

2.2 LAVORARE PER COMPETENZE: QUALE INSEGNAMENTO *

A partire dalle sfide alla professionalità docente che la transizione verso le competenze sollecita, in questo capitolo intendiamo approfondire alcune implicazioni in merito alla progettazione e alla realizzazione di azioni didattiche. Dopo aver problematizzato alcuni caratteri dell'insegnamento scolastico cercheremo di delineare una prospettiva progettuale e didattica coerente con la visione dell'apprendimento veicolata dal costrutto di competenza.

2.2.1 Critiche all'insegnamento scolastico

“Sul tavolo ci sono quattro carte: su un lato di ciascuna di esse c'è raffigurata una lettera, sul lato opposto un numero. Sul lato a noi visibile le carte disposte sul tavolo presentano i seguenti simboli: E, M, 7, 4; si tratta di verificare che le quattro carte rispettino la seguente regola ‘se su un lato c'è una vocale sull'altro deve esserci un numero dispari’ voltando il minor numero di carte possibili. Quali carte volteresti?”

“E' sera, al grande magazzino l'addetto controlla le operazioni svolte durante la giornata; in particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 \$ il tagliando sia stato firmato sul retro dal responsabile del reparto. I tagliandi da controllare sono quattro: sul primo è registrato l'importo di 52 \$, sul secondo di 25 \$, il terzo mostra il retro con lo spazio della firma debitamente firmato, il quarto mostra il retro con lo spazio per la firma non firmato. Quali tagliandi devo voltare per verificare che sia stata rispettata la regola prevista dalla Direzione del grande magazzino?”

Nel suo bel libro sulla valutazione degli apprendimenti Maurizio Lichtner (2004) presenta, tra gli altri, questi due esempi per dimostrare quanto sia diverso l'apprendimento promosso in contesti scolastici dall'apprendimento che avviene in contesti di realtà (vd. Tav. 2.2.1). Le due situazioni proposte, infatti, sono logicamente equivalenti, in quanto basate entrambe su un'implicazione logica da verificare (se vocale allora dispari, se maggiore di 30 \$ allora firma), eppure presentano un grado di difficoltà molto diverso (se vuoi verificare le soluzioni vai alle note in fondo all'articolo). La maggiore facilità del secondo quesito è dovuta alla cornice di realtà entro cui inseriamo la situazione problematica, agganciata a referenti reali (gli scontrini, gli articoli da acquistare, una regola organizzativa, ...) e quindi riconoscibile globalmente e in modo intuitivo; cornice di realtà che risulta assente nel primo quesito, basato su simboli astratti e che necessita di un procedimento logico-sistematico per essere risolto ¹.

Allargando il campo alle modalità di apprendimento possiamo riconoscere dagli esempi proposti alcune differenze strutturali tra l'apprendimento scolastico, fondato su un ordine logico, e l'apprendimento in situazioni di realtà, fondato su un ordine pratico; differenze ben riassunte da Lauren Resnick (1995), in un bel saggio sulle discontinuità tra imparare dentro e fuori la scuola pubblicato in italiano in un volume curato da Clotilde Pontecorvo e collaboratori:

- la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente. Pensiamo alle modalità tipiche della valutazione scolastica, cartina di tornasole particolarmente efficace nel mostrare un certo modello di apprendimento: un principio indiscutibile è quello di separare ogni allievo dal resto del mondo, evitando qualsiasi forma di contatto diretta o indiretta con i propri compagni/e per tentare di accertare un apprendimento

* Tratto da M. Castoldi, *Didattica generale*, Milano, Mondadori Education, 2015.

¹ in entrambi i casi si tratta di voltare il primo e l'ultimo elemento. Nel gioco della 4 carte la E, in quanto vocale dietro cui verificare la presenza del numero dispari, e il 4, in quanto numero pari dietro a cui verificare l'assenza di una vocale; è superfluo invece voltare la M, in quanto consonante, e il 7, in quanto potrebbe solo confermare la regola (se dietro troviamo una vocale) oppure presentare una situazione diversa (se dietro troviamo la consonante). Nel gioco dei tagliandi quello con 52 \$, per verificare se è firmato, e quello senza firma, per verificare se l'importo è superiore a 30 \$; è superfluo invece voltare quello con 25 \$, in quanto inferiore a 30, e quello con la firma, in quanto potrebbe solo confermare la regola (se presenta un importo superiore a 30 \$) oppure presentare una situazione non pertinente con la regola (se presenta un importo non superiore a 30 \$).

rigorosamente individuale e solipsistico; una situazione decisamente artificiosa se confrontata con qualsiasi esperienza reale, in cui ci viene naturale condividere con le persone con cui siamo in relazione la gestione di un compito di realtà, che sia esistenziale o professionale o ludico.

Tav. 2.2.1 Due problemi da risolvere

<p style="text-align: center;">IL GIOCO DELLE QUATTRO CARTE</p> <p style="text-align: center;">Hai le seguenti 4 carte:</p> <div style="text-align: center;"> E M 7 4 </div> <p>Devi verificare il rispetto della seguente regola “se su un lato c’è una vocale, sull’altro deve esserci un numero dispari” voltando il minor numero di carte possibili. Quali carte volteresti?</p>	<p style="text-align: center;">IL CONTROLLO DEI TAGLIANDI</p> <p>E’ sera, al grande magazzino l’addetto controlla le operazioni svolte durante la giornata. In particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 \$ il tagliando sia stato firmato sul retro dal responsabile del reparto.</p> <div style="text-align: center;"> 52 \$ 25 \$ <u>MC</u> _____ </div> <p>Quali tagliandi deve voltare per verificare che sia stata rispettata la regola prevista dalla Direzione del grande magazzino?</p>
---	---

- la scuola richiede un pensiero privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti. Anche in questo caso la valutazione scolastica ben simboleggia questa discontinuità, nel tentare di accertare un apprendimento puramente mentale, tutto nella testa del soggetto, per il quale qualsiasi strumento (il dizionario, i propri appunti, le risorse di Internet, il testo da consultare, ...) è visto come indebita interferenza; strumenti che invece risultano pienamente legittimi in un contesto di realtà nel quale affrontare un determinato compito (scrivere una relazione, preparare un intervento, elaborare un progetto, ...) con l’ausilio delle risorse che l’ambiente ci può mettere a disposizione.
- la scuola coltiva il pensiero simbolico, nel senso che lavora su simboli, mentre fuori della scuola la mente è sempre direttamente alle prese con oggetti e situazioni. I due esempi proposti da Lichtner sono eloquenti: il sapere scolastico tende ad essere astratto, decontestualizzato, prevalentemente trasmesso attraverso codici simbolici convenzionali e lontani dalla realtà (le parole, i numeri, le formule, la notazione musicale, in generale i linguaggi delle diverse discipline); il sapere reale è concreto, situato, composto da dati empiricamente osservabili e manipolabili, agendo direttamente su di essi.
- a scuola si insegnano capacità e conoscenze generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione. Il sapere scolastico ambisce ad avere una valenza generale, sviluppare conoscenze ed abilità ad alta trasferibilità, impiegabili nelle più differenti situazioni (imparo la moltiplicazione in modo da usare tale abilità per fare la spesa, per organizzare un viaggio, per imbiancare la casa, etc.); il sapere reale, proprio in quanto si manifesta in un’azione, si inserisce sempre in un contesto ed è inevitabilmente determinato dalle specificità di quel contesto (imparo a guidare la macchina con un dato modello e in una data situazione ambientale, il trasferimento ad altri contesti).

La profonda verità di queste differenze non deve condurci a “descolarizzare la società”, per dirla con Ivan Illic, bensì vuole far riflettere sui rapporti da instaurare tra scuola e vita, tra riflessione ed esperienza; in altre parole si tratta di riconoscere i *link* esistenti tra le modalità di conoscenza proprie della scuola e la complessità del mondo reale. Il problema non sta tanto nell’appiattire l’imparare dentro la scuola ai modi e alle forme dell’imparare fuori dalla scuola, in quanto significherebbe eliminare il ruolo di un’educazione formale, che avviene in un contesto “meta”, separato dalla realtà e in grado di prendere le distanze da essa per osservarla, comprenderla, analizzarla, manipolarla. La sfida per l’apprendimento scolastico consiste nel non separarsi dalla realtà e dalle esperienze di vita, nel non rinchiudersi in se stesso autolegittimandosi, bensì nel mantenere una relazione costante con l’esperienza reale, con il vissuto dell’allievo, in grado di

restituire un senso all'apprendimento, anche il più formalizzato, e di ricollegarlo alle esperienze di vita, alla sua potenziale ricaduta nei contesti di realtà.

Prendendo spunto da un contributo di Comoglio (2004) ci limiteremo a descrivere e a riconoscere le differenze tra due visioni dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto in aula dai docenti: l'insegnamento-muro e l'insegnamento-ponte. Le due espressioni intendo rappresentare due modi opposti con cui il sapere scolastico ci mette in relazione con la vita: nel primo caso prevale una logica di separazione, di frattura tra scuola e realtà, che rimangono due entità distinte e prive di relazioni di interdipendenza; nel secondo caso prevale una logica di integrazione, attraverso una relazione dialettica che si manifesta con connessioni continue tra scuola e realtà, esperienza e concettualizzazione, vissuto e riflessione.

L'insegnamento-muro si fonda su una sequenza lineare e gerarchica "insegnante-conoscenza-studente-apprendimento" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente tende ad essere visto come un ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata;
- la conoscenza rimane inerte, incapace di connettersi alla vita reale, disponibile solo attraverso sollecitazioni dirette e limitate al contesto scolastico;
- l'insegnamento tende a frazionare la conoscenza in componenti elementari per renderlo più accessibile, attraverso una scomposizione progressiva del sapere che rimane parcellizzato e separato;
- il gruppo tende ad essere visto come fattore di sfondo, o di disturbo del processo di apprendimento, il quale è identificato nella relazione "privata" tra il docente, il contenuto culturale e lo studente.

Paradigmatiche a tale riguardo le parole di una bambina, che si trova a mettere a confronto la sua esperienza di prima scolarizzazione con le esperienze di apprendimento giocose e gratificanti svolte nella scuola dell'infanzia e nell'ambiente familiare: *"Alle elementari non c'è bisogno di capire le cose, basta che le azzechiamo; cioè non c'è tempo per andare fino in fondo a capire veramente. Per quello ci vuole un sacco di tempo e occorre provare a fare molto. Alle elementari si deve provare a fare poco e stare molto a sentire quello che ti dicono gli altri"* (Weeden-Winter-Broadfoot, 2009: 22).

L'insegnamento-ponte si fonda su una sequenza circolare "studente – conoscenza – insegnante" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente è sollecitato ad elaborare una prestazione complessa e locale, riferita ad un problema concreto; rispetto ad essa viene fornito di alcuni supporti attraverso l'azione dell'insegnante e i materiali didattici a sua disposizione.
- la conoscenza muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica.
- l'insegnamento assume la conoscenza come evento complesso, globale, situato, multidimensionale per il quale qualsiasi operazione di delimitazione e semplificazione richiede di essere ricondotta alle sue relazioni con il tutto.
- il gruppo diventa una risorsa per la risoluzione del problema, non semplicemente il contenitore entro cui si colloca il processo di apprendimento individuale, bensì l'amplificatore e il collettore delle potenzialità individuali.

Pur nella necessaria semplificazione, le due visioni tendono a collocare diversamente il loro baricentro all'interno della dinamica formativa: la prospettiva del muro, o diretta, si fonda su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico, mentre la prospettiva del ponte, o indiretta, su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico (vd. Tav. 2.2.2 per una sintesi delle caratteristiche più evidenti delle due visioni dell'insegnamento).

Rispetto alle peculiarità del sapere scolastico richiamate in precedenza possiamo rileggere i due modelli in base alla diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale. Nell'insegnamento-muro si assumono le discontinuità indicate da Resnick come dati incontrovertibili su cui costruire l'identità formativa della scuola; si crea una sorta di barriera tra mondo scolastico e mondo reale, posta a difesa della missione culturale della scuola. Nell'insegnamento-ponte si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e saperi teorici; il lavoro scolastico diviene un'opportunità di prendere le distanze dalla realtà contingente, di ritrarsi per osservarla e comprenderla più in profondità.

