

IL CURRICOLO VERTICALE NELLA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Analisi, percorsi, strumenti

*A cura di
Fiorino Tessaro*

libreriauniversitaria.it
edizioni

Proprietà letteraria riservata
© libreriauniversitaria.it edizioni
Webster srl, Padova, Italy

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento
totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche)
sono riservati per tutti i Paesi.

Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, distribuita o trasmessa in qualsivoglia forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore, a eccezione di brevi citazioni incorporate in recensioni o per altri usi non commerciali permessi dalla legge sul copyright. Per richieste di permessi contattare in forma scritta l'Editore al seguente indirizzo:
redazione@libreriauniversitaria.it

ISBN: 978-88-3359-152-0
Prima edizione: giugno 2019

Il nostro indirizzo internet è:
www.libreriauniversitaria.it

Per segnalazioni di errori o suggerimenti relativi a questo volume potete contattare:

Webster srl
Via Stefano Breda, 26
Tel.: +39 049 76651
Fax: +39 049 7665200
35010 - Limena PD
redazione@libreriauniversitaria.it

Sommario

Presentazione	9
Un percorso difficile ma entusiasmante	9
Ringraziamenti.	10
 PARTE PRIMA	
L'analisi	
 CAPITOLO 1	
Il curricolo verticale1	13
1.1 Il curricolo tra itinerari didattici e percorsi formativi	13
1.1.1 I significati del curricolo	14
1.1.2 Gli elementi del curricolo	15
1.1.3 Gli approcci al curricolo	15
1.2 Le <i>Indicazioni nazionali per il curricolo</i> . I principi ispiratori.	17
1.2.1 I nuovi scenari socio-educativi	18
1.2.2 I linguaggi dell'innovazione: dicotomie e sintesi	18
1.2.3 Verticalità e orizzontalità.	19
1.3 Come leggere le <i>Indicazioni</i> per la costruzione del curricolo verticale	20
1.3.1 Dal quadro di riferimento alla mediazione didattica del docente	21
1.3.2 Discontinuità con il passato.	22
 CAPITOLO 2	
Nodi concettuali formativi	25
2.1 Il curricolo verticale: l'interpretazione delle <i>Indicazioni</i> e la ricerca dei nodi concettuali formativi	25
2.1.1 I momenti salienti dell'analisi delle <i>Indicazioni</i> e il format della prima fase progettuale	26
2.2 I nodi formativi: come e perché?	29
2.2.1 Indagare il valore formativo del nodo	31
2.2.2 Suggestimenti di lettura di traguardi e obiettivi	35
2.3 Lo sviluppo curricolare dei nodi formativi	38
2.3.1 Il reticolo del sapere didattico	39
2.4 Come individuare i processi di un nodo.	42

