



Università
Ca' Foscari
Venezia



Corso di formazione per conseguimento della specializzazione nelle attività di sostegno riservato al personale docente appartenente a classi di concorso in esubero (DD MIUR n.7 del 16 aprile 2012).

PEDAGOGIA SPECIALE 2

MODULO 1. - M-PED/03 - Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe

Fiorino Tessaro (tessaro@unive.it) - Università Ca' Foscari Venezia

Venezia, 2016

A. LA DIDATTICA PER COMPETENZE È INCLUSIVA

A.1 Didattica e professionalità docente

- A.1.1 La didattica come scienza
- A.1.2 A chi si insegna ... Lo studente adolescente
- A.1.3 Stili per l'apprendimento e profili per lo sviluppo

A.2 Il curricolo: il percorso formativo si fa insieme

- A.2.1 Il curricolo è come un viaggio
- A.2.2 Le valenze del curricolo
- A.2.3 Il curricolo non è il programma ministeriale
- A.2.4 Progettare il curricolo

A.3 Il curricolo nelle Indicazioni nazionali

A.4 Il curricolo per competenze

- A.4.1 Per un'interpretazione condivisa di competenze
- A.4.2 I riferimenti concettuali dell'apprendimento per competenze
- A.4.3 Dalla conoscenza alla padronanza: accordiamoci sulle parole!
- A.4.4 Le otto competenze chiave europee
- A.4.5 Strategie didattiche per le competenze trasversali (per consultazione)

A.5 Progettare le Unità di Apprendimento (UdA) (per consultazione)

- A.5.1 Progettare per competenze esperte, consapevoli e autonome

A.6 I compiti autentici - La formazione delle competenze in situazione

- A.6.1 L'autenticità supera il divario dentro-fuori scuola
- A.6.2 La realtà autentica è complessa, problematica e dinamica
- A.6.3 Il problema in situazione
- A.6.4 I compiti autentici personali e/o esperti
- A.6.5 I compiti di prestazione
- A.6.6 Per valutare le competenze: prove o compiti autentici?

A. LA DIDATTICA PER COMPETENZE È INCLUSIVA

A.1 Didattica e professionalità docente

La professionalità di ogni insegnante si basa sull'agire formativo nell'equilibrio di tre tipologie di saperi e di processi:

- a) *I saperi e i processi che il docente mette in atto per insegnare (i saperi della didattica – come si insegna);*
- b) *I saperi e i processi di sviluppo della conoscenza in specifici ambiti e settori (i saperi delle discipline e delle professioni – cosa si insegna);*
- c) *I saperi e i processi esistenziali di sviluppo del soggetto che apprende (i saperi degli allievi – a chi si insegna).*

L'intreccio di tali processi ha un unico scopo: **promuovere in ogni persona l'apprendimento consapevole e responsabile, il pensiero autonomo, critico e riflessivo, lo sviluppo armonico personale e sociale.** Anche per l'allievo con disabilità? Una domanda del genere è un insulto alla dignità della persona!

La padronanza professionale di un docente è di **saper insegnare** e, insieme, di **far apprendere**. Nella sua semplicità, è questo il cuore della didattica, arte antica e giovane scienza alla continua scoperta di senso per contrastare le vuote banalità dei luoghi comuni (*molti pensano di saper insegnare solo perché sanno qualcosa, o peggio ancora perché suppongono di saperla*), per comprendere la complessità dinamica dell'azione formativa, per definire o organizzare i suoi saperi scientifici.

Dove sta il **senso della didattica**? C'è chi pensa che per insegnare sia sufficiente conoscere la materia, per altri è determinante la relazione con l'allievo; c'è chi interpreta la didattica come tecnica di trasmissione della conoscenza e chi come impulso per il riscatto sociale. Sono molti i punti di vista, patrimonio di saggezza universale, per lo più agglomerati di pensiero variabile, tanto indulgenti nei confronti del proprio pensiero, quanto intransigenti verso quello degli altri. Non così per l'insegnante: il senso del suo insegnamento emerge dalla consapevolezza condivisa del suo agire educativo e formativo, dell'analisi dei percorsi didattici che progetta e dei processi che mobilita negli studenti.

Un professionista della didattica, un insegnante di qualità, non può permettersi di abbandonarsi all'ovvio e al superficiale: **la didattica è scienza dell'educazione**, ai suoi modelli il docente fa riferimento e, nel contempo, contribuisce a ricostruirla con l'esperienza sul campo, come ricercatore dell'agire formativo che fa ricerca per dare senso della sua azione.

A.1.1 La didattica come scienza

La Didattica è una scienza dell'educazione, comprende studi e indagini, teorie e pratiche del processo di insegnamento, il cui fine consiste nel dar vita a nuove forme di apprendimento.

In quanto scienza, la didattica ha un oggetto, un campo e un metodo.

L'**oggetto** della didattica è l'insegnamento che punta all'apprendimento, ma non lo determina. Sostiene Laneve (1998) che l'azione di insegnamento, pur mirando l'acquisizione, in modo sistematico, di conoscenze e nozioni (*knowing what*), di capacità e abilità (*know how*), di significati e valori (*knowing why*), non ha la pretesa di produrre direttamente effetti di apprendimento. Se così fosse, essa si identificherebbe con l'*indottrinamento*. **L'insegnamento, invece, costruisce le condizioni favorevoli**

affinché si verifichi un apprendimento da parte del destinatario. Si tratta di condizioni mirate a ottimizzare l'apprendere dello studente. L'apprendimento si verifica soltanto con il coinvolgimento diretto e libero dell'allievo, con il suo consenso e la sua volontà. Pertanto l'insegnante non determina l'apprendimento, ma produce soltanto lo *studenting*, ovvero le mediazioni ed i mezzi per fare del soggetto uno studente.

Il **campo** della didattica comprende sia lo *scolastico* che l'*extrascolastico*. Tutte le situazioni della vita in cui si organizzano azioni finalizzate intenzionalmente all'apprendimento sono situazioni didattiche. Oggi, il settore extrascolastico è in forte espansione: nella società della conoscenza l'apprendimento continuo, in tutte le età della vita, necessita di azioni formative efficaci e controllate. In questa sede ci interesseremo di un particolare settore del campo didattico, quello scolastico secondario: un settore che richiede approfondimenti specifici giustificati per un verso dalle caratteristiche peculiari dell'utenza dell'azione formativa (gli studenti-adolescenti), e per l'altro dalle caratteristiche metodologiche ed epistemologiche dei saperi, rigorosamente sistematizzati in discipline.

Il **metodo** della didattica, come approccio scientifico l'insegnamento, si avvale di procedure quantitative e qualitative, strumenti di osservazione, di analisi comparativa, di misurazione, di descrizione, di narrazione. Metodologie sperimentali classiche e nuovi modelli di indagine (come ad esempio la ricerca-azione) sono utilizzati, con modalità integrate e/o coordinate, per valorizzare e validare la pratica didattica e nel contempo per provare e falsificare i modelli teorici.

A.1.2 A chi si insegna ... Lo studente adolescente

La riflessione sulla didattica nella scuola secondaria non può prescindere dalle caratteristiche psicologiche, fisiologiche e, più specificatamente, dalle peculiarità cognitive, affettive e relazionali degli adolescenti.

Età dei contrasti e delle contraddizioni, del sofferto affrancamento dalla dipendenza infantile verso l'autonomia adulta, l'adolescenza è fortemente influenzata dalle specifiche condizioni socio-culturali e ambientali.

Gli aspetti che caratterizzano lo sviluppo psicologico dell'adolescenza sono lo sviluppo psicosociale, lo sviluppo cognitivo e l'evoluzione dei progetti di vita.

Lo *sviluppo psicosociale* dell'adolescente si caratterizza per la costruzione del **concetto di sé** e procede, secondo Super, attraverso cinque processi fondamentali: *l'esplorazione, l'autodifferenziazione, l'identificazione, l'impegno, la valutazione*. Di pari passo con lo sviluppo psicosociale procede, e si caratterizza in modo autonomo, l'evoluzione di personali **progetti esistenziali**, in cui anche l'impegno formativo dello studente, finalizzato alla realizzazione di un proprio futuro.

Lo **sviluppo cognitivo** dell'adolescente gli consente di raggiungere nuovi livelli di consapevolezza e di giudizio morale. J. Piaget ha teorizzato che le capacità di ragionamento che emergono nell'adolescenza, le **operazioni formali**, rappresentano l'apice dello sviluppo intellettuale. Il ragazzo è diventato capace di ragionare per ipotesi sia sul piano verbale (comprende gli assunti del ragionamento) che su quello pratico (si dimostra capace di organizzare e risolvere situazioni di laboratorio).

Ma *non tutti sono in grado di ragionare per categorie logico-formali!* Che fare se in una classe alcuni studenti non sono capaci di ragionare in modo astratto?

Per comprendere l'adolescente (come per ogni persona, di qualsiasi età) *si deve essere con lui mentre apprende*: è il solo modo per conoscere l'evolvere delle sue strutture cognitive, del suo pensiero e del suo ragionamento. L'adolescente si sviluppa continuamente e le sue risposte non sono mai definitive.

La crescita dell'adolescente procede quando impara a:

- accettare le opinioni per il loro valore;
- differire la soddisfazione dei bisogni;
- equilibrare la dipendenza e l'indipendenza dagli altri;
- richiedere secondo le esigenze e non secondo le apparenze.

A.1.3 Stili per l'apprendimento e profili per lo sviluppo

L'apprendimento è un processo composito attraverso cui un soggetto combina nuove informazioni e conoscenze con quelle che possiede ricostruendole in nuove forme e con nuovi significati.

In realtà sono molti i processi che determinano l'apprendimento ed ogni soggetto predilige propri modi e stili nel conoscere e nell'apprendere:

- ❑ Processi di **problem solving e definizione delle ipotesi** (*stile sistematico - stile intuitivo*)
- ❑ Processi di **osservazione della realtà e selezione percettiva** (*stile analitico - stile globale*)
- ❑ Processi di **selezione informativa e decisione cognitiva** (*stile riflessivo - stile impulsivo*)
- ❑ Processi di **memorizzazione e organizzazione cognitiva** (*stile verbale - stile visuale*)
- ❑ Processi di **autonomia cognitiva e costruzione del pensiero** (*stile convergente - stile divergente*)
- ❑ Processi di **governo dell'azione e interazione con la realtà** (*stile seriale - stile olistico*)
- ❑ Processi di **acquisizione dei saperi e costruzione dei concetti** (*stile ricettivo - stile esplorativo*)
- ❑ Processi di **condivisione dei saperi e relazionalità cognitiva** (*stile intrapersonale - stile interpersonale*)

L'apprendimento adolescente si caratterizza per l'imprevedibilità, la messa in discussione, il tentativo, la prova, il dubbio, la critica. L'insegnante dovrebbe:

1. riconoscere come la sua disciplina interpreta quei processi;
2. analizzare gli stili che egli predilige nel conoscere, nell'apprendere e, quindi, nell'insegnare;
3. condividere con i colleghi, di area e di classe, i risultati dell'analisi;
4. analizzare, anche con la partecipazione attiva degli studenti, gli stili che essi utilizzano con maggiore frequenza;
5. pianificare il lavoro cooperativo per a) migliorare e consolidare gli stili preferiti, b) proporre e far sperimentare gli stili meno frequentati.