Tav. 2.2.2 Insegnamento-muro e ponte a confronto

INSEGNAMENTO MURO	INSEGNAMENTO PONTE
È centrato sull'insegnante	È centrato sullo studente
È orientato e diretto dall'insegnante	È diretto dallo studente e facilitato dall'insegnante
È noioso, con lo studente poco interessato e responsabile	È piacevole e divertente, con lo studente interessato e responsabile
È stabilito e preciso, connesso a obiettivi standardizzati	È regolato sulla persona
Si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita	Si sviluppa come una ricerca disciplinata, attraverso una interazione culturale, informale, casuale e imprevedibile
È formalizzato in lezioni	È formalizzato in esperienze
È lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni dirette verso uno scopo	È tematico, procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti
È centrato sull'insegnamento	È decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenza
È uniforme per tutti gli studenti	È differenziato a seconda degli interessi e le esigenze degli studenti
Ricorre al libro come lo strumento principale	Ricorre a fonti e materiali diversi
Avviene su compiti assegnati dall'insegnante	Avviene su compiti scelti dallo studente, richiesti o suggeriti dai problemi o dai temi che vengono sviluppati
Procede perlopiù in modo individualistico	Procede in cooperazione con altri compagni e con l'insegnante
La conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione	La conoscenza è un tutto di parti interconnesse
L'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano	Gli studenti e la classe lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante
È riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante o dal testo	È produzione di conoscenza
È controllato attraverso test e voti	È controllato attraverso una valutazione autentica

[adattamento da Comoglio, 2003: 54]

2.2.2 Logiche progettuali

La transizione verso un insegnamento-ponte quali riflessi ha sul piano progettuale? Quali implicazioni un approccio per competenze ha in relazione alle logiche della progettazione dell'insegnamento? Quali attenzioni caratterizzano la progettazione di un percorso didattico orientato verso lo sviluppo di competenze? Si tratta di un'ennesima riverniciatura lessicale di un modello progettuale che rimane sostanzialmente identico a se stesso oppure richiede un ripensamento in profondità della logica progettuale impiegata? E' l'ennesima operazione gattopardesca di lifting estetico o è un'opportunità per interrogarsi sui propri modelli didattici?

La letteratura sulla progettazione didattica che è circolata in questi anni ci ha proposto una molteplicità di modelli progettuali abbastanza disorientante: programmazione per obiettivi, programmazione per concetti, programmazione per sfondo integratore, programmazione per temi, post-programmazione, programmazione per competenze, programmazione per problemi, programmazione per situazioni sono alcune tra le espressioni indicate per designare i diversi modelli progettuali che sono circolati, in stagioni più o meno fortunate. Massimo Baldacci (2004) propone di ricondurre i diversi modelli di progettazione a tre tipologie di fondo: le Unità didattiche, i Moduli didattici, i Progetti didattici. Il criterio distintivo, in questo caso, è di tipo formale in quanto si fonda sulle caratteristiche costitutive dell'unità minima su cui si struttura la progettazione, piuttosto che sulla componente curricolare che viene privilegiata (obiettivi, concetti, temi, situazioni, etc.).

In particolare l'Autore propone due parametri in base a cui riconoscere i tratti salienti di ciascuna tipologia. Il primo riguarda la struttura di analisi progettuale, distinguendo tra una struttura molecolare, di tipo analitico e che scompone il percorso didattico nelle sue componenti elementari, e una struttura molare, di tipo globale e che assume il percorso didattico nella sua complessità. Secondo un'analogia mutuata dal linguaggio della chimica, la struttura molecolare articola il contenuto progettuale nelle sue unità minime, le molecole appunto, laddove la struttura molare assume il contenuto progettuale nella sua complessità, designata come mole ².

Il secondo parametro concerne la strategia progettuale sottesa, distinguendo tra una strategia deduttiva, di tipo top-down, fondata su una gerarchia fini-mezzi per la quale l'individuazione degli scopi determina le modalità operative attraverso cui perseguirli, ed una strategia induttiva, di tipo bottom-up, che si orienta verso un'inversione tra fini e mezzi per la quale sono le caratteristiche e i significati dell'esperienza a determinare gli scopi formativi. Mentre la prima strategia richiama un approccio ingegneristico al lavoro progettuale, fondato su una prospettiva funzionalistica e centrata sulla razionalità tecnica, la seconda strategia si fonda sugli elementi peculiari del lavoro formativo, riconoscendo come centrale il processo e i significati che i soggetti attribuiscono all'esperienza (cfr. Lichtner, 1999).

Sulla base dei due parametri indicati si possono riconoscere tre tipologie progettuali (cfr. Tav. 2.2.3):

- L'Unità didattica, che si colloca al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio ingegneristico al sapere, e una struttura molecolare, che mira a riconoscere le unità elementari del percorso didattico; si tratta di un'unità progettuale finalizzata al raggiungimento di traguardi formativi circoscritti e ben delimitati attraverso un approccio sistematico e strutturato all'apprendimento.
- Il Modulo didattico, che si colloca al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio ingegneristico al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità; si tratta di un'unità progettuale finalizzata al raggiungimento di traguardi formativi più ampi e globali attraverso un approccio sistematico e strutturato all'apprendimento, generalmente articolato in unità didattiche.
- Il Progetto didattico, che si colloca al punto di intersezione tra una strategia induttiva, basata sul significato dell'esperienza formativa, ed una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità; si tratta di un'unità progettuale finalizzata al raggiungimento di traguardi formativi più ampi e globali attraverso un approccio esperienziale ed euristico all'apprendimento.

Tav. 2.2.3 Logiche progettuali a confronto.

	Struttura	
	molecolare	molare

² La mole di una sostanza chimica - elemento o composto - è approssimabile come una quantità di sostanza la cui massa, espressa in grammi, coincide numericamente con la [massa atomica](#) o [molecolare](#) della sostanza stessa; la molecola è la più piccola unità strutturale di un [composto chimico](#) non ionico che può esistere allo stato libero e che ne mantiene le medesime proprietà chimiche.

Strategia	deduttiva (top-down)	UNITA' DIDATTICA	MODULO DIDATTICO
	induttiva (bottom-up)	//	PROGETTO DIDATTICO

Fonte: Baldacci, 2004:

Sostanzialmente i Moduli didattici e le Unità didattiche possono essere ricondotti ad una doppia articolazione (il Corso articolato in moduli, a loro volta articolati in unità didattiche) di una medesima strategia didattica, quella deduttiva appunto, che richiama alcune prerogative proprie dell'insegnamento tradizionale, in particolare il muovere dalla struttura del sapere e considerare il percorso didattico come funzionale al perseguimento degli obiettivi di apprendimento prestabiliti. Il Progetto didattico, invece, tende a riassumere in sé alcune delle prerogative proprie di un approccio per competenze: da un lato si fonda su una strategia induttiva, per la quale il percorso didattico muove dall'esperienza reale e tende ad utilizzare i saperi disciplinari come strumenti di comprensione del mondo reale; dall'altro assume una struttura molare, evitando di ridurre la realtà alle sue componenti elementari e assumendola nella sua complessità, in chiave pluridisciplinare.

Nella letteratura sulla progettazione formativa il Progetto didattico viene designato con espressioni diverse (unità di apprendimento, unità di lavoro formativo, area di progetto, ...); aldilà delle differenti sfumature di significato gli elementi strutturali che lo contraddistinguono sono quelli richiamati sopra: una struttura molare e una strategia induttiva. Si tratta di due requisiti che lo rendono coerente con una visione di insegnamento-ponte e con un approccio didattico orientato allo sviluppo di competenze.

2.2.3 Costruire progetti didattici

Assunta la prospettiva dei progetti didattici come dispositivo per la predisposizione di percorsi formativi orientati allo sviluppo di competenze, vorremmo richiamare alcuni passaggi chiave che qualificano la costruzione di un progetto didattico esplicitamente curvato verso una didattica per competenze e capace di orientare l'azione didattica verso una prospettiva di costruzione di ambienti di apprendimento funzionali a promuovere competenze negli allievi; in altre parole, uno strumento di progettazione che aiuti a rispondere a quelle sfide professionali per il lavoro docente discusse nel cap. 2.1 ³.

Il primo di essi riguarda una prospettiva di "progettazione a ritroso" (cfr. Wiggins-Mc Tighe, 1998), ovvero una schema progettuale che parta dalla risposta a due interrogativi.

- Qual è il profilo di competenza che voglio contribuire a sviluppare con il mio percorso?
- In termini operativi, quale prova di competenza mi aspetto che i miei allievi possano affrontare a conclusione del percorso?

Si tratta, come si vede, di anteporre alcune questioni tipicamente valutative alla strutturazione del percorso progettuale, allo scopo di poterlo traguardare in relazione ad una idea di competenza definita ed articolata; da qui il significato del termine "a ritroso" per indicare una linea progettuale che muova dal momento valutativo per allargarsi alla

³ Per una trattazione più analitica ed operativa riguardo alla elaborazione di progetti didattici orientati allo sviluppo di competenze si rinvia ad alcuni testi specifici: Castoldi, 2011; Maccario, 2012; Trincherò, 2013; Guasti, 2011; Rivoltella, 2013; Da Re, 2013; Accorsi, 2013.

definizione del processi e dei contenuti formativi. Ciò implica l'esigenza di scegliere un traguardo di competenza focale, su cui centrare l'attenzione del percorso, pur richiamando altre competenze correlate; sebbene possa apparire una semplificazione in rapporto alla complessità di un percorso formativo e alle intersezioni esistenti tra i vari ambiti di competenza, l'orientare il focus sul singolo traguardo di competenza consente di dotarsi di una bussola utile a guidare l'intero percorso.

Una volta selezionata la competenza si tratta di analizzarla attraverso l'identificazione delle dimensioni prevalenti che concorrono alla sua manifestazione; analizzare una competenza significa, quindi, ricostruire il processo soggiacente alla prestazione del soggetto, allo scopo di individuare le risorse cognitive e i processi chiave che devono essere mobilitati per sviluppare la prestazione richiesta. In termini operativi la messa a fuoco della competenza si realizza attraverso la rappresentazione delle dimensioni implicate nel processo in una mappa concettuale e la successiva elaborazione di una rubrica valutativa, che consenta di descrivere diversi livelli di padronanza in rapporto alle dimensioni previste nella mappa. Si tratta inoltre di ipotizzare una prova di competenza a conclusione del percorso, ovvero la sollecitazione di una prestazione con la quale si ritiene di poter apprezzare la competenza maturata dal soggetto.

Un secondo snodo riguarda l'individuazione di una situazione problema intorno a cui strutturare il progetto, ovvero un contesto d'azione proposto in chiave problematica (come organizzare la nostra gita a...? come partecipare alla festa di fine anno? come rispondere agli interrogativi che l'osservazione del giardino ci ha sollecitato?). Potremmo dire che la competenza focus e la situazione-problema rappresentano i due elementi distintivi del progetto didattico, attraverso un binomio inscindibile nel quale entrambi si richiamano vicendevolmente: la competenza si esercita all'interno di una situazione-problema, la situazione-problema richiede l'esercizio di una competenza.

Nella letteratura su questo temi la situazioni-problema è pensata come attività funzionale all'integrazione di saperi, mettendo in risalto il rapporto tra essa e lo sviluppo di competenze. La situazione problematica richiede di mobilitare l'insieme delle risorse di cui il soggetto dispone, sia interne che esterne, attraverso una dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto reale. In rapporto allo sviluppo del progetto formativo, la situazione-problema definisce l'orizzonte di senso condiviso tra insegnante/i e allievi entro cui strutturare il progetto e prefigura il prodotto verso cui orientare il lavoro progettuale.

Un terzo snodo riguarda la logica didattica intorno a cui sviluppare la scansione operativa del percorso, una logica orientata a promuovere gli apprendimenti che si intendono sviluppare negli allievi: anche in questo caso si pone una questione di coerenza tra gli scopi formativi del progetto, la competenza che si intende promuovere, e la scansione operativa attraverso cui si articola il percorso. La domanda di fondo attraverso cui analizzare l'impianto complessivo del progetto, nonché le diverse fasi in cui si articola, "sono funzionali al raggiungimento degli scopi formativi indicati, ovvero allo sviluppo della competenza prescelta?".