CAPITOLO 3

Processi e competenze 47

3.1 I processi nella mobilitazione delle competenze 47

 3.1.1 L'autonomia e la responsabilità dell'allievo trasformano le procedure in processi 48

 3.1.2 Le componenti di processo della competenza 49

3.2 Le situazioni per la mobilitazione delle competenze 51

 3.2.1 Il processo formativo in situazione 51

 3.2.2 Il continuum delle situazioni di apprendimento: dal personale all'universale 52

 3.2.3 Il problema in situazione. 53

3.3 Le competenze chiave dell'Unione europea. 54

 3.3.1 Le nuove raccomandazioni del 22 maggio 2018. 55

 3.3.2 Le competenze chiave nella progettazione del curricolo 57

 3.3.3 Competenze chiave: intenzionalità, trasversalità, trasferibilità 58

CAPITOLO 4

Linee metodologiche e valutative. 61

4.1 Criteri e linee guida per promuovere competenze 61

4.2 Controllo e spendibilità del curricolo verticale nella prassi formativa 66

 4.2.1 Verificare la relazione tra i traguardi, gli obiettivi, e i processi 66

 4.2.2 Verificare la coerenza tra i processi individuati e le azioni didattiche e valutative 67

 4.2.3 Verso la microprogettazione 68

4.3 Valutare lo sviluppo delle competenze 69

 4.3.1 Gli indicatori di sviluppo della competenza. 70

 4.3.2 Tra processi e indicatori: la matrice valutativa 72

 4.3.3 La co-valutazione: l'allievo protagonista della sua valutazione 73

PARTE SECONDA

I percorsi e gli strumenti

CAPITOLO 5

Italiano 79

5.1 Gli stimoli al cambiamento. 79

5.2 L'analisi delle competenze di italiano 81

 5.2.1 Ascolto e parlato 81

 5.2.2 Lettura 82

 5.2.3 Scrittura 83

 5.2.4 Trasformazione dei testi 84

 5.2.5 Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo 84

 5.2.6 Grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua 86

 5.2.7 Sinossi dei traguardi di competenza e "segnali" di continuità/discontinuità 87

 5.2.8 Il piano dei nodi formativi delle *Indicazioni*. Una proposta 88

5.3 Il nodo formativo "Parlato monologico pianificato" 91

 5.3.1 Il parlato all'interno della disciplina Italiano 92

 5.3.2 Motivazione della scelta del nodo formativo nella didattica dell'Italiano 93

CAPITOLO 3

Processi e competenze¹

3.1 I processi nella mobilitazione delle competenze

Le *Indicazioni* propongono un numero molto ampio di *verbi*, quei verbi specificano *competenze* e *traguardi di competenze*. Si utilizzano verbi anche per scrivere le *abilità*, invece per rappresentare le *conoscenze* si adoperano sostantivi. La grammatica è fondamentale: *i verbi designano l'azione* di costruzione del sapere, mentre *i sostantivi rappresentano gli oggetti* del sapere.

Le Boterf (2000) afferma che la competenza non è uno stato ma un *processo*, poiché non risiede nelle risorse, nelle conoscenze, ma nella *mobilitazione delle risorse* dell'allievo, ovvero nel divenire del sapere teorico ed esperienziale, agito in *procedure* e *processi*. È importante distinguere il processo dalla procedura, poiché questo ci permette di analizzare, progettare, sviluppare e valutare l'azione sia sul piano oggettivo (della procedura) sia sul piano soggettivo (del processo). La

nostra attenzione è focalizzata primariamente sui processi, poiché a noi interessano le modalità, le condizioni e le situazioni che facilitano la personalizzazione delle procedure da parte dell'allievo. Le procedure sono uguali per tutti, ma i modi di acquisirle, di esercitarle, di agirle sono individuali.

Il *processo* è l'attualizzazione della procedura, è il suo incarnarsi nell'agire delle persone. La *procedura* è l'iter, il modello, la regola, lo schema, la sintassi, la rappresentazione astratta del *come si fa* o del *come va fatto*. Tutte le discipline hanno costruito strutture di regole, definendo così modelli e grammatiche procedurali, che evolvono, si adattano, si riconfigurano. Il processo invece è l'azione vera, quella svolta dai soggetti, che mobilitano la conoscenza in situazioni e contesti reali, guidati dalle regole, ma anche modificando le regole se e quando necessario.

Per distinguere il processo dalla procedura, il *fattore-tempo* è dirimente (Prigogine, 1989). Nella procedura il tempo è *reversibile*: una volta avviata, la procedura può essere interrotta, ripresa, replicata, ripercorsa, reiterata. Nel processo, invece, il tempo è *irreversibile*: il processo è ciò che accade mentre accade, è la continuità del succedersi nella complessità del reale. Un eserci-

¹ Questo capitolo è stato scritto da Fiorino Tessaro per i paragrafi 3.1 e 3.2, da Margherita Gentile per il paragrafo 3.2.

zio scolastico è procedurale, l'azione dell'allievo in una situazione reale è processuale. Nell'insegnamento e nell'apprendimento si combinano la *reversibilità delle procedure e l'irreversibilità dei processi*. Se lavoriamo solo sulle procedure avremo uno studente abile ma incompetente, incapace di utilizzare efficacemente il suo immenso sapere; se lavoriamo solo sui processi avremo un allievo critico con scarsi costrutti e regole da condividere. La procedura è l'unità di misura, l'oggettivazione, l'elemento di comparazione del processo; a sua volta il processo è l'incarnazione della procedura nello spazio e nel tempo, è la sua personalizzazione, la sua orchestrazione.

3.1.1 L'autonomia e la responsabilità dell'allievo trasformano le procedure in processi

Secondo l'EQF (European Qualifications Framework – Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli) del 2006, le competenze sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*. Questi sono i paradigmi che specificano l'essenza della competenza e la distinguono nettamente dalle conoscenze e dalle abilità. L'allievo che apprende per competenze impara coniugando conoscenze ed esperienze, integrando il pensiero con l'azione, mobilitando le competenze che precedentemