutazione, che costituiranno, di per se stessi, degli effettivi elementi di autovalutazione e mostreranno, nel contempo, il soddisfacimento di alcuni degli obiettivi stabiliti.

Nel caso di lavori di gruppo, l'insegnante potrebbe approntare con cura la rubrica di valutazione: una voce riguarderà il prodotto, altre riguarderanno invece il rispetto dei vincoli di consegna, il contributo al lavoro, la capacità individuale di portare a termine i compiti legati al proprio ruolo; si possono inserire anche voci di valutazione e di autovalutazione che riguardino la modulazione del volume della voce o l'attesa che gli interlocutori terminino il loro discorso prima di intervenire.

L'attenzione dell'insegnante nell'osservare tutti i miglioramenti e nell'iniziare a ragionare sui correttivi da apportare la volta successiva è indispensabile; inoltre, è utile mantenere una disposizione mentale nella misura maggiore possibile priva di aspettative, in modo da essere aperti alla rimodulazione continua del percorso tracciato, senza incorrere nella frustrazione o nella delusione dell'aspettativa stessa.

Valutazione educativa

Ciò che, in questi casi, può maggiormente mettere in rilievo il raggiungimento degli obiettivi, è l'osservazione dei ragazzi in situazione, dunque l'adozione di strumenti che permettano una buona osservazione è indispensabile per riconoscere il miglioramento di ciascuno e le immancabili necessità di modificare le proposte sulla base delle evidenze che emergono in corso d'anno. Non

solo ciò che si vede attraverso i comportamenti è importante: ciò che muove l'alunno dipende dalla sua mente e da come interpreta ciò che vive; i documenti metacognitivi risultano anche in questa occasione indispensabili per verificare l'andamento del lavoro: diari di bordo e altri strumenti riflessivi scritti possono essere particolarmente utili.

Conclusioni

Ciò che ci si può attendere dopo un simile percorso, in ultima analisi, è di riuscire a rendere più disteso e potenzialmente proficuo il clima d'aula, ottenendo un maggiore rispetto dei turni di conversazione e una maggiore attenzione nei confronti dei punti di vista degli altri, unitamente alla presa di consapevolezza dell'identità comunitaria che contraddistingue ciascuna classe da un punto di vista formativo ed educativo. È un obiettivo complesso, per il quale si rende indispensabile non prefiggersi un piano di lavoro rigido né tantomeno il raggiungimento degli obiettivi da parte di tutti e nello stesso modo. Si ritiene irrinunciabile avere un approccio flessibile e mantenere costantemente monitorate le proprie aspettative, poiché sulle abilità di relazione incidono le tappe di crescita di ciascuno, il clima familiare che gli alunni vivono e tutte le sollecitazioni che ricevono fuori dall'ambito scolastico. Saper cogliere sia il cambiamento che l'immobilismo come un nuovo stimolo per agire ed eventualmente intervenire nuovamente sul percorso tracciato, personalizzandolo quanto più possibile sulla base delle esigenze degli alunni, è uno degli elementi indispensabili perché si possano raggiungere risultati significativi e durevoli.