La costruzione di un progetto formativo che muove da una situazione-problema si configura come un processo di problem-solving applicato alla didattica, attraverso la messa a fuoco dei passaggi che permettono agli allievi a cui è destinato il progetto di prepararsi, abilitarsi, organizzarsi, realizzare le attività necessarie a risolvere il problema posto e, di riflesso, a sviluppare la competenza prescelta. Pertanto i passaggi chiave che qualificano la logica didattica si possono così riassumere:

- fase di problematizzazione, funzionale a sviluppare un senso condiviso da parte di insegnante/i e allievi in rapporto allo sviluppo del progetto;

- fase di allenamento, funzionale ad acquisire, potenziare, consolidare le risorse cognitive e i processi necessari per l'esercizio della competenza focus;
- fase di integrazione, funzionale a portare a frutto il percorso di allenamento nell'affrontare il compito complesso connesso alla situazione problema da cui si è partiti;
- fase di rielaborazione, funzionale a rileggere il percorso svolto e a riconoscere le possibilità di trasferimento di quanto acquisito in altri contesti.

Riguardo alla fase di allenamento, che costituisce il passaggio che richiede la maggiore articolazione nello sviluppo di un progetto formativo, sono in gioco le metodologie formative da impiegare, le quali – pur nella varietà delle proposte metodologiche e delle strategie didattiche – non possono non caratterizzarsi per una costruzione attiva da parte dell'allievo del proprio apprendimento. Il termine “allenamento” vuol quindi richiamare l'allestimento di ambienti di apprendimento funzionali a sviluppare le risorse cognitive e i processi – cognitivi, metacognitivi, motivazionali, relazionali - implicati nella competenza focus (cfr. la parte terza del volume per un repertorio di metodologie didattiche da impiegare nella fase di allenamento).

Un quarto snodo riguarda il momento della valutazione, centrata su un accertamento del livello di competenza sviluppato dai singoli allievi a conclusione del percorso didattico; una valutazione, quindi, orientata verso la competenza del soggetto, tesa ad apprezzare il livello di padronanza raggiunto in rapporto allo specifico dominio di competenza che il progetto intendeva sviluppare (per un approfondimento di questo punto si rimanda al successivo capitolo 1.3).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
M.G. Accorsi, <i>Insegnare le competenze</i> , Rimini, Maggioli, 2013.
M. Baldacci, <i>Unità di apprendimento e programmazione</i> , Napoli, Tecnodid, 2005.
M. Castoldi, <i>Progettare per competenze</i> , Roma, Carocci, 2011.
M. Comoglio, <i>Insegnare e apprendere con il Portfolio</i> , Milano, Fabbri, 2004.
F. Da Re, <i>La didattica per competenze</i> , Torino, Pearson, 2013.
L. Guasti, <i>Didattica per competenze</i> , Trento, Erickson, 2012.
M. Lichtner, <i>La qualità delle azioni formative</i> , Milano, Angeli, 1999.
M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, Angeli, 2004.
D. Maccario, <i>A scuola di competenze</i> , Torino, SEI, 2012.
L.B. Resnick, “Imparare dentro e fuori la scuola”, in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zuccheromaglio (a cura di), <i>I contesti sociali dell'apprendimento</i> , Milano, LED, 1995.
P. Rivoltella, <i>Fare didattica con gli EAS</i> , Brescia, La Scuola, 2013.
R. Trincherò, <i>Costruire, valutare, certificare competenze</i> , Milano, Angeli, 2013.
P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, <i>Valutazione per l'apprendimento</i> , Trento, Erickson, 2009.
G. Wiggins – J.McTighe, <i>Fare progettazione</i> (2 volumi), Roma, LAS, 2007 (ed. or. 1998).

PER LEGGERE (Parte IV)
Y. Engeström, “Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico”, in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zuccheromaglio (a cura di), <i>I contesti sociali dell'apprendimento</i> , Milano, LED, 1995, pp.157-63.
A. Giunti, <i>La scuola come centro di ricerca</i> , Brescia, La Scuola, 1973, pp. 9-18.

P. Perrenoud, <i>Costruire competenze a partire dalla scuola</i> , Roma, Anicia, 2003, pp. 74-8.
--

PER APPROFONDIRE

M. Castoldi, <i>Progettare per competenze</i> , Roma, Carocci, 2011.
--

D. Maccario, <i>Insegnare per competenze</i> , Torino, SEI, 2006.

P. Perrenoud, <i>Costruire competenze a partire dalla scuola</i> , Roma, Anicia, 2003.
--

P. Rivoltella, <i>Fare didattica con gli EAS</i> , Brescia, La Scuola, 2013.
--

G. Wiggins – J. McTighe, <i>Fare progettazione</i> (2 volumi), Roma, LAS, 2007.