Ma, per comprendere il potenziale di sviluppo di un allievo con disabilità, accanto all'analisi del profilo a) **cognitivo/intellettuale**, è opportuno sviluppare l'analisi complessiva anche degli altri profili¹: b) **interattivo/relazionale**, c) **psicologico/motivazionale** e d) **operativo/agentivo**.

¹ NB: per definire i profili dell'allievo con disabilità si rinvia al materiale di consultazione. FT

A.2 Il curricolo: il percorso formativo si fa insieme

I saperi su cui si fonda la professionalità dell'insegnante della secondaria, si collegano e si realizzano nel **curricolo**, ovvero in **itinerari di insegnamento** e in **percorsi di apprendimento**.

Il **curricolo** è il **piano degli apprendimenti** che l'allievo costruisce e l'insegnante progetta ed accompagna.

Uno dei significati del termine latino *curriculum* è quello di “corso”, da cui deriva l'utilizzo attuale in riferimento al percorso di vita di un individuo (*curriculum vitae*), alla carriera (*curriculum professionale*), o agli studi seguiti (*curriculum studiorum*). L'espressione **curricolo** si è accreditata nella versione in lingua italiana nelle attività di istruzione e di formazione, ed ha assunto il significato specifico di **complesso dei percorsi di apprendimento organizzati da una scuola per gli allievi e da essi vissuti per essere formati**.

A.2.1 Il curricolo è come un viaggio

Per raggiungere una destinazione nuova dobbiamo utilizzare una mappa. La mappa rappresenta un modello degli itinerari possibili. Così, quello che si vuole insegnare è, in genere, modellizzato dall'analisi disciplinare: *la mappa di una disciplina è un insieme di basi di conoscenze tra loro collegate da relazioni di senso, grappoli di nuclei concettuali interconnessi.*

Una mappa aiuta e orienta verso la destinazione. Chi deve percorrere il tragitto? Senz'altro l'allievo, per questo **il curricolo è il suo percorso**. Lungo alcuni tratti, nei diversi segmenti del percorso formativo l'allievo sarà accompagnato dagli insegnanti, ora dall'uno, ora dall'altro, e talvolta da più insegnanti insieme. Ma, **il senso completo e unificante del viaggio è dell'allievo**.

La partecipazione dello studente alla costruzione del curricolo è determinante; il percorso dovrebbe essere *costruito insieme all'allievo* (o per lo meno con il suo coinvolgimento attivo già nella fase di progettazione): in tal modo si riuscirebbe a coniugare la pianificazione degli insegnamenti con la progettazione degli apprendimenti.

A.2.2 Le valenze del curricolo

In realtà il curricolo, come ogni viaggio, può essere interpretato in diversi modi.

Il curricolo ha valenza **educativa** poiché è *percorso di sviluppo mirato*: con il viaggio formativo si persegue una finalità, uno scopo, un risultato: un cambiamento intenzionale per una trasformazione migliorativa. Per lo studente con disabilità se non ci fosse la funzione educativa (intenzionale, migliorativa) l'insegnante sarebbe un semplice assistente.

Il curricolo ha valenza **epistemica** poiché è *percorso tra saperi selezionati per facilitare l'incontro tra i modi di “conoscere la realtà”, tra quello dell'esperto e quello dello studente*: il curricolo non è il programma ministeriale, non è l'elenco dei contenuti, non è l'indice del libro di testo; è invece un'offerta di saperi insieme universali (essenziali, validi per tutti) e particolari (specifici per ogni allievo o gruppo di allievi).

Il curricolo ha valenza **didattica** poiché è *itinerario di insegnamenti progettati*: il viaggio va sempre pensato e pianificato prima del suo inizio. Si potranno anche prevedere “vagabondaggi” formativi, ma senza mai perdere di vista le coordinate progettuali (dove ci si trova e dove si sta andando). Con la disabilità, la valenza didattica garantisce la serietà dell'atteggiamento di ricerca del docente professionista.

Il curricolo ha valenza **organizzativa** poiché è *percorso in ambienti predisposti*: un intervento didattico si può improvvisare, il curricolo no! Il curricolo è un piano organizzato nei tempi e negli spazi, nei soggetti e negli oggetti. Se si vuole sviluppare una competenza, quali attività svolgere? In quali

situazioni? Chi fa che cosa? Come connettere il lavoro dei singoli o dei gruppi in quello generale della classe?

Il curriculum ha valenza **formativa** poiché è *percorso di personalizzazione*: il curriculum è formativo in quanto si basa sullo *sviluppo potenziale* e, quindi, sulla vicinanza tra sistemi di elaborazione dei saperi del soggetto che apprende (lo studente) e i sistemi dei saperi universali.

Il curriculum ha valenza **esperienziale** poiché è *percorso di elaborazione metacognitiva dei vissuti*: il curriculum si basa sull'esperienza (ossia sull'essere esperto) del soggetto che apprende. Lo studente che riflette sulle sue esperienze e in esse riporta ciò che apprende diventa consapevole del suo viaggio.

Il curriculum ha valenza **operativa** poiché è *percorso di azioni reali*: il curriculum non è virtuale. Le azioni formative devono essere **operative**, connesse ad un fare e tali da poter essere riconosciute nei loro risultati, e **agentive**, connesse ad un agire intenzionale dello studente, nell'evidenza tangibile dei passi di sviluppo.

Il curriculum ha valenza **relazionale** poiché è *percorso di azioni insieme*: il curriculum non è un viaggio solitario. È sempre un accompagnarsi reciproco. La valenza relazionale del curriculum significa facilitazione dell'apprendimento, condivisione di saperi, incremento motivazionale. Naturalmente l'apprendere è un fatto tutto personale, individuale e soggettivo, ma apprendere insieme può aiutare, stimolare e migliorare l'apprendimento.

A.2.3 Il curriculum non è il programma ministeriale

L'idea che la singola scuola abbia il compito di progettare intenzionalmente i percorsi (curricoli) da far compiere agli allievi è tipica dei sistemi scolastici caratterizzati da una certa autonomia delle singole istituzioni, e questo spiega perché gran parte della letteratura in materia disponibile fino a qualche anno fa provenga dai paesi anglofoni. Nella scuola "centralizzata" i **programmi ministeriali** indicavano i contenuti che tutti dovevano sapere, i risultati che tutti dovevano raggiungere. Dal decennio scorso, anche in Italia, con l'affermarsi della scuola dell'autonomia, i programmi ministeriali sono stati progressivamente sostituiti dalle **indicazioni nazionali**, fondate su modelli formativi curricolari.

A.2.4 Progettare il curriculum

Secondo un'accezione, ormai ampiamente generalizzata, per la costruzione del curriculum ci si avvale di una sequenza apparentemente semplice e lineare di elementi, anche se diversamente definiti ed esplicitati, che ricorrono in ogni contesto di istruzione o progetto educativo o programma di azione formativa. Sono:

- scopi o **finalità** generali: riguardano il senso e il valore complessivo attribuito al curriculum. Gli scopi e le finalità definiscono il **profilo formativo in uscita**;
- **obiettivi** intesi come compiti da eseguire o come abilità, performance, competenze o padronanze da far acquisire agli allievi;
- **contenuti** di insegnamento e di formazione, intesi sia come materie di insegnamento o discipline, sia come conoscenze-concetti (anche trasversali alle discipline) comunque necessari al perseguimento degli obiettivi;
- **metodi** di insegnamento assunti, **tecniche** didattiche scelte, **procedure** organizzative adottate o comunque adottabili;
- **esperienze di apprendimento** traguardate e programmate nella loro realizzazione operativa, sia sotto il profilo dello sviluppo cognitivo che di quello culturale e personale degli studenti;
- **verifica** delle esperienze di apprendimento e delle azioni educative intraprese e realizzate, analisi degli ostacoli, degli insuccessi e dei risultati, loro ricollocazione istituzionale e culturale;

- **valutazione** dell'impianto curricolare adottato e suo apprezzamento sia rispetto agli scopi che agli obiettivi, ai mezzi, ai comportamenti realizzati, sia rispetto alla evoluzione del contesto sociale, istituzionale e culturale di riferimento.

A seconda dell'accentuazione e della centralità assegnata ad uno o ad alcuni di tali elementi, o per la diversa attribuzione di significati, oggi troviamo diverse definizioni e interpretazioni riferite al concetto e alla pratica del curricolo:

- un curricolo per **obiettivi** di apprendimento: come vanno definiti gli obiettivi che gli allievi devono raggiungere? Abilità, conoscenze, capacità, competenze, padronanze ...);
- un curricolo centrato sui **contenuti** (*syllabus*): tutti gli elementi sono funzionali alla acquisizione delle conoscenze;
- un curricolo per **mappe concettuali**: la centratura è sui nodi concettuali di base e sulle connessioni tra i diversi nodi;
- un curricolo per **prodotti**: il percorso deve arrivare a risultati osservabili e verificabili;
- un curricolo per **sfondi integratori** o per **situazioni**: in questo tipo di curricolo è fondamentale l'esperienza (passata, presente e futura) dello studente;
- un curricolo come **ricerca**: il percorso può essere interpretato come procedura di problem solving (ricerca sperimentale) o come processo esplorativo (ricerca-azione);
- un curricolo **integrato**: in esso si coordinano azioni formative scolastiche e azioni formative esterne alla scuola.

Ogni tipologia di curricolo presuppone una specifica modalità di progettazione didattica. Nel nostro corso approfondiremo particolarmente la **progettazione per competenze**, anche in considerazione delle Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo.

A.3 Il curricolo nelle Indicazioni nazionali

Il docente in formazione, a seconda delle discipline afferenti la sua classe di concorso e dell'ordine e grado di scuola in cui insegna, farà riferimento²:

- **per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione**: testo definitivo del Regolamento recante le *indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* ...
- Si consiglia la versione in doc, scaricabile da:
www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.doc
o in pdf: [Regolamento ministeriale del 16 novembre 2012 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione \(testo allegato al Regolamento\)](#)

Per chi ha difficoltà ad articolare le competenze e i traguardi in obiettivi di apprendimento, in rete trova buoni spunti (Es linee essenziali del curricolo: <http://istitutocomprensivovallemosso.gov.it/doc/file/PTOF2015.pdf>)

- **per i licei**: Regolamento recante *indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* ... (Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010).
- Le Indicazioni sono presentate o nel documento completo, oppure in documenti divisi per ciascun percorso liceale che comprendono la nota introduttiva, il profilo generale, il profilo specifico del percorso, il quadro orario e le Indicazioni di ciascuna disciplina.
- [Scarica il documento completo delle Indicazioni nazionali \(LICEI\)](#)

² ATTENZIONE: è indispensabile che un docente posseda le "sue" Indicazioni o linee-guida. **L'insegnante di sostegno dovrà avere a disposizione tutta la filiera delle competenze/traguardi/obiettivi**: per un allievo con disabilità nelle superiori, per esempio, potranno essere utili i traguardi di competenza proposti nelle indicazioni per il primo ciclo. Tutti i materiali possono essere scaricati dal sito ministeriale (istruzione.it). PRESTARE ATTENZIONE PRIMA DI STAMPARE: in certi casi sono tantissime pagine.

