

La progettazione didattica

Patrizia Magnoler

“L’insegnante autonomo, responsabile, capace di valutazione e di iniziativa è un praticante che supera l’immediatezza dell’esecuzione quotidiana delle sue incombenze perché sa collocare la relazione insegnare-imparare nella dinamica di progetto per gli alunni e per se stesso nella dinamica della società. Questo progetto finalizza i compiti e le azioni e le operazioni che lo concretizzano. Il suo progetto pedagogico, il suo progetto professionale sono dei progetti dell’umano. Essi danno senso e finalità al mestiere e a lui stesso nel mestiere. Concorrono al riconoscimento costruttivo, creativo dell’identità professionale, della personalità professionale propria“ (Baillaquès, 2006)¹.

Baillaquès mette in luce la complessità della competenza nella progettazione didattica e la colloca su più piani fra loro interagenti. Vi è un piano pedagogico, di scelta di valori sui quali fondare un progetto educativo per l’uomo, per la società. Vi è un secondo piano che è operativo e riguarda l’utilizzo di metodi, tecniche e strategie in modo coerente con gli obiettivi educativi e di apprendimento. Vi è ancora un ultimo piano, quello personale, ovvero quello che determina l’impegno, le risorse da spendere, la motivazione, la costruzione intenzionale di una figura professionale propria e di competenze.

Progetto pedagogico e i valori

Che cosa significa costruire un progetto pedagogico oggi? Significa soprattutto ripensare l’uomo, ripensare i valori necessari alla costruzione di una società democratica in cui ciascuno possa esercitare la propria libertà, la propria autonomia e viva la propria responsabilità come elemento fondamentale per costruire una relazione con gli altri.

Un progetto pedagogico per la scuola significa anche pensarla come un laboratorio di persone, di tutti e di ciascuno, nel quale si apprende a confrontarsi con se stessi e con gli altri, al rispetto e alla democrazia². È un progetto che prevede un lavoro costante per la costruzione di una normalità intesa come “faticosa fedeltà ad un progetto di coerenza con noi stessi, con l’altro...” (Corsi, 2006).

L’insegnante “quasi perfetto” come persona competente dei propri limiti, è quello che consente agli studenti di superarlo in alcune conoscenze e competenze, che quando sbagliano lo ammettono, quando non sanno lo dicono e si impegnano ad apprendere per riportare, per approfondire, che non hanno verità assolute incrollabili e non confrontabili, che vogliono migliorare e progredire, che non banalizza ciò che non sa ma si impegna a conoscerlo, che riflette fortemente sulla valutazione perché ne conosce le ripercussioni sugli studenti, che orienta nel senso che aiuta se stesso e l’altro a conoscersi attraverso la relazione educativa. Un docente che sa ripartire dopo ogni “incidente di percorso”, che sa rimettere sul piano della riflessione le proprie concezioni implicite e gli stereotipi, i giudizi confezionati sugli studenti, sulla professione, sull’educazione.

Il docente efficace è un docente che “sa raccontare” il proprio modo di apprendere, “che stabilisce una complicità e una solidarietà credibili nella ricerca del sapere” (Perrenoud 2003). .

Progetto didattico e modelli di azione

Come gli insegnanti costruiscano il loro progetto didattico è un tema da affrontare da diversi punti di vista. Le scelte dipendono spesso da valori personali e sociali, da convinzioni sul tipo di sapere necessario da trasmettere o costruire, dall’esperienza, dalla fattibilità in contesto. Nessuna regola può essere definita in questo senso ma è possibile e auspicabile tracciare alcune linee guida che aiutino a pensare agli elementi presenti nella competenza per la progettazione didattica.

¹ S. Baillaquès, *L’elaborazione delle rappresentazioni nella formazione degli insegnanti*, in *Formare gli insegnanti professionisti*, a cura di M. Atlet et al. Armando Editore, 2006

² M. Corsi, *Il coraggio di educare*, Vita e Pensiero, Milano, 2003

Perrenoud permette di identificare le competenze specifiche che possono essere riferite alla progettazione didattica raggruppandole in due competenze di riferimento.

Competenze di riferimento	Competenze specifiche su cui lavorare nella formazione continua
Organizzare ed animare situazioni di apprendimento	Conoscere, per una data, disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento Costruire e pianificare dispositivi e sequenza didattiche Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza
Gestire la progressione degli apprendimenti (valutazione)	Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi di apprendimento Stabilire legami con le teorie che sottendono le attività di apprendimento (e insegnamento) Osservare e valutare gli alunni in situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo Redigere bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione

Passiamo ad alcune osservazioni relative alle competenze specifiche. Alcune di esse (da 1 a 8) sono riferite ai passaggi suggeriti da J. Gero (2002) per l'elaborazione dell'artefatto, altre (9-10) sono più legate alla riflessività in azione per la riprogettazione.

- 1. Conoscere, per una data, disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento.** Il problema della conoscenza dell'epistemologia disciplinare, dell'individuazione dei concetti chiave (Perrenoud, 2003) o delle nozioni-nocciolo (Merieu, 1990) o dei saperi essenziali (Frabboni, 2000) è da vari anni all'attenzione degli studiosi e disciplinaristi che si occupano della didattica. Il concetto di competenza, così come si è sviluppato nella società della conoscenza e di compito autentico, nonché il suggerimento contenuto nelle Indicazioni (2003) di non sviluppare i contenuti nell'ordine dello sviluppo della disciplina ma secondo una significatività per lo studente³, rimandano ad una necessità fondamentale, ovvero quella della profonda conoscenza disciplinare da parte del docente. Solo se gli sono chiari i concetti chiave, se sa riconoscere le conoscenze e le abilità necessarie per lo sviluppo di una determinata azione, sarà in grado di progettare compiti autentici che siano dei buoni dispositivi per l'acquisizione anche delle conoscenze disciplinari. Nella scuola si vive ancora in modo molto profondo la dicotomia tra l'insegnare i contenuti della disciplina e fare dei progetti, quasi come se nel progetto vi fosse una perdita di tempo che non permette poi di terminare il programma. Un esempio ne è la didattica per progetti che viene vissuta talvolta come un momento in cui si sviluppa "altro" dai contenuti delle discipline. Una didattica per progetti attentamente progettata e condotta, trova invece la sua origine nella disciplina e nella motivazione del docente e degli studenti, valorizza la competenza esistente acquisita in contesti formali, informali e non formali e la utilizza ai fini della realizzazione di un artefatto e di un processo la cui validità è valutata in termini di efficacia di risposta ad un problema reale. Partire dai contenuti disciplinari, dalle competenze previste è una garanzia contro il rischio di un abbassamento e genericità delle conoscenze, di un uso dei saperi solo in funzione della realizzazione di un prodotto⁴. Come

³ Indicazioni (2003)

⁴ Il progetto deve essere "una impresa collettiva gestita dal gruppo classe....che suscita l'apprendimento di saperi e di saper-fare...che favorisce al tempo stesso, apprendimenti identificabili riferiti al programma di una o più discipline"

evidenzia D. Maccario⁵ “esiste il rischio di una inadeguata valorizzazione dei contenuti scolastici, di percorrere strade funzionali all’obiettivo operativo, ma non il risultato in termini formativi, rischio tanto più insidioso quanto maggiore è l’autonomia operativa che necessariamente va concessa agli alunni. Questa difficoltà può essere contrastata soltanto grazie ad una scansione del lavoro e di un intervento puntuale e ben calibrato di mediazione didattica da parte dell’insegnante in modo da favorire sistematicamente la “costruzione di senso” da parte di ciascun allievo, la riflessione circa i motivi, i perché culturalmente giustificativi delle scelte che si vogliono mettere in campo”.

La scelta degli obiettivi è un punto cruciale sul quale viene valutata la competenza del docente nei paesi che adottano il quadro di competenze elaborato dall’INTASC (Interstate News Teacher Assessment and Support Consortium). Qualsiasi tipo di obiettivo e per qualsiasi livello scolastico deve rispondere a queste caratteristiche: essere *valido*, ovvero avere una rilevanza per l’insegnamento di quella disciplina o abilità o competenza; essere *chiaro* e quindi comunicabile e comprensibile allo studente, essere *adatti* ai vari alunni della classe, essere *funzionali* allo sviluppo di conoscenze e di competenze. Tali accenni riportano agli ultimi documenti italiani sulla definizione degli Obiettivi Formativi interni alle Unità di Apprendimento e costitutivi degli Apprendimenti Unitari. L’evoluzione della conoscenza e dei risultati attesi in termini di competenza nella gestione del proprio apprendere rimanda alla necessità di individuare una nuova “generazione” di obiettivi didattici che a loro volta richiedono forme di valutazione più organiche, multiprospettiche e capaci di costruire delle rappresentazioni complete e utili alla riprogettazione. Sempre più l’accento è posto sull’organizzazione delle conoscenze esistenti, sulla necessità di verificarne la validità e il possibile utilizzo in diversi contesti, il porsi le domande per comprendere come accrescere il proprio sapere e la propria competenza. Se allora si deve pensare ad una differente “qualità” degli obiettivi, va ripensata anche una quantità degli stessi. Da tempo ormai si sono sviluppate linee di ricerca sui saperi essenziali perché per apprendere a conoscere serve un tempo, serve la riflessione sul fare oltre il semplice fare. Negli Stati Uniti si sono sviluppate reti di scuole (*Coalition of Essential School*⁶ diffuse nel Texas, Colorado, California, New Messico e molti altri stati⁷) che hanno assunto come loro slogan *less is more* (meno è di più). Il loro impegno si realizza nella scelta, all’interno del curriculum, di concetti critici, eliminando tutto ciò che non viene ritenuto indispensabile per un sapere sufficiente e organico. La convinzione che sostiene queste scuole è data dalla constatazione che a fronte di un maggiore tempo (ad es. discutere e sperimentare per comprendere il pi greco) l’apprendimento realizzato è permanente e generativo nel senso che è denso di tutto il processo, le riflessioni, le strategie, il sentirsi attivo da parte dello studente, che comportano una maggiore possibilità futura di spendere consapevolmente quanto sperimentato e appreso. Alcuni principi guidano queste scuole:

- a. far apprendere allo studente ad utilizzare le proprie risorse cognitive;
- b. “di meno è di più” ovvero ciò che si perde in quantità viene guadagnato in significatività e padronanza. Lo studente arriva a possedere in profondità i concetti, la loro costruzione e ne controlla l’uso ai fini di prossimi compiti e attività;
- c. gli obiettivi devono adattarsi a tutti gli allievi. Le variazioni riguardano i mediatori utilizzati dall’insegnante e la personalizzazione operata dall’allunno stesso;
- d. l’allievo è attore principale, attivo e progettuale e per questo l’insegnante si impegna a costruire un ambiente che favorisce l’apprendimento autonomo e la personalizzazione;

(Perrenoud, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html) rilevato il 18 febbraio 2007)

⁵ D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, 2006, p. 191

⁶ <http://www.essentialschools.org/>

⁷ <http://www.essentialschools.org/cs/schools/query/q/556?x-r=runnew>

- e. L'obiettivo fondamentale è la padronanza e a questo vanno finalizzati il tempo, l'organizzazione, la valutazione formativa. Uno studente può percorrere quindi strade diverse in tempi diversi purchè la termine vi sia un raggiungimento di competenza attestabile.

Anche consultando altri quadri di competenze assegnate alla figura del docente si scopre che avere una visione critica su ciò che si insegna ("I professori hanno una visione critica di ciò che insegnano")⁸ per scegliere cosa insegnare è un requisito fondamentale, è l'asse portante di tutta la progettazione. Riprendendo Gero si può definire che i primi due passaggi "qual è il problema" e "qual è il risultato atteso" divengono i punti cardine sui quali costruire un progetto, operando innanzitutto delle scelte in funzione di uno scopo.

2. **Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni.** Già Ausubel (1968) faceva notare come sia indispensabile per la scuola, ai fini della costruzione di un apprendimento significativo da contrapporre ad un apprendimento meccanico, farsi carico delle conoscenze già esistenti. Studi successivi hanno portato all'esplorazione delle concezioni e misconcezioni presenti negli studenti e in moti adulti. L'apprendimento non significativo, che non modifica le strutture sostanziali del soggetto rimane "incapsulato" (Engeström, 1987)⁹, procede parallelo alle conoscenze che si sviluppano in modo estremamente significativo e utile in ambienti informali e che vengono continuamente sottoposti a verifica durante la risoluzione di problemi quotidiani. Ma cosa sono le misconcezioni? Piaget, quando effettuava le sue ricerche per comprendere le rappresentazioni dei concetti nei bambini, si avvaleva di una tecnica, il colloquio clinico¹⁰, vale a dire una sorta di interazione fra adulto e bambino nel quale non vi è alcuna intenzione di insegnare ma solo di scoprire. Le domande dell'adulto sono quindi finalizzate a scoprire che cosa pensano i bambini, quali teorie hanno costruito per rispondere a domande che si sono posti o per trovare risposte a domande che gli vengono poste. La teoria è un modello che permette di mettere in relazione delle informazioni per fornire spiegazioni, determina una concezione su un dato problema o argomento. Proprio perché composta da informazioni e legami può manifestarsi in diversi modi. I bambini possono possedere informazioni corrette ma averle messe in relazione in modo errato, possono avere informazioni scorrette ma essere riusciti a collegarle fornendo una risposta "logica" ma non possibile, possono altresì variare la costruzione delle teorie operando su informazioni scorrette o su legami non logici. Non dimentichiamo che la maggior parte dei saperi sapienti sono contrari a quanto viene costruito attraverso l'intuizione e hanno costituito per secoli il sapere riconosciuto dall'umanità. Si pensi ad esempio alle teorie nate in ambito filosofico per spiegare fenomeni scientifici che hanno costituito dei dogmi contro i quali sembrava impossibile perpetuare una opposizione. Una conoscenza che sia corretta si fonda sulla ristrutturazione di queste teorie, sulla loro revisione, completamento o negazione ma sempre attraverso il confronto con compiti che siano riconosciuti come reali e che abbisognano di mettersi in situazione per costruire.
3. **Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento.** La pedagogia dell'errore¹¹ che spostava il giudizio da negativo a positivo vedendo nell'errore una risorsa, è presente nella riflessione pedagogica e didattica fin dagli anni ottanta. Ripensare all'errore significa recuperare un processo, ripercorrere i passaggi con i quali è stato svolto un compito o risolto un problema per comprendere dove vi possa essere la necessità di costruire altri

⁸ www.vit.vic.edu.au/retrievemedia.asp?Media_ID=787

⁹ Engeström Y. (1987), Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach, to Developmental Research. Helsinki, Orienta-consultit

¹⁰ Nella didattica per concetti E.Damiano (1995) riprende e valorizza la tecnica del colloquio clinico (conversazione clinica) come momento di scoperta dei concetti esistenti negli alunni, di ascolto cognitivo che è la base sulla quale costruire successivamente le tappe specifiche della programmazione da lui proposta.

¹¹ Baldini, M., Epistemologia e pedagogia dell'errore, Editrice la Scuola, Brescia, 1986