- **per l'istruzione tecnica:**
 - Linee guida **per il biennio istituti tecnici** a norma dell'articolo 8, comma 3, d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva del 15/07/2010). Per le linee guida vai a [questo link](#)
 - **Linee guida per il secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici**, contenute nella direttiva numero 4 del 16 gennaio 2012.
[linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Secondo biennio quinto anno](#)
- **per l'istruzione professionale:**
 - Linee guida **per il biennio istituti professionali** a norma dell'articolo 8, comma 3, d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva del 15/07/2010).
 - Linee guida per il biennio il quinto anno degli istituti tecnici contenute nella direttiva numero 5 del 16 gennaio 2012.
 - [Documento tecnico linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Secondo biennio - quinto anno](#)

Invece di scaricare in modo frammentato, per i tecnici e i professionali consiglio il testo: **GUIDA ALLA RIFORMA DEGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI. Profili d'uscita, competenze di base, risultati di apprendimento e quadri orari dei nuovi istituti tecnici e professionali.** Mondadori Education 2012 - Il testo è scaricabile da:

http://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/multimediale/pdf_riforma/riforma_tecnici_professionali_pdf_online.pdf

Ogni corsista è tenuto a estrapolare dalle Indicazioni e/o dalle Linee-guida, le competenze, i traguardi e gli obiettivi relativi :

- *ad una disciplina di insegnamento*
- *alla classe in cui è presente il soggetto con disabilità*
- *alle capacità/potenzialità di apprendimento del soggetto con disabilità*

*In questo modo si potranno sviluppare le medesime competenze, per tutti gli studenti della classe (siano essi con BES o meno). Una volta individuate le competenze comuni si potranno specificare traguardi e/o obiettivi differenziati, personalizzati. Perciò si svilupperà **un curriculum inclusivo**, andando verso un traguardo comune, con qualche tratto insieme e qualche tratto in modo specifico.*

Il testo che segue riporta le linee generali delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012)*. È opportuno lo studio anche da parte dei docenti della secondaria di II grado, poiché si illustra in modo chiaro e preciso i punti essenziali del curriculum per competenze.

Dalle Indicazioni al curriculum

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, **le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole**. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curriculum di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. **La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.**

Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche.

Aree disciplinari e discipline

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare.

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma.

Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.

Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all'autonoma valutazione di ogni scuola.

Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale.

Continuità ed unitarietà del curriculum

L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione.

Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni.

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline.

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace.

Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado. Per garantire una più efficace progressione degli apprendimenti nella scuola primaria gli obiettivi di

italiano, lingua inglese e seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche al termine della terza classe.

Valutazione

Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum.

La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne.

Il sistema nazionale di valutazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione. L'Istituto nazionale di valutazione rileva e misura gli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle Indicazioni, promuovendo, altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove.

La promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti di altre scuole. Nell'aderire a tale prospettiva, le scuole, al contempo, esercitano la loro autonomia partecipando alla riflessione e alla ricerca nazionale sui contenuti delle Indicazioni entro un processo condiviso che potrà continuare nel tempo, secondo le modalità previste al momento della loro emanazione, nella prospettiva del confronto anche con le scuole e i sistemi di istruzione europei.

Certificazione delle competenze

La scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione.

Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.

Una scuola di tutti e di ciascuno

La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio.

Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa. Per affrontare difficoltà non risolvibili dai soli insegnanti curricolari, la scuola si avvale dell'apporto di professionalità specifiche come quelle dei docenti di sostegno e di altri operatori.

Tali scelte sono bene espresse in alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali *"La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri"* del 2007, *"Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità"* del 2009, e *"Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento"* del 2011, che sintetizzano i criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti.

A.4 Il curricolo per competenze

"A scuola si viene per imparare!" Ma imparare che cosa? Cultura? Informazioni? Conoscenze? Educazione? Abilità? Procedure? Metodi? Tecniche? Competenze? Si insegna di tutto, senza dubbio, ma oggi la scuola dell'autonomia, in linea con raccomandazioni europee, identifica nelle competenze il focus di ogni curricolo formativo.

Che cosa sono, e come si definiscono, le competenze? La domanda potrebbe sembrare banale, ma in realtà il concetto di competenza ha dato luogo ad un dibattito molto acceso, anche perché il termine non si presenta neutrale, non è estraneo alle divergenze tra le diverse teorie del curricolo.

La questione delle competenze nell'educazione e nell'istruzione non è soltanto metodologica, ma primariamente culturale. Certamente non bastano normative istituzionali o Indicazioni ministeriali per costruire una nuova cultura (tant'è che è ancora estranea ad alcuni insegnanti); ciononostante la normativa è un impegno, un invito a ripensare la professionalità docente, ma soprattutto a costruire percorsi integrati, *che portino la vita dell'allievo nella scuola e l'apprendimento scolastico nel suo vivere quotidiano.*

Il dibattito internazionale sulle competenze inizia alla fine degli anni '40 del secolo scorso; in Italia l'assunto delle competenze come finalità del sistema scolastico e formativo risale agli anni '80. Nel 1992, vent'anni fa, il documento di valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria già conteneva espressioni come *"L'allievo ha raggiunto la piena competenza"*. Nel 1997 la Commissione dei Saggi, parlò di *"conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica"*. Il Regolamento sull'autonomia scolastica, nel 1999, richiamò la necessità di determinare *"gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni"*. Da allora tutte le indicazioni nazionali, le linee guida e le raccomandazioni europee hanno focalizzato nelle competenze l'obiettivo fondamentale della formazione e dell'apprendimento.

Il concetto di competenza non è quindi l'ultima novità capitata tra capo e collo che rivoluziona la tranquilla quotidianità didattica, e non è neppure una rinfrescata linguistica per proporre come nuovo qualcosa che nella scuola si fa da sempre. Eppure è un concetto controverso e confuso, che può destabilizzare la propria autostima professionale. *"Se per molti anni ho lavorato bene, e i risultati si sono visti, perché devo cambiare, perché devo modificare il mio modo di insegnare?"*

Il problema della resistenza al cambiamento è avvertito in tutte le professioni; per lo più è dovuto alle innovazioni tecnologiche e ai nuovi assetti organizzativi che le innovazioni comportano. Ma nella scuola non è proprio così; nella scuola la vera innovazione non è data dai media ma dagli **studenti che vivono**, anche mediante i media, **nuovi e diversi processi di apprendimento, nuove e diverse relazioni interpersonali, direzioni di senso.** *L'insofferenza al cambiamento, che è un indicatore*

dell'invecchiamento professionale precoce, nella scuola denota l'incapacità di sviluppare didattiche nuove per i nuovi allievi.

Una didattica nuova non significa cancellazione, annullamento e sostituzione della precedente. La didattica per competenze si associa e incrementa il valore educativo delle validissime metodologie attive che qualificano molta parte delle nostre scuole dell'infanzia e della primaria: le tecniche laboratoriali e di ricerca-azione, le strategie riflessive e metacognitive, le modalità ludiche e operative di coinvolgimento dei bambini, in questa luce, non sono semplici tecniche d'istruzione, ma riconfigurano *il vero senso educativo* del fare scuola.

Il soggetto che apprende per competenze impara coniugando conoscenze ed esperienze, integrando il pensiero con l'azione, mobilitando le competenze che già ha sviluppato, ingegnandosi a costruire il proprio sapere, ma soprattutto impara a scegliere e a decidere, facendosi carico delle decisioni e delle conseguenze che ne derivano. Qui sta la vera novità delle competenze: nei paradigmi di **autonomia e responsabilità**, specificati anche nella Raccomandazione del Consiglio d'Europa (2006).

Responsabilità e autonomia

Senza altro qualcuno inorridirà: un ragazzo che sceglie e decide in modo autonomo e responsabile?! Ovviamente non sto parlando di autonomia compiuta o di responsabilità giuridica; sostengo invece che a) ogni attività umana, fin dalla nascita, è frutto di selezioni, scelte e decisioni personali autonome, anche quando guidate o indirizzate da altri, b) la responsabilità è appannaggio di colui che decide, c) l'autonomia e la responsabilità si sviluppano esercitando l'autonomia e la responsabilità.

Fin da piccolo il soggetto sceglie e decide, costruendosi e regolandosi (*autòs-nòmos*) nelle interazioni e nelle relazioni con gli altri. Il percorso di costruzione dell'autonomia si sviluppa con il dialogo e dal confronto e non con l'imposizione. Se l'adulto, sia esso la mamma, il papà o l'insegnante, decide al posto del soggetto, il soggetto non si sentirà responsabile di quelle decisioni, non si prenderà cura e non si farà carico di qualcosa voluto da altri. ***È compito dell'educatore creare il setting, le condizioni e il contesto tali da permettere al soggetto la decisione personale.***

La competenza si apprende in modo naturale, per errori e per approssimazioni. Pensiamo alla formazione del linguaggio, a quelle che nella scuola chiamiamo competenze comunicative e linguistiche: il soggetto impara a parlare parlando, non impara prima le parole e le regole grammaticali e poi le mette in pratica. Impara a parlare sbagliando: solo correggendosi sul piano linguistico affina lo scopo comunicativo della parola; l'errore è un potente motore riflessivo. Impara giocando con le parole: la valenza affettiva ed emotiva delle parole concorre in forma preponderante al loro valore semantico, che si consolida in un apprendimento duraturo (basti pensare alle filastrocche, alle poesie, alle liriche, al canto, ma anche ai fumetti come commistione di testo continuo –parole– e testo non continuo –immagini).

In sintesi, la competenza è *l'agire riflessivo che si fonda sui saperi e sulle conoscenze che il soggetto non solo ha imparato, ma di cui ne ha fatto esperienza reale, concreta, vissuta.*

A.4.1 Per un'interpretazione condivisa di competenze

Un dibattito molto acceso ha accompagnato l'ingresso delle competenze nella scuola, anche perché il termine non si presenta neutrale, non è estraneo alle divergenze tra le diverse teorie del curriculum, sia

tra quelle scientifiche dei ricercatori che tra quelle implicite dei formatori (Margiotta, 2009; Costa, 2011).

Boscolo (1998) introduce il concetto di *utilità*: la competenza è data dall'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi.

Più volte Pellerey (1989, 2001, 2010) ha ribadito le tre dimensioni fondamentali della competenza: la prima di natura *cognitiva* riguarda la comprensione e l'organizzazione dei concetti che sono direttamente coinvolti; la seconda di natura *operativa* concerne le abilità che la caratterizzano; la terza di natura *affettiva* coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale.

Bara (1999) sottolinea il carattere *metacognitivo* e riflessivo della competenza, differenziandola dalla prestazione, dal comportamento utilizzato in situazione; un soggetto è competente solo se consapevole di esserlo, solo riflettendo sulle proprie prestazioni mentre le sta agendo.

Le Boterf (1990) afferma che la competenza non è uno stato ma un *processo*, che non risiede nelle risorse ma nella *mobilizzazione delle risorse* della persona, ovvero nel sapere teorico e procedurale, nel saper fare esperienziale e sociale. Si presenta come un saper agire (e reagire) in risposta ad una determinata situazione-problema, in uno specifico contesto, allo scopo di conseguire una prestazione sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio. Lo studioso mette l'accento sulla competenza come processo che porta il soggetto ad assegnare un senso, a interpretare le situazioni da affrontare, a prendere decisioni pertinenti, a progettare e portare a termine efficacemente azioni rispondenti alla situazione. Successivamente, Le Boterf (2006) introdurrà la dimensione intersoggettiva della competenza *collettiva*, una rete di competenze che si costruisce nella cooperazione tra persone che sanno interagire, e che dà luogo a costruzioni e apprendimenti condivisi delle rappresentazioni, riflessioni comuni sull'esperienza e sui risultati dei progetti. La competenza si forma mediante processi di apprendimento collaborativi e cooperativi.

Batini (2012) interpreta la competenza come capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche, prevedibili o meno. Secondo tale interpretazione, la competenza è osservabile soltanto in situazione, si manifesta mediante i comportamenti nelle attività concrete, e pertanto solo in situazione e nelle azioni la competenza può essere verificata e valutata.

Nel 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa, emanando l'**EQF** (*European Qualifications Framework* - Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli), hanno deciso che tutti i Paesi dell'Unione, benché con modalità e strategie diverse, assumessero le competenze come punto di riferimento per valutare e certificare i profili di professionalità e per organizzare i curricula dei sistemi scolastici e formativi nella società della conoscenza. Pur riconoscendo la mancata esaustività concettuale di una definizione negoziata, in quanto politicamente costruita dalle istituzioni europee, assumiamo l'esplicitazione dell'EQF, come valida base condivisa di partenza: le **“competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.**

A.4.2 I riferimenti concettuali dell'apprendimento per competenze

L'apprendimento per competenze fa riferimento a due diverse concezioni di sviluppo e di mobilitazione della competenza: la prima (o del *primato della conoscenza*) si rifà alla tradizione umanistica in cui l'apprendimento teorico è propedeutico a quello pratico, dove prima si impara e poi si applica, con la conoscenza che mobilita la competenza; la seconda concezione (o del *primato dell'esperienza*), a partire dalle elaborazioni di Dewey (1938), si rifà alla tradizione politecnica in cui l'attività produce conoscenza e mobilita la competenza. È curioso constatare che negli USA impiegano il motto latino *discere faciendo*, mentre da noi si utilizza l'inglese *learning by doing*.

Wiggins, un autorevole esponente del secondo paradigma, sostiene che quando si intende valutare la competenza raggiunta *si deve accertare non solo ciò che il soggetto sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa*. L'espressione di Wiggins (1993), talvolta estremizzata nella negazione del valore pragmatico della conoscenza, nell'opposizione concettuale tra conoscenze e competenze, ha alimentato l'anacronistica dicotomia tra teoria e pratica ed è subito apparsa dirompente in una scuola ancora per molta parte fondata sul sapere teorico, provocando reazioni opposte: molto apprezzata dai formatori in ambito professionale e dagli insegnanti del settore tecnico, molto avversata dai docenti di discipline linguistiche, storiche, matematiche. Si stava faticosamente ricomponendo l'antica frattura che contrapponeva la cultura umanistica alla cultura scientifica, ed ecco che ora si assiste ad una nuova cesura tra i sostenitori dell'azione e quelli del pensiero.

La centralità della competenza nell'apprendimento è data dal fatto che essa è un nucleo inseparato di pensiero e di azione, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti: mentre si fa qualcosa si pensa se si sta andando nella direzione giusta, si riflette se era proprio questo quello che ci eravamo prefissati e, se necessario, si ri-orienta l'azione. È improprio perciò parlare di primato della conoscenza sull'azione o viceversa.

Per questo motivo, propongo una espressione più allargata di quella di Wiggins per **definire il terzo schema concettuale (o dell'integrazione pensiero-azione): per apprendere e per valutare le competenze, si tratta di riconoscere e valorizzare insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.**

Questa definizione intende rimarcare la contestualità in situazione del riflettere e dell'agire; l'integrazione pensiero-azione è un imperativo concreto, richiesto dalla pluralità dei fattori che vi convergono e dall'intreccio dei processi attivati. Anche lo scopo è integrato: non si tratta semplicemente di accertare o di verificare quello che un soggetto sa o sa fare, è invece necessario perseguire uno scopo unitario in cui apprendendo si valuta e valutando si apprende.

Ma dove sta la vera competenza? Non risiede soltanto in ciò che un allievo sa, nelle conoscenze che sa riprodurre, e neppure soltanto nelle cose che sa fare con ciò che sa, nell'abilità di applicare il suo sapere. Per costruire la competenza è senz'altro necessario che un soggetto dia significato al suo sapere, ma non è sufficiente. **È imprescindibile invece che ne possenga il senso, lo scopo, le motivazioni:** la fatica del cambiamento e il peso dell'imparare possono essere sostenuti soltanto se l'allievo gestisce lo scopo dell'apprendere e ne condivide la direzione di senso. Non basta che l'insegnante comunichi l'obiettivo di un percorso o di un'attività, non basta che lo studente comprenda l'obiettivo definito dall'insegnante. È necessario che quell'obiettivo si incarni nello studente, divenga il suo scopo da perseguire. Soltanto così, scegliendo e decidendo, egli costruisce la sua autonomia, soltanto così se ne farà responsabilmente carico.

Il senso della competenza comporta un diverso modo di interpretare l'apprendimento: un apprendimento costruttivo e non semplicemente ricettivo, un apprendimento pro-duttivo e non meramente ri-produttivo. È la dimensione *pro-attiva* dell'apprendimento, quella che si avvale della capacità di prefigurare modelli e scenari diversi e della determinazione nell'agire per raggiungerli, di affrontare i problemi in modo creativo e alternativo, di trovare interdipendenze e connessioni tra le conoscenze, e tra queste, le esperienze personali e le risorse che le situazioni mettono a disposizione, di utilizzare simultaneamente il pensiero strategico e la gestione progettuale, di coinvolgere e di motivare gli altri, di negoziare e cooperare con loro.

L'apprendimento per competenze è frutto dell'integrazione dinamica di una molteplicità di componenti, dell'intreccio di processi cognitivi, metacognitivi e relazionali in situazione. È, quindi, un apprendimento insieme situato, relazionale, esperienziale. Un apprendimento che, trasformando se stesso nella spirale proattiva tra pensiero e azione, promuove lo sviluppo integrato dell'allievo.

In conclusione: un soggetto *diventa* competente, non nasce competente, e diventa competente *in qualcosa*, e in riferimento alle *specifiche situazioni* in cui è chiamato a dimostrare *in modo consapevole* la sua competenza.

La competenza per esprimersi ha bisogno di situazioni d'uso, di un **contesto concreto**. Il contesto può essere disciplinare, professionale o esistenziale: può essere il *contenuto* di un sapere, può essere l'*esperienza* passata, può essere un *ambiente* di apprendimento, sia esso reale o virtuale. **La competenza esperta è ricca di contesti diversi**, piuttosto che di saperi.

A.4.3 Dalla conoscenza alla padronanza: accordiamoci sulle parole!

Conoscenze, competenze, padronanze, capacità, abilità: poiché sono questi i traguardi del curricolo è opportuno convenzionare un lessico, specialmente se si intende operare in comune nella costruzione di un curricolo.

In origine troviamo i due elementi basilari: le **conoscenze** e le **azioni**.

Le **conoscenze** possono essere classificate in diversi modi. Una prima raccolta distingue tra:

- *fatti*: sono dati e informazioni che l'allievo deve ricordare (ad esempio formule matematiche, fisiche o chimiche; personaggi, luoghi e date);
- *concetti*: sono rappresentazioni mentali che organizzano le informazioni; un concetto è un insieme di informazioni a cui viene dato un significato (ad esempio il concetto di "casa" rinvia a un insieme di mattoni, travi, tegole, ecc.);
- *principi*: sono le regole che collegano i concetti l'un l'altro secondo norme o secondo senso; un principio permane finché le relazioni tra i concetti hanno validità scientifica (riutilizzando la metafora della "casa", un esempio di "principio" può essere l'"urbanistica", la quale regola il raggruppamento delle diverse "case" in un dato spazio);
- *teorie*: sono modelli astratti della realtà, schemi mentali che sovrintendono la spiegazione e/o la comprensione del mondo (rimanendo in metafora, vi sono diverse "scuole di pensiero" che studiano e interpretano i "principi dell'urbanistica").

Un'altra distinzione (di impronta cognitivista) articola:

- le **conoscenze dichiarative**: ovvero il "sapere cosa"; sono le basi di dati e di informazioni; in un gioco di carte, le conoscenze dichiarative riguardano la facoltà di riconoscere i diversi semi, le diverse figure e, nello specifico gioco, i valori e le gerarchie tra le carte;
- le **conoscenze procedurali**: sono il "sapere come", che supporta la comprensione delle procedure; le conoscenze procedurali rappresentano le regole del gioco; sono più difficili da apprendere rispetto a quelle dichiarative, ma permangono molto più a lungo;
- le **conoscenze immaginative**: sono il "sapere verso dove" e indirizzano l'invenzione di nuove regole o, nell'esempio delle carte, l'invenzione di nuove strategie di gioco.

Accanto alle conoscenze, il secondo elemento basilare è dato dalle **azioni**, ossia dalla facoltà dell'individuo di agire sulla realtà e di trasformarla. Le diverse associazioni tra conoscenze e azioni danno luogo ad alcuni concetti che **non** sono gerarchicamente preordinati: sono le capacità, le abilità, le competenze e le padronanze.

La **capacità** è l'idoneità a fare qualcosa o a mettere in atto determinati comportamenti. La capacità unisce in modo esclusivo la conoscenza con l'azione: una persona è capace perché fa qualcosa, in caso contrario non è capace; non esiste una scala di capacità e per interpretare i diversi livelli ci si avvale di un'altra categoria interpretativa, quella della abilità.

L'**abilità** è l'idoneità a compiere qualcosa in modo soddisfacente rispetto ad uno standard previsto. In genere le abilità sono correlate a prestazioni circoscritte in specifici settori, e consistono nel saper svolgere determinati compiti con perizia e destrezza. Lo studente abile svolge il compito in modo corretto, nel minor tempo possibile. L'analisi dell'abilità manifestata dagli studenti conduce ad una ripartizione dei risultati per *livelli in scala*.