passaggi, di acquisire altri saperi o procedure. L'errore può essere dato da molteplici cause che se non sono note all'esecutore, non diventano patrimonio di conoscenza e quindi oggetto di controllo. Nessuna attività metacognitiva è possibile senza la consapevolezza del processo e il monitoraggio delle azioni. Attualmente molte tecniche suggerite per l'avvio allo sviluppo della competenza autovalutativa (ad es. narrazione retrospettica, verbalizzazione ad alta voce) poggiano su questa convinzione. Una differente impostazione è data dal pensare agli *ostacoli* di apprendimento che sono costituiti da problemi ai quali non si sa fornire in quel momento una risposta. L'ostacolo costituisce lo strumento didattico, appositamente pianificato dal docente, per creare una situazione inedita nella quale possono esserci diversi comportamenti. Vi sono coloro che utilizzino strategie e schemi di comportamento noti applicandoli alla nuova situazione per transfert, per analogia, talvolta con successo e talaltra accorgendosi solo a posteriori che la soluzione non era pertinente con il problema. In seguito alla constatazione del risultato sarà possibile analizzare quali elementi iniziali non sono stati ben rilevati e organizzati, come il modello risolutivo abbisognasse di una modificazione o addirittura non fosse adeguato. Ma l'ostacolo vuole essere uno stimolo a produrre una revisione di quanto conosciuto, a porsi domande su ciò che serve per risolvere la situazione, a mettersi in ricerca delle risorse necessarie. Questo percorso, dapprima disorientante, è quello che può portare ad un apprendimento precedentemente inedito. Come dice Perrenoud "affrontare l'ostacolo significa, in un primo momento, affrontare il vuoto, l'asse di qualsiasi soluzione o di ogni pista o metodo, l'impressione di non riuscire mai, che è fuori dalla portata. Poi, se si opera la devoluzione¹² del problema, in altre parole se gli alunni se ne appropriano, la loro mente si mette in moto, architetta ipotesi, procede per esplorazioni, propone tentativi "per vedere". In un lavoro collettivo, inizia la discussione, lo choc delle rappresentazioni obbliga ciascuno a precisare il suo pensiero e a tener conto di quello degli altri.". Attualmente la didattica delle discipline si interessa sempre più agli errori, tenta di capirli per utilizzarli, oltre che come rivelatori dei meccanismi di pensiero del discente, come strumenti per insegnare.

4. **Costruire e pianificare dispositivi e sequenza didattiche.** Ogni situazione didattica è realizzabile in quanto si inserisce in un determinato contesto e si sviluppa con particolari fasi. Il contesto non è dato solamente dagli alunni, dalle loro caratteristiche, dall'ambiente scolastico ma anche, e forse soprattutto, dalle scelte implicite del docente. La scelta di una serie di attività, sviluppate con metodologie che implicano più o meno la partecipazione dello studente, che valorizzano l'azione o il risultato, è il frutto di un insieme complesso di elementi. Il docente prende delle decisioni in base a diverse valutazioni "immediate" che traggono la loro origine dalle concezioni implicite sull'apprendimento e come questo si costruisce, sul valore del sapere per la persona e per la collettività, un tipo di concezione particolare del sapere, le teorie sull'efficacia delle azioni nell'insegnamento, in sintesi di tutto ciò che ha costruito nella propria mente come teoria generale sull'esercizio della sua professione in quel determinato contesto. La sua persona, le sue conoscenze e le sue esperienze permettono di creare degli schemi interpretativi e degli schemi operativi pertinenti soprattutto con i propri valori. Ecco che il docente, profondamente convinto che lo studente apprenda solo se mette in campo la propria motivazione, agirà diversamente dal docente che ritiene che apprendere sia il frutto di un esercizio perlopiù faticoso e ripetitivo. Il primo potrà essere ispirato a sperimentare una didattica per progetti, mentre il secondo potrà trovarsi più a proprio agio nel gestire una programmazione prevalentemente per obiettivi dove i traguardi si raggiungono attraverso la ripetizione di esercizi. L'idea di *dispositivo* rimanda quindi a questo insieme di decisioni che molto spesso non vengono adeguatamente argomentate e supportate attraverso l'esplicitazione delle personali teorie. "Ogni dispositivo si basa su ipotesi relative all'apprendimento, al rapporto con il sapere,

con il progetto, con l'azione, con la cooperazione, con l'errore, con l'incertezza, con la riuscita e con l'insuccesso, con l'ostacolo, con il tempo" (Perrenoud, 2003). Le sequenze didattiche sono l'articolazione visibile di questi dispositivi, rappresentano, nella loro successione e realizzazione nel dettaglio, la reale concezione del docente, ne mostrano le convinzioni e le modalità di progettazione. La coerenza è visibile proprio dall'analisi della successione delle sequenze didattiche in rapporto alle enunciazioni personali, alle finalità dichiarate, agli obiettivi e ai risultati definiti a priori. (vedasi file "*La filosofia educativa*"). "La competenza professionale consiste nell'attingere ad un vasto repertorio di dispositivi e di sequenze, nell'adattare o costruirne e anche nell'identificare, con la massima perspicacia possibile, ciò che questi mobilitano o fanno imparare" (Perrenoud, 2003).

5. **Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza.** Nel testo di Watzlawick "*Pragmatica della comunicazione umana*" (1967) vengono presentati degli assiomi su cui, secondo l'autore, si fonda la comunicazione e quindi la relazione interpersonale. Il primo assioma "non si può non comunicare" mette subito in luce come il fatto stesso quando due persone sono l'uno in presenza con l'altro, attuano una qualche comunicazione, anche con i silenzi, con il linguaggio analogico, corporeo. Ma vi è un altro assioma che afferma "Ogni Comunicazione ha un aspetto di Contenuto e un aspetto di Relazione, di modo che il secondo qualifica il primo ed è quindi metacomunicazione". Appare piuttosto evidente, sia dalla letteratura, sia dalla riflessione sulle esperienze, che il docente comunica continuamente, comunica se stesso prima di tutto. Fra le molte informazioni che fornisce agli studenti, veicola anche il suo atteggiamento verso il sapere, incarna un modello di discente. Innumerevoli sono le testimonianze che riportano l'importanza di avere un insegnante che "ama quanto insegna" per imparare ad amare quanto veniva proposto durante le attività scolastiche. Si parlava di insegnante carismatico, competente nel suscitare e gestire l'interesse degli studenti, di un insegnante con molte conoscenze che riusciva a fornire sempre una visione di senso a quanto stava raccontando e proponendo. Ma l'insegnante che può far amare oggi ciò che insegna che caratteristiche deve avere? Spesso i buoni insegnanti oggi sono quelli che continuano a studiare, sono perennemente discenti. In questo loro essere in situazione di apprendimento hanno la possibilità di sperimentare un "mondo per altri dimenticato" ovvero l'importanza dell'interesse, della motivazione, delle strategie efficaci, della gestione del tempo, dell'esigenza di arrivare a dei risultati spendibili ma anche della riflessione sul che cosa si sta apprendendo. È la situazione di coloro che attuano una precisa progettazione del proprio diventare competente, seguendo traguardi ritenuti possibili. È la situazione di coloro che stanno diventando professionisti "nell'apprendere ad apprendere" facendone esperienza e riflettendo su di essa e quindi percepiscono sia le difficoltà, sia le potenzialità di quanto vissuto e provato. Tutto questo viene comunicato agli studenti attraverso la scelta di contenuti, di strategie, di materiali, di tempi e soprattutto di una particolare relazione con il sapere; sono testimoni di un'idea sulla conoscenza e sulla ricerca. L'insegnante efficace è un comunicatore dell'esperienza della conoscenza e del piacere di farla-possederla. La reazione a quello che viene ritenuto un sapere inerte (Engestrom, 1987; Resnik, 1995)¹³ che procede parallelo alla conoscenza del mondo reale e alle conoscenze utilizzate nei contesti-problema, sta riportando in primo piano le modalità di progettazione didattica orientate alla realizzazione di progetti e alla risoluzione di problemi. Se da un lato i compiti contenuti in questa tipologia di attività risultano sicuramente più motivanti, coinvolgenti, dall'altra possono correre il rischio di finalizzare il sapere alla realizzazione di un prodotto e di non sviluppare sufficientemente la riflessione sul processo di apprendimento, sulle strategie cognitive. Impegnare gli studenti in progetti di ricerca, in progetti di conoscenza richiede un impegno continuativo la cui gestione richiede al docente una attenta e mirata progettazione

12 L. B. Resnik, "Imparare dentro e fuori la scuola", (pagg. 61-83), in "*I contesti sociali dell'apprendimento*", a cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, LED, 1995

di azioni didattiche fortemente coerenti. Può accadere che la continuità venga vissuta come “pesante” e quindi possa essere più gestibile un lavoro per situazioni-problema.

6. **Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni.** La situazione-problema costituisce una sfida professionale per il docente in quanto la sua progettazione richiede una visione di più aspetti in modo sincronico. Da un lato vi sono gli obiettivi di apprendimento da sviluppare che devono esser significativi rispetto alla conoscenza della disciplina o per l’acquisizione di abilità, di processi cognitivi; vi sono anche gli alunni e il loro stato di apprendimento esistente sul quale innestare dei percorsi con traguardi raggiungibili e che li sollecitino nella loro area di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978)¹⁴. Vi è anche la necessità di ottimizzare i tempi e di costruire dei gruppi di studenti che sviluppino una interazione alla pari, uno spazio di negoziazione e di confronto nel quale ognuno può trovare un luogo-modo per imparare. La situazione-problema non è “altro” dal lavoro che si svolge nella didattica di classe, non comporta contenuti diversi, anzi, va a rivisitare i saperi disciplinari. Facciamo un esempio: se si intende aiutare gli studenti ad arricchire la loro competenza nella scrittura di un testo con particolare riferimento alla struttura delle frasi e alla ricchezza lessicale, si può riprendere un lavoro effettuato da G. Perec che scrisse un intero romanzo senza utilizzare la lettera E. La consegna può essere: “Scrivere un breve racconto di 10 righe senza utilizzare la lettera E”. Da questa semplice indicazione operativa si possono enucleare le caratteristiche fondamentali della situazione-problema:

- a. l’ostacolo è ben identificato;
- b. la soluzione è plurima, non definita;
- c. induce lo studente a recuperare tutte le sue conoscenze e a ricostruirne di nuove, arricchendo il proprio sapere sia di contenuti (nuove parole), sia di strategie (decisioni operative in corso d’opera), sia di costruzioni di senso e riprogettazione (il testo per avere un senso compiuto, dovrà essere rivisto varie volte in funzione di ogni nuova frase costruita);
- d. il prodotto finale sarà l’esito di un confronto collettivo nel quale l’argomentazione e la ricerca comune hanno richiesto l’espressione del pensiero individuale, la focalizzazione sui conflitti e la proposta di nuove soluzioni;
- e. la competenza del docente cresce insieme a quella degli studenti in quanto lo scaffolding che dovrà fornire implica due livelli di riflessione, ovvero sul processo degli alunni e sul proprio modo di direzionare il lavoro in modo da raggiungere veramente quanto ha prefissato come competenza in uscita.

7. **Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi di apprendimento.** La formazione degli insegnanti ha sempre suggerito, in modo implicito ed esplicito, una diversa idea sulle competenze che il docente deve avere nei singoli ordini di scuola. Alcuni luoghi comuni sono tuttora esistenti e condizionano la visione del ruolo del docente. Nella scuola dell’infanzia e primaria è assolutamente necessaria una competenza relazionale, una capacità creativa, coinvolgente, motivante; nella scuola secondaria di primo grado la competenza è sia relazionale, sia disciplinare mentre nella scuola secondaria superiore di secondo grado è soprattutto disciplinare, come a descrivere un sapere che va da una generalizzazione, anche ingenua, ad una maggiore specificazione e avvicinamento ad un sapere riconosciuto, accademico. Se essere specialisti è sicuramente un valore per poter curare nel dettaglio la propria offerta didattica, avere una visione complessiva dei processi di apprendimento in relazione a specifici contenuti è sicuramente necessario per un motivo, cioè saper iscrivere il proprio percorso in un continuum che è lo studente con la sua personalità, lo studente all’interno di un curriculum a lungo termine. La continuità, troppo spesso ridotta alla conoscenza di scuole vicine o, nel migliore dei casi, nella comunicazione

13 Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (Ed. da M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner e E. Suberman), Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

fra studenti e insegnanti dei livelli scolastici, dovrebbe realizzarsi prima di tutto sulla realizzazione di un curriculum in cui a ciascun docente sia noto il “prima” e il “dopo” in termini di apprendimento e di competenze, non solo di contenuti.

8. **Stabilire legami con le teorie che sottendono le attività di apprendimento (e insegnamento).** Questo punto rimanda a due problemi molto interessanti che determinano la qualità della professione docente. Nella sua formazione il docente ha affrontato in diversi modi e con differente profondità, le teorie relative all'apprendimento e come queste teorie rimandino a dei modelli didattici, a tipologie di strategie didattiche e a percorsi di programmazione lineare o progettazione complessa. Alcune teorie vengono selezionate dal singolo docente a seconda della rispondenza che hanno con il personale modo, già esistente, di intendere l'apprendimento e l'insegnamento. Una teoria suggerisce fasi operative, indica un metodo, aiuta a trovare una coerenza interna al progetto. Ma non è sempre così. Spesso la dichiarazione di intenti (es. credo nella didattica costruttivista) non si traduce in una ideazione di dispositivi didattici coerenti con il principio del costruttivismo, si sviluppa con un mix di strategie, di mediatori, di obiettivi che derivano più profondamente, dalle teorie implicite del docente. Così può accadere che in un progetto didattico si trovino accostati modelli di lavoro contraddittori, che non aiutano lo studente ma lo disorientano. Ne sono un esempio le “discussioni dialogate” che hanno tutta l'apparenza di un dialogo costruttivo, che valorizza l'apporto del singolo per la comunità, che sembrano voler portare la comunità classe alla definizione di una nuova conoscenza ma che in realtà sono una forma di “ricordo orchestrato” che il docente direziona per giungere al recupero di apprendimenti e informazioni già sviluppate. Un recupero quindi, non una rielaborazione che produca una nuova conoscenza. Altro esempio è l'annuncio iniziale in una programmazione di aderire ad un modello di didattica per obiettivi e poi lavorare quasi esclusivamente su finalità senza mai giungere a definire correttamente un obiettivo.
9. **Osservare e valutare gli alunni in situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo.** L'osservazione continuativa è lo strumento che ogni insegnante usa per costruirsi un'idea sul modo di apprendere dell'alunno; si osserva sempre e le informazioni così raccolte diventano uno strumento potente per dirigere la valutazione, per far ripensare agli interventi didattici per il singolo studente. Ma questa osservazione, proprio perché strumento potente ed efficace, va ulteriormente migliorata. Può essere utile scegliere degli indicatori sulle condizioni di apprendimento, ad esempio l'uso del tempo (perde più tempo quando...), le strategie usate quando è in difficoltà (ricorre al docente, cerca di copiare, va per prova ed errore...), l'impegno quando lavora da solo o in gruppo, la scelta delle modalità di rappresentare la sua conoscenza (schemi, mappe, riassunti...). Tale registrazione di anecdotal record¹⁵ acquista maggiore validità se effettuata dal docente e utilizzata per un confronto con le scritture/osservazioni degli studenti; tali materiali permettono una costruttiva discussione collettiva, tra pari (Allal e Michel 1993)¹⁶ o anche tra il docente e lo studente. La documentazione costruita avvia un percorso di consapevolezza che non è ancora autovalutazione ma ne è il necessario avvio.
10. **Redigere bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione.** L'ottica generale con cui guardare alla valutazione è ormai quella di non separare più la valutazione dall'insegnamento, non considerarla un momento successivo alla progettazione e realizzazione dell'attività didattica ma un elemento costitutivo, fonte di autoregolazione e di continua ricerca nel processo dell'apprendere. L'osservazione, la circolarità fra scritture e riflessione, richiede la predisposizione di un “orizzonte comune” che consenta di costruire

¹⁵ www.univirtual.it/ssis/corsispeciali/moduli%20comuni/download/ITP%20AT%20Val%2002%20app.pdf

¹⁶ Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239–264). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

dei bilanci periodici in funzione di una proiezione di miglioramento. La rubrica (Comoglio 2002) si presenta come uno strumento collegato al portfolio che permette di realizzare delle sintesi negoziate sia sugli indicatori sia sui livelli aggiunti o da raggiungere. Da esperienze realizzate si può notare che la valenza dell'uso di una rubrica si manifesta in due momenti: il primo è nella fase iniziale di accordo fra docenti e studenti per definire che cosa valutare per definire l'acquisizione di competenza e la qualità del prodotto, la seconda è nel momento dell'autovalutazione e co-valutazione tra docente e studente. L'avere una rubrica permette una selezione di materiali e di osservazioni, annotazioni in modo mirato, accettando il fatto di non poter valutare tutto ma sapendo anche che è presente ciò che viene considerato necessario per comprendere l'evoluzione di una competenza.

J. Dewey: per essere genuinamente pensanti noi dobbiamo sostenere e prostrarre quello stato di dubbio che stimola a una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finchè non siano trovate fondate ragioni per giustificarla (Come pensiamo, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 77)