Ed eccoci arrivati alla **competenza**. In essa capacità e abilità si sostanziano in una molteplicità di contesti e situazioni, e in questi deve rendersi operativa. Nella scuola situazioni sono predisposte dagli insegnanti. Quando invece l'allievo affronta realtà non scolastiche, ricombinando e "agendo" le competenze apprese in modo personale e originale, ci troviamo dinanzi ad un vero e proprio **sistema di padronanza**.

La padronanza non è una competenza eccellente, ma è il modo in cui l'allievo padroneggia mentalmente la realtà; in essa si ricombinano tutte le facoltà del soggetto: cognitive e metacognitive, operativo-agentive e interattivo-relazionali. Con i *suoi* sistemi di padronanza il soggetto mette alla prova "nella vita" le competenze che ha acquisito "nella scuola". La scuola può iniziare costruendo curricula per problemi, per situazioni, per casi: così la competenza appresa troverebbe un senso compiuto.

A.4.4 Le otto competenze chiave europee

In ultima istanza, assumiamo le definizioni proposte nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli³:

“**Conoscenze**”: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

³ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006.

“**Abilità**”, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).

“**Competenze**” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Le otto competenze chiave sono quelle «*di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione*» (Raccomandazione UE 2006). Esse fungono da quadro di riferimento a tutte le Indicazioni nazionali.

1. **La comunicazione nella madrelingua** è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.
2. **La comunicazione nelle lingue straniere** condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.
3. **La competenza matematica** è l’abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l’accento è posto sugli aspetti del processo e dell’attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni). **La competenza in campo scientifico** si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l’insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. **La competenza in campo tecnologico** è considerata l’applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall’attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.
4. **La competenza digitale** consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC): l’uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.
5. **Imparare a imparare** è l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo

di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

6. **Le competenze sociali e civiche** includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. **La competenza civica** dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.
7. **Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità** concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.
8. **Consapevolezza ed espressione culturale** riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

NB: il testo di studio riprende a pag 24

A.4.5 **Strategie didattiche per le competenze trasversali (per consultazione)**

Le otto competenze chiave europee sono insieme:

- **esistenziali**, in quanto orientate alla dignità umana e al vivere civile, da promuovere in tutte le situazioni formative,
- **trasversali**, poiché raccordano conoscenze, tecniche operative e/o metodi di indagine comuni e diversi, tra più discipline,
- **disciplinari**, in particolare le prime quattro, poiché operano in contesti di ricerca e di azione storicamente organizzati in specifiche discipline di studio.

In questa sede l'attenzione è rivolta alle competenze trasversali.

La trasversalità postula la combinazione di più strategie didattiche: la multidisciplinarietà, la pluridisciplinarietà, l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà. Tali strategie, che in ultima analisi riguardano le modalità di lavoro in team degli insegnanti, diversificano il senso della trasversalità delle competenze.

La **multidisciplinarietà** comprende lo studio, l'analisi e l'interpretazione di un oggetto scientifico e/o culturale effettuati da più punti di vista disciplinari. Ogni disciplina è autonoma, indipendente ed utilizza strutture e procedure metodologiche proprie.

La **pluridisciplinarietà** consiste nel concorso di più discipline alla realizzazione di un compito o allo sviluppo di un progetto: gli aspetti del reale sono approfonditi da più punti di vista. Con questa impostazione le discipline non

mettono in comune solo alcuni contenuti ma anche strumenti, tecniche operative e tecniche per la soluzione dei problemi. Ogni disciplina custodisce, nell'esecuzione del compito comune, la propria specificità metodologica ed epistemologica.

L' **interdisciplinarietà** consiste nell'interazione di due o più discipline per la soluzione di un problema. In essa avviene l'integrazione dell'assetto sintattico delle diverse discipline che condividono strumentazioni, metodologie di ricerca e modi d'indagare. Le discipline non condividono ancora l'assetto concettuale.

La **transdisciplinarietà** è un processo di integrazione superiore attraverso il quale si coniugano i principi che sono alla base della struttura epistemologica di due o più discipline. In tal modo vengono a crearsi i presupposti della possibile costruzione di una nuova disciplina o di un nuovo settore di studi con uno specifico sistema metodologico e operativo che scaturisce da una reciproca assimilazione e contaminazione.

Prendiamo ad esempio la competenza trasversale *l'allievo sa effettuare sintesi usando codici differenziati* (riassunti, formule, schemi, ecc.). Questa competenza (proviamo ad immaginarla in un progetto d'ambiente) può essere sviluppata secondo didattiche:

- **multidisciplinari**: tutte le materie che affrontano l'argomento "ambiente" sviluppano curricoli differenziati e autonomi (per tutte le competenze e quindi anche per la sintesi);
- **pluridisciplinari**: alcune discipline organizzano un progetto comune d'ambiente condividendo specifici oggetti e tecniche di analisi; per ciò che riguarda la sintesi ogni disciplina segue le proprie modalità (riassunti in Lettere, formule in Matematica, schemi e classificazioni in Scienze, modelli in scala in Tecnologia, ecc.);
- **interdisciplinari**: nel progetto le discipline imparano a condividere e a scambiare le diverse modalità di produrre sintesi;
- **transdisciplinari**: nel progetto d'ambiente ci si inventa un nuovo modo di fare sintesi (es: mettendo in risalto il concetto marginale, l'elemento superfluo, ecc.).

A.5 Progettare le Unità di Apprendimento (UdA) (per consultazione)

A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree... (dalle Indicazioni Nazionali)

Esistono molteplici forme di progettazione didattica (ad es.: per **obiettivi**, per **contenuti**, per **concetti**, per **situazioni**, per **processi** e quella individualizzata/personalizzata per **oggetti in difficoltà**).

In questa sede affrontiamo una forma didattica in cui l'azione progettuale e l'azione formativa si intrecciano nello sviluppo di un **curricolo per soglie di padronanza**, nella progettazione di unità formative di apprendimento.

A.5.1 Progettare per competenze esperte, consapevoli e autonome

Dagli anni Ottanta, la scuola veneziana di pedagogia sta sviluppando ricerche attorno all'idea di curriculum in una visione complessa e organica dei vari fattori educativi, per promuovere il sistema della padronanza nella persona in apprendimento. Queste ricerche hanno evidenziato una feconda contraddizione: il curriculum è *piano* perché garantisce la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma è anche continua *novità* perché è imprevedibile nei suoi effetti formativi nella variabilità dei processi di personalizzazione (Margiotta, 1998).

La contraddizione si compone quando il curriculum si sostanzia nell'allievo: gli esiti formativi sono diversi da soggetto a soggetto, le differenze sono valorizzate in quanto espressione del *talento* presente in ogni persona per le forme di intelligenza che predilige, per gli stili di apprendimento che prevalentemente adotta, per il farsi specifico e intrecciato di esperienze e di riflessioni che è andato costruendosi.

In questo senso il curricolo si caratterizza come *piano di processi di apprendimento che coinvolge l'allievo*: non prevede un percorso uguale per tutti, ma percorsi flessibili, integrati, modulari. Pur progettando per un *profilo atteso*, sa accogliere e promuovere *profili personali emergenti*, attraverso un'opportuna organizzazione integrata degli ambienti di apprendimento, dentro e fuori la scuola.

L'azione dell'insegnante, per mezzo di *modelli di lavoro* che coinvolgono l'allievo, si configura come una *didattica per padronanze* particolarmente orientata allo sviluppo del soggetto in apprendimento poiché lo considera nella sua completezza e, con esso, persegue il raggiungimento di **competenze esperte, consapevoli e autonome**. Ci si propone di "accompagnare l'insegnante in un profondo lavoro di riconversione professionale e culturale, offrendogli chiavi di volta non tecnologiche ma culturali, non formalistiche ma epistemologiche, non disciplinaristiche ma metodologiche" (U. Margiotta, 1997, p. 39). Va subito precisato che il concetto di padronanza non si ispira al *mastery learning*: a differenza di quest'ultimo che stigmatizza l'incapacità di porre l'allievo in condizione di padroneggiare situazioni complesse di apprendimento, il sistema dei modelli di lavoro assume la padronanza nella sua dimensione "*sistematicamente metacognitiva e ideativo-immaginativa*", come modelli mentali, ovvero "motori esperienziali che si sviluppano entro reti di conoscenze e di esperienze, e sviluppano essi stessi reti di conoscenze e di esperienze" (*ibidem*, p. 42).

I modelli di lavoro sono modelli didattici, *modelli esperti di insegnamento* e si presentano come qualcosa che insieme è un'epistemologia, una progettazione e una metodologia⁴. In questa prospettiva pedagogico-didattica si considera *esperto* un modello di lavoro scolastico che si dimostri:

- *potente* quanto alla qualità e alla quantità dei problemi (disciplinari, epistemologici, psicopedagogici, metodologici, didattici) che affronta e risolve;
- *competente* quanto alle padronanze che promuove sia nell'insegnante che nell'allievo, e si dimostri pertanto efficace in riferimento ai risultati dell'apprendimento e allo sviluppo della qualità docente;
- *economico* quanto all'impegno che richiede, a confronto con modelli alternativi; un'azione didattica tutoriale, ad esempio, nel rapporto costi / benefici, risulterà ampiamente efficace ma scarsamente economica.

Il sistema dei modelli esperti muove da una concezione costruttivista, socio-genetica e relazionale della conoscenza, che fa riferimento al pensiero di Popper (1970) e alle rivisitazioni critiche della epistemologia popperiana effettuate da Kuhn (1969) e da Lakatos (1976). L'ipotesi *costruttivista* rifiuta sia l'opzione innatista, secondo la quale ogni conoscenza deriva dalle caratteristiche genetiche e biologiche individuali, sia l'opzione empirista, che considera la conoscenza come un riflesso fedele della realtà oggettiva. Il costruttivismo sostiene che il conoscere è un'attività euristica di progressiva costruzione del soggetto, in virtù delle continue mediazioni cognitive che la sua mente compie nell'incontro e nello scambio con una realtà esterna complessa e mutevole.

I fondamenti epistemologici della prospettiva costruttivista si coniugano con la concezione *socio-genetica e relazionale*, che concepisce la conoscenza come un processo che si instaura e si sviluppa soprattutto nell'interazione sociale, nella negoziazione con gli altri, per la costruzione di un mondo condiviso di significati. In questo caso è evidente il riferimento a Vygotskij (1980) ma anche agli studi di Gardner (1987 e succ.).

"L'insieme di queste concezioni ha portato la riflessione pedagogica a sostenere una nuova *teoria della cultura*: una cultura che si esprime come costruzione di un insieme personalizzato, consapevole, responsabile e flessibile di *talenti* che non siano riservati all'esclusivo uso di una ristretta élite di specialisti o della comunità scientifica ma invece fruibili, quanto ad equivalenza delle competenze, dalla totalità dei membri di una comunità sociale per effetto dell'istruzione" (L. Valle, 1997, p. 83).

Il modello di insegnamento si presenta come una *mappa metodologica dell'intervento didattico*: l'insegnante che segue la logica dei modelli di lavoro, non percorre un diagramma di flusso con i passi predeterminati, condizionanti e obbligati, tipici delle progettazioni sequenziali; si immerge invece negli spazi euristici di reti concettuali e metodologiche entro cui ha la possibilità di costruire ed inventare molteplici percorsi formativi verso la metà stabilita.

⁴ Di per sé l'idea di modello presenta una valenza epistemologica e metodologica peculiare: si rifà ad un modo di procedere nella conoscenza della realtà che è di tipo sintetico, astratto, strutturato, relazionale e aperto. La mappa è un modello *sintetico* del territorio di riferimento giacché ne rappresenta soltanto alcuni aspetti e non altri; è un modello *astratto* poiché utilizza segni e simboli convenzionali in sostituzione degli oggetti reali; è un modello *strutturale* poiché rende evidenti gli elementi organici e costitutivi del territorio analizzato; è un modello *relazionale* che collega i diversi elementi mediante correlazioni e connessioni significative; è un modello *aperto* in grado di dischiudersi in estensione e di affinarsi in profondità.

Insegnare con i *modelli di lavoro* significa utilizzare uno specifico metodo, insieme progettuale e formativo, organizzato in fasi al suo interno, collegato in reti concettuali e in sistemi di padronanze al suo esterno; è predisposto dall'insegnante (con l'impiego di mezzi e strumenti, tecniche e strategie) e nel contempo valorizza l'expertise dell'allievo come contesto di apprendimento per promuovere e perfezionare competenze e padronanze⁵.

L'uso della metodologia dei modelli di lavoro affina l'attenzione dell'insegnante sui processi che l'allievo attiva per apprendere. In altre parole è molto più attento ai processi che ai risultati, nella piena convinzione che:

- i risultati dipendono dai processi di apprendimento e non viceversa;
- dai risultati non si possono inferire automaticamente i processi attivati dall'allievo;
- soltanto i processi giustificano e spiegano i risultati.

Un progetto di insegnamento/apprendimento, definito "*compito esperto*", è organizzato in fasi didattiche precise che accompagnano l'allievo lungo un percorso che va dalla consapevolezza dei propri saperi naturali fino al riconoscimento autonomo dei principi e delle teorie. Ogni fase è indirizzata allo sviluppo di specifici processi di apprendimento⁶:

	Fasi didattiche	Processi di apprendimento
1.	SAPERI NATURALI	RICONOSCIMENTO METACOGNITIVO
2.	MAPPING	MEMORIZZAZIONE – RIORGANIZZAZIONE
3.	APPLICAZIONE	LEARNING BY DOING – LABORATORIO
4.	TRANSFER	DISCRIMINAZIONE PER ANALOGIE / DIFFERENZE
5.	RICOSTRUZIONE	MODELLIZZAZIONE – PENSIERO PROCEDURALE
6.	GIUSTIFICAZIONE	ARGOMENTAZIONE – PENSIERO LOGICO
7.	GENERALIZZAZIONE	RICONOSCIMENTO EPISTEMOLOGICO – COSTRUZIONE

La condivisione dei saperi naturali

I saperi naturali sono le esperienze di apprendimento vissute dall'allievo, precedenti allo specifico intervento didattico. L'insegnante propone il compito-progetto (l'argomento o il nodo concettuale), sotto forma di informazioni e di interrogativi tali da sollecitare gli interventi degli allievi, cui viene chiesto di rievocare e di esporre le proprie idee in merito; gli allievi devono essere liberi di esporre idee, ipotesi personali, concezioni ingenue, spontanee, inesperte; l'insegnante insieme agli allievi favorirà i collegamenti e le relazioni tra diverse posizioni, per costruire insieme la mappa cognitiva dei saperi naturali del gruppo⁷. In questa attività tutti i processi cognitivi, emotivi, relazionali e contestuali dell'allievo vengono sollecitati; la sua curiosità accesa, la sua autostima valorizzata. Si apre una conversazione guidata dall'insegnante nella quale i saperi degli allievi sono raccolti, trascritti su cartellone, confrontati e discussi, per arrivare ad una condivisione sui concetti di base, rappresentati nella mappa dei saperi del gruppo. Non si tratta di verificare i tradizionali prerequisiti considerati, in una concezione tecnocratica, come condizione antecedente e necessaria al trattamento didattico degli obiettivi previsti. Si tratta invece di riconoscere ciò che l'allievo sa e sa fare rispetto a quanto proposto, non di verificare abilità generali, senza aspettarsi una risposta uguale da tutti gli allievi, esplorando la zona di apprendimento prossimale e non quella attuale (Vygotsky, 1980), favorendo la presa di coscienza da parte di ciascuno di ciò che sa e che sta apprendendo con gli altri, promuovendo, oltre al riconoscimento, anche un primo arricchimento e un primo ordinamento delle preconoscenze condivise.

⁵ Per approfondire la didattica con i modelli di lavoro si rimanda al testo di Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma, 1997, e alle relative guide in specifici ambiti disciplinari.

⁶ L'intero compito esperto punta all'acquisizione di soglie di padronanza. Pertanto, è importante non confondere il rigore del modello didattico (quello che viene progettato dall'insegnante) con una rigida gerarchia dei processi di pensiero e di apprendimento nell'allievo. Durante una determinata fase possono attivarsi processi di apprendimento diversi, precedenti o successivi, a quelli specifici di pertinenza di quella fase. Per esempio, durante la fase di *mapping*, accanto al processo di memorizzazione, possono manifestarsi processi di discriminazione (transfer) o di pensiero procedurale (ricostruzione). In tal caso, un corretto approccio metodologico richiede: il perfezionamento dei processi specifici di quella fase, il consolidamento dei processi precedenti, la valorizzazione dei processi successivi anticipati.

⁷ Tra le tecniche per condurre il lavoro del gruppo, nella fase d'avvio, possiamo ricordare il *brainstorming* o la tavola rotonda o, ancora, la conversazione clinica (proposta dall'approccio progettuale per concetti).

Anche se “naturali”, carichi di errori e di luoghi comuni, questi saperi presentano il valore e la dignità della conoscenza personale, da riconfigurare con i saperi scientifici. Sono diversi da allievo ad allievo sia a causa delle personali esperienze maturate, sia per le diverse modalità di elaborazione connesse allo stile cognitivo o alle intelligenze da ciascuno privilegiate.

I saperi naturali sono frutto di lenti processi di elaborazione che nel loro farsi hanno abbracciato e respinto ipotesi e teorie diverse. Partire dai saperi degli allievi favorisce un apprendimento più significativo perché radicato nell’esperienza cognitiva e affettiva dei soggetti e perché esito di un processo di elaborazione personale che il confronto tra gli allievi sollecita, sostiene, mette alla prova. La consapevolezza dei propri saperi produce motivazione ad apprendere, soddisfa i bisogni di realizzazione personale e di autostima, tutti elementi fondamentali per un buon apprendimento.

La fase didattica dei saperi naturali è finalizzata a creare un ambiente di apprendimento che favorisca la presa di coscienza dei propri saperi e il confronto con quello degli altri attraverso l’interazione all’interno del gruppo, nel quale l’insegnante assume il ruolo di animatore regista.

Che cosa osservare e rilevare durante l’attività di condivisione:

- Interesse e coinvolgimento
- Elasticità e fissazioni
- Termini, argomenti e contesti usati dagli allievi
- Modalità di rievocazione

Che cosa rilevare alla fine dell’attività di condivisione:

- Spessore concettuale della mappa cognitiva
- Livelli di condivisione delle conoscenze di base

La ristrutturazione delle mappe cognitive

In questa fase, definita di *mapping*, l’insegnante promuove la rielaborazione da parte dell’allievo della propria mappa cognitiva, già modificatasi nel confronto con il gruppo; presenta le nuove informazioni (possono essere contenuti, procedure, istruzioni, oppure schemi di ragionamento, argomentazioni, ecc.), sollecita gli allievi a porle in relazione, a confrontarle con i saperi naturali individuali e con la mappa del sapere elaborato dal gruppo nella fase precedente e li aiuta a prefigurarsi i passi successivi, ad anticipare i possibili sviluppi, a prevedere le conseguenze applicative del sapere appreso. Questa fase non si traduce necessariamente in una lezione di tipo espositivo; il compito fondamentale dell’insegnante non è quello di trasmettere le novità informative, ma di utilizzarle per sollecitare il *conflitto cognitivo* tra ciò che l’allievo già conosce e ciò che può imparare. L’allievo sarà, pertanto, continuamente stimolato a ristrutturare la mappa dei propri saperi, confrontandoli, per analogie o per contrasti, con i nuovi organizzatori.

L’aspetto saliente dei modelli di lavoro, che riguarda particolarmente questa fase è la qualità dei contenuti, epistemologicamente qualificati, tratti da modelli applicativi che storicamente hanno contribuito all’evoluzione della disciplina e che sono significativi per la metodologia della disciplina e per il suo *stile cognitivo*.

Che cosa osservare e rilevare durante l’attività di ristrutturazione:

- Livelli di attenzione
- Livelli di comprensione del nuovo
- Grado di pertinenza degli interventi degli allievi
- Qualità del feedback

Che cosa rilevare alla fine dell’attività ristrutturazione:

- Acquisizione di conoscenze dichiarative / procedurali
- Consistenza delle mappature individuali delle conoscenze
- Persistenza di concezioni o capacità erronee pregresse

L'elaborazione operativa del compito

Nella terza fase, definita di applicazione, gli allievi sono invitati ad elaborare le formazioni ricevute applicandole in un compito da svolgere. Il processo attivato dall'allievo non è meramente esecutivo: innanzitutto dovrà ricercare e produrre analogie tra le informazioni possedute e il compito assegnato; dopo di che dovrà riconoscere la sequenza delle azioni necessarie per eseguire il compito; dovrà, quindi, esercitarsi attraverso il lavoro autonomo individuale o nel piccolo gruppo; dovrà comprendere le istruzioni di una consegna, e prescrivere istruzioni ai compagni. L'azione in laboratorio consente all'allievo un'elaborazione personale delle informazioni ricevute, lo porta a misurarsi con situazioni e contesti analoghi a quelli presentati negli dall'insegnante o dai compagni. L'azione è caratterizzata dall'operatività e dall'elaborazione di procedure riflessive connesse al saper fare e al sapere come fare.

Lo scopo della fase applicativa è di consolidare gli schemi cognitivi, di acquisire la consapevolezza su ciò che prima era rimasto ad uno stadio di pura intuizione, di sviluppare inferenze grazie all'attivazione di conoscenze procedurali, che nelle fasi precedenti erano date come dichiarative. L'azione dell'insegnante, in questa fase, consisterà nella predisposizione di ambienti laboratoriali e nell'assistenza e supervisione esterna delle attività in cui sono impegnati gli allievi.

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività di laboratorio:

- Progressione corretta dei passi di una procedura
- Persistenza di automatismi errati o impropri
- Modi e tecniche di esecuzione
- Tempi e velocità di esecuzione
- Livelli di autonomia e di collaborazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività laboratorio:

- Consolidamento delle conoscenze dichiarative
- Applicazione delle conoscenze procedurali
- Uso corretto delle consegne
- Grado di soddisfazione circa il risultato raggiunto

Il transfer per riconoscere lo schema

Per affrontare e risolvere le situazioni che quotidianamente incontriamo, mettiamo in atto, con l'uso di analogie, processi di transfer. In altre parole per comprendere qualcosa di sconosciuto utilizziamo quegli strumenti cognitivi che abbiamo, con successo, adottato in situazioni analoghe precedenti.

Nella quarta fase, il *transfer* viene intenzionalmente introdotto allo scopo di avviare una prima generalizzazione di quanto appreso. Si tratta di promuovere negli allievi il confronto tra il compito dato e le situazioni note. Possiamo ritrovare un *confronto esplicito*, dove l'insegnante guida e governa il transfer, o un *confronto implicito* dove l'insegnante si limita a fornire esempi e *controesempi* e l'allievo è chiamato a riconoscere le analogie, a ricercarle e a produrle, a riconoscere uno schema comune, a produrre uno schema nuovo, a produrre ipotesi per falsificare o confermare lo schema.

Naturalmente il transfer non lavora solo mediante analogie, ma anche attraverso le *dissonanze*, e ciò allo scopo di rilevare le differenze, di discriminare e di rilevare ciò che non si adegua agli schemi noti. In questo caso è necessario che l'insegnante operi a livello di *zona prossimale* di apprendimento (Vygotskij, 1980) per non incorrere in transfer inefficaci.

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività di transfer:

- Incapacità o difficoltà a trasferire
- Fissazioni su alcuni parametri
- Originalità e banalità
- Profondità (acume) e superficialità di analisi

- Partecipazione / condivisione dei transfer altrui

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di transfer:

- Abilità di analisi (nella ricerca di analogie e differenze)
- Capacità di contestualizzare (trovare situazioni diverse)
- Livelli di pertinenza dei transfer effettuati

La rappresentazione del compito

La quinta fase, chiamata di *ricostruzione*, è importante dal punto di vista metacognitivo perché l'allievo viene portato a ricostruire e a rappresentarsi ciò che ha fatto nell'ambito del compito, riflettendo sui passi fondamentali e analizzando le eventuali difficoltà incontrate. Con i processi di ricostruzione, l'allievo è chiamato a dimostrare le proprie competenze procedurali, ad orientarsi rispetto al compito dato (in che punto si trova?, com'è arrivato in quel punto?, come può procedere?). Lo scopo di questa fase è anche quello di porre gradualmente l'allievo nella condizione di riconoscere le strategie e le procedure personalmente messe in atto nell'esecuzione del compito: dovrà fare riferimento ai suoi personali *stili cognitivi*, e, se occorre, intervenire su di essi per migliorare il risultato.

La giustificazione delle proprie strategie

Associato alla fase precedente, il processo di *giustificazione* comporta la capacità di riconoscere il valore delle scelte effettuate e delle decisioni prese dall'allievo, la capacità di sostenere le proprie idee, la capacità di argomentare per giustificare le strategie attivate. La *giustificazione* promuove il pensiero logico e le abilità comunicative

Per attivare processi metacognitivi così importanti, l'insegnante non può limitarsi a chiedere semplicemente "perché hai fatto questo?" o "come mai sei arrivato a questo risultato?"; è indispensabile che egli promuova tecniche didattiche come quelle di *coinvestigazione*, di *autointerrogazione*, di *scambio di ruoli*. Se è vero che l'apprendimento di un allievo migliora quando viene chiamato a insegnare ai compagni ciò che ha appreso, allora si possono attivare tecniche di discussione guidata, di conferenza sul tema, di *role playing*.

Che cosa osservare e rilevare durante le attività di ricostruzione e di giustificazione:

Capacità riflessiva e forme di pensiero e di azione:

- nel rappresentarsi la competenza/padronanza
- nel ricostruire e controllare le proprie applicazioni
- nel giustificare e sostenere le proprie tesi

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di giustificazione:

- Coerenza, capacità e tolleranza autovalutativa dell'allievo
- Essenzialità, economicità e profondità di analisi
- Solidità argomentativa

La conquista della padronanza

L'ultima fase del modello esperto di lavoro didattico, chiamata di *generalizzazione*, definisce il raggiungimento della *soglia di padronanza* attesa. Tale conquista è determinata dalla concatenazione di alcuni fattori:

- i principi base del compito, le regole, gli schemi mentali sono frutto di elaborazione personale, *interiorizzati* in modo significativo, perché radicati con le proprie teorie personali e arricchiti con l'esperienza del compito;
- l'appreso diventa *generalizzabile* in modo trasparente: l'allievo deve riconoscere l'uso potenziale e flessibile delle competenze acquisite;
- la generalizzazione richiede un pensiero *ideativo*, orientato all'intuizione e alla scoperta, attento al rigore delle ipotesi e alle proposte congetturali;
- la rappresentazione dei concetti e delle regole si sviluppa per schemi, mappe, relazioni, con l'uso plurale di codici e linguaggi, mostrando capacità di sintesi e dominio della complessità;

- la padronanza dell'appreso garantisce la *generatività concettuale*: non si è appreso solo il compito e le regole ad esso associate, ma un potenziale che si autoalimenta.

Qual è il compito dell'insegnante in questa fase? La generalizzazione può essere "provocata" predisponendo situazioni varie e diverse. In tali situazioni gli allievi sono chiamati a scoprire problemi e a trovare soluzioni originali e divergenti. Possono anche essere prese in considerazione situazioni da loro vissute o conosciute: queste risulteranno ancora più interessanti, proprio perché i processi di generalizzazione più genuini non avvengono all'interno della scuola, ma nella vita vissuta. In ogni caso, la produzione di progetti individuali o di piccolo gruppo, l'analisi di situazioni complesse e di casi particolarmente articolati, l'impegno su compiti difficili e motivanti, la riflessione sulle proprie capacità di apprendere, sono tutti elementi che facilitano il padroneggiare se stessi e non solo di padroneggiare l'oggetto di conoscenza.

Che cosa osservare e rilevare durante le attività di generalizzazione:

- Abilità analitiche, sistemiche e sistematiche
- Permanenza e fedeltà alla situazione
- Curiosità e interesse
- Dinamiche relazionali nei lavori di gruppo

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di generalizzazione:

- Fecondità euristica (incremento soluzione problemi)
- Produttività concettuale (autonomia costruzione concetti)
- Livello di padronanza (efficacia e ricaduta)

Perché una didattica per padronanze? A mio avviso il concetto di fondo è che l'allievo, a tutte le età e secondo la propria età, per essere riconosciuto come persona che apprende, *deve farsi carico del proprio apprendimento, deve cioè comprenderne il senso e lo scopo, ed esserne responsabile*. Perché si punta alla padronanza? Perché la padronanza è una categoria del soggetto che vive; non è una categoria scolastica; nella padronanza c'è il soggetto nella sua interezza, nella sua complessità, nella sua finitezza. La padronanza non può che essere sviluppata e corroborata dal soggetto stesso (fin da piccolo). La scuola, con la famiglia e la comunità, facilita e organizza il percorso di autocostruzione di sistemi di padronanze sempre più rispondenti al senso e al valore che la persona si dà.

A.6 I compiti autentici: La formazione delle competenze in situazione⁸

Con la dizione generale '**compito autentico**' (*authentic task*) si indica un incarico assegnato e/o assunto dagli studenti, il cui scopo è di promuovere e di valutare, insieme a loro, le conoscenze, le abilità e le competenze utilizzate nell'affrontare problemi veri e reali (Glatthorn, 1999). Il compito autentico è stato variamente interpretato: come 'compito di realtà' o 'compito di vita reale' (*real task* o *real live task*), 'compito di prestazione' (*performance task*), 'compito esperto' (*expert task*), 'compito professionale' (*professional task*).

Non tutto ciò che è reale è autentico. È corretto che, nell'insegnamento, siano considerate autentiche le attività didattiche che promuovono *transfer* collegando il mondo 'vero' dello studente al curriculum scolastico. Non vanno invece considerate autentiche tutte le situazioni che si rifanno alla

⁸ Questo paragrafo è tratto da F. Tessaro (2014), *Compiti autentici o prove di realtà*, in *Formazione & Insegnamento*, XII – 3 – 2014, pp 77-88.

realtà. La situazione “*la mamma va al mercato e compra quattro dozzine di uova*” si riferisce al reale, ma non è affatto autentica per la maggior parte dei nostri alunni, dato che non fa parte del loro mondo una madre che compra 48 uova. Nell’esame per la patente automobilistica, il test a risposte chiuse fa riferimento a situazioni reali, ma non è autentico; è invece autentico l’esame di guida su strada.

I *compiti autentici* si fondano sull’impostazione **costruttivista** secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell’agire riflessivo in situazioni di realtà. I compiti sono *problemi complessi, aperti*, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita (Glatthorn, 1999). **Con i compiti autentici lo studente forma le sue competenze, mobilitando esperienza e sapere, pensiero e azione, è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere (autonomia), ed è tenuto a farsi carico e a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano (responsabilità).**

...

I compiti autentici consistono in attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo.

Il richiamo alla definizione europea di *competenza* come «*capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazione di lavoro o di studio*» è evidente. Così come è trasparente l’opzione metodologica risalente alle concezioni di K. Hahn, precursore delle attuali *Expeditionary Learning Schools* (in Knoll,1998). Tale opzione, nella formazione adulta, è stata ampiamente sviluppata da D. Kolb (1984) negli stadi dell’*experiential learning* e da J. Mezirow (2003) con l’esperienza riflessiva, da J. Lave e E. Wenger (1991) con il *situated learning* nei sistemi formativi organizzati in *comunità di pratica*, dall’*Action Learning* nelle forme avviate da R. Revans (1980) e dall’*Action Reflection Learning* di L. Rohlin (Boshyk, Dilworth, 2010; Marquardt, Ceriani, 2009).

A.6.1 L’autenticità supera il divario dentro-fuori scuola

Con i compiti autentici si attivano, in ambito scolastico, le metodologie dell’apprendimento esperienziale, in situazione, in azione, in relazione.

Essi devono avere rilevanza e utilità nel mondo reale (personale, sociale, professionale) dell’allievo. Mirano a superare il divario esistente nell’utilizzo del sapere tra contesti scolastici e contesti reali, rimanendo strettamente integrati nel curriculum.

La complessità della situazione non va ridotta, semplificata; va invece resa accessibile, commisurata alla capacità degli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro e di scegliere le modalità di partecipazione.

La scuola è una torre d’avorio, sostiene Resnick, «*un luogo dove si svolge un particolare tipo di ‘lavoro intellettuale’, che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento*» (Resnick, 1987: 80). Il sapere a scuola si differenzia notevolmente dal sapere oltre la scuola:

- la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all’esterno è condiviso socialmente;
- la scuola richiede un pensiero puro, privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti che assistono il processo cognitivo;

- la scuola privilegia il pensiero simbolico, fondato su simboli astratti e generali, mentre fuori dalla scuola la mente è impegnata con oggetti e situazioni concrete e specifiche;
- a scuola si insegnano conoscenze e abilità generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.

A.6.2 La realtà autentica è complessa, problematica e dinamica

Reeves, Herrington e Oliver (2002), in uno studio di meta-analisi sulle attività e sui compiti autentici, ne hanno individuato le caratteristiche fondamentali.

Le attività hanno rilievo nel mondo reale. Ripropongono, per quanto possibile, i compiti che ci si trova ad affrontare nel mondo reale, personale o professionale; sono pertanto compiti frequenti, o comunque critici. Non sono esercizi scolastici decontestualizzati.

I problemi connessi alle attività sono mal definiti ed aperti a multiple interpretazioni piuttosto che risolvibili facilmente con l'applicazione delle procedure già conosciute. Gli studenti devono identificare le loro proprie strategie e i traguardi intermedi necessari per raggiungere lo scopo voluto.

Le attività autentiche contengono compiti complessi che gli allievi indagano anche per un tempo considerevole. Le attività sono completate in giorni o settimane, e non in pochi minuti o poche ore. Richiedono un investimento significativo di tempo e di risorse intellettuali.

I compiti autentici offrono agli studenti l'occasione di *esaminare i problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche*, e non una singola interpretazione o un unico percorso che da imitare per riuscire a risolvere il problema. L'uso di una varietà di risorse piuttosto che da un numero limitato di riferimenti prelezionati (dal docente) richiede agli allievi la competenza di selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti.

I compiti autentici forniscono l'occasione di collaborare. La collaborazione è integrata nella soluzione del compito, sia nell'ambiente scolastico sia nell'ambiente di vita reale, e non è di solito realizzabile da un unico studente.

I compiti autentici forniscono l'occasione di riflettere. Devono garantire a chi sta imparando la possibilità di scegliere e di riflettere sul proprio apprendimento sia individualmente che in gruppo.

I compiti autentici possono essere integrati ed utilizzati in settori disciplinari differenti ed estendere i loro risultati al di là di specifici domini. Incoraggiano prospettive interdisciplinari e permettono agli allievi di assumere diversi ruoli e di sviluppare esperienze in molti settori, piuttosto che acquisire conoscenze limitate ad un singolo campo o dominio ben definito.

I compiti autentici sono strettamente integrati con la valutazione. La valutazione è parte integrante del compito, così come accade nella vita reale, a differenza della valutazione tradizionale che separa artificialmente la valutazione dalla natura dell'operazione.

I compiti autentici generano prodotti finali che sono importanti di per sé, non come preparazione per un obiettivo successivo. Culminano nella creazione di un prodotto finale completo, e non in un'esercitazione o in uno stadio intermedio funzionale a qualcos'altro.

I compiti autentici permettono più soluzioni alternative e la diversità dei risultati. Danno luogo ad una variegata gamma di soluzioni possibili e questo apre a molte soluzioni originali, e non, come nelle prove, ad una singola risposta corretta ottenuta dall'applicazione di regole e procedure.

A.6.3 Il problema in situazione

Nei compiti autentici la situazione è assunta come problema. J. P. Astolfi (1993) ne elenca le proprietà:

1. Una situazione-problema si presenta come *superamento di un ostacolo* da parte del gruppo, ostacolo che dovrà essere primariamente ben identificato.
2. Lo studio è organizzato intorno ad una *situazione a carattere concreto*, così da permettere agli studenti di *formulare efficacemente ipotesi e congetture, e controllarne il risultato*. Non si tratta dunque di uno studio raffinato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo o dimostrativo, come avviene nell'insegnamento convenzionale, anche tecnico-pratico.
3. Gli studenti percepiscono la situazione-problema come un *enigma da risolvere*, e loro sono consapevoli di potersi cimentare. È la condizione essenziale per far funzionare la *devoluzione* (ovvero la presa in carico autonoma e motivata da parte degli studenti): il problema, anche se inizialmente era stato prospettato dall'insegnante e non scelto da loro, ora diventa un "loro" problema. La devoluzione è facilitata, già nella fase di progettazione della situazione-problema, qualora il problema emergesse e fosse proposto direttamente dagli studenti.
4. Gli studenti non dispongono, all'inizio, dei mezzi per la risoluzione, proprio perché, per arrivarci, ci sono degli ostacoli da superare e dei vincoli da rispettare. È la *motivazione a risolvere* che spinge gli studenti ad elaborare o a reperire insieme gli strumenti intellettuali ed operativi necessari per la costruzione della soluzione.
5. La situazione-problema deve presentarsi ad una *giusta distanza risolutiva*: se da un lato è necessaria una sufficiente resistenza che spinga l'allievo ad investire le sue conoscenze e capacità precedenti per avviare l'elaborazione di nuove idee, dall'altro la soluzione non deve essere vista dagli studenti come qualcosa completamente fuori alla loro portata. L'attività deve espletarsi in una zona di sviluppo prossimale, adeguata alla sfida intellettuale da rilevare e all'interiorizzazione delle "regole del gioco".
6. Il lavoro per la soluzione della situazione-problema funziona con le *modalità del dibattito scientifico* all'interno della classe, stimolando i potenziali conflitti socio-cognitivi.
7. La convalida della soluzione o la sua non accettazione non sono riservate all'insegnante, ma derivano dal modo di strutturare la situazione stessa.
8. Il riesame comune del cammino percorso costituisce l'occasione per un *ritorno riflessivo, a carattere metacognitivo*; ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuove situazione-problema.
9. Un singolo problema complesso dovrebbe essere studiato 'autonomamente' dagli allievi, i quali dovranno porsi le domande, identificare i nodi, pensare le strategie, e attivarle. Si sviluppa in tal modo una forma di apprendimento *generativo* perché il completamento del compito richiede agli allievi di generare altri problemi da risolvere.

Il problema in situazione, in chiave formativa, attiva e mobilita l'apprendimento per competenze in cui:

- a) i problemi del mondo reale coinvolgono gli allievi nella loro vita quotidiana, o come cittadini nel vivere sociale, o come futuri professionisti nel mondo del lavoro, o come ricercatori-innovatori di nuove soluzioni;
- b) le attività cognitive, di indagine e di pensiero, si pongono in continua interazione tra le pratiche operative e le riflessioni metacognitive;
- c) le interazioni tra gli allievi trasformano il gruppo in una comunità di apprendimento;
- d) la direzione di senso è condivisa e assunta personalmente dagli studenti, attraverso la scelta e la decisione.

A.6.4 I compiti autentici personali e/o esperti

Per ragioni di analisi, ma anche per promuovere l'accuratezza di studio e di ricerca della loro costruzione, abbiamo articolato i compiti autentici in tre tipologie: di prestazione, esperti e personali. Il primo si concentra sull'esecuzione e la verifica delle performance, gli altri due sulla costruzione e valutazione delle competenze.

La distinzione dei *compiti autentici in esperti e personali* è dettata dalla necessità di identificare con quanta più precisione possibile le specifiche competenze che si vogliono mobilitare e sviluppare. Nel mondo reale si presentano per lo più intrecciati, con la prevalenza dell'uno o dell'altro, perciò anziché in opposizione, possiamo collocarli lungo un continuum che per un verso trova prevalentemente situazioni-problema *personali*, quotidiane, familiari, che la persona è chiamata a risolvere con le conoscenze e le abilità che in quel momento possiede, e per l'altro situazioni-problema *disciplinari*, che richiedono il possesso di conoscenze specifiche e di abilità consolidate. Con i compiti ad orientamento personale si sviluppano e si valutano prevalentemente le competenze esistenziali e/o trasversali, mentre con i compiti orientati all'expertise si sviluppano e si valutano prevalentemente le competenze disciplinari, inter e trans-disciplinari, le competenze del professionista riflessivo, quelle che D.A. Schön (1983) chiamava *Think in Action*.

Ecco, in sintesi schematica, le caratterizzazioni delle due tipologie di compito autentico.

COMPITO AUTENTICO PERSONALE		COMPITO AUTENTICO ESPERTO
Sviluppare / valutare competenze esistenziali / trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, ecc.)	Scopo	Sviluppare / valutare competenze disciplinari / inter / trans-disciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, artistiche, musicali, motorie)
Quotidiani, informali, esistenziali, personali	Situazioni / contesti	Formali, modellizzati, di studio e di ricerca
Allievo (in relazione) Sviluppo personale delle competenze	Priorità valutativa	Campi di esperienza, discipline, expertise professionali Processi epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali
Individuale o gruppo collaborat	Attività	Individuale / gruppo cooperativo
Prevalentemente extra-scolastico	Ambito operativo	Integrato: scolastico / extra-scolastico
In qualsiasi momento	Quando	Verso la fine del percorso

A.6.5 I compiti di prestazione

Con i *compiti di prestazione* l'autonomia è assistita e la responsabilità è in costruzione. Più che di competenze, qui il soggetto si fa carico delle modalità di esecuzione delle performance adeguandole alle situazioni reali, funzionali e contingenti. I *compiti di prestazione* si differenziano, pertanto, sia dagli altri

compiti autentici, poiché puntano più alla performance esecutiva che alla competenza, sia dalle prove di prestazione (test) in cui lo studente deve eseguire le procedure secondo l'algoritmo predefinito e in contesti simulati e assistiti. Così, in un laboratorio scolastico informatico, l'attività di ricerca informativa, proceduralizzata dall'insegnante, è una *prova di prestazione*; l'attività di ricerca sul web, da parte di un gruppo di allievi in cooperative learning, è un *compito autentico di prestazione*, segmento di un più ampio *compito autentico esperto*, che punta a rilevare e circoscrivere un problema sociale concreto, studiare le possibili strategie e, alla fine, proporre soluzioni ai decisori e comunicarle all'opinione pubblica.

I compiti di prestazione hanno come scopo la corretta, efficace ed efficiente esecuzione di una performance (Wiggins, 1993), perciò sono validi mediatori tra valutazione e certificazione, poiché assicurano l'incontro di indicatori e criteri condivisi. È possibile inferire la competenza dalla performance in situazione autentica, specialmente se corroborata da analisi dei processi cognitivi, metacognitivi e relazionali.

A.6.6 Per valutare le competenze: prove o compiti autentici?

Affronteremo la questione nella parte relativa alla valutazione. Per ora ecco uno schema riassuntivo:

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI						
CON ATTIVITÀ DIDATTICHE IN SITUAZIONI DI REALTÀ						
	PROVE DI REALTÀ			COMPITI AUTENTICI		
	PROVE A RISPOSTA CHIUSA	PROVE A RISPOSTA COSTRUITA	PROVE DI PRESTAZIONE	COMPITI AUTENTICI DI PRESTAZIONE	COMPITI AUTENTICI ESPERTI	COMPITI AUTENTICI PERSONALI
	VERIFICA			VALUTAZIONE		
Conoscenze	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Abilità	NO/SI	NO/SI	SI	SI	SI	SI
Competenze	NO	NO	NO/SI	SI	SI	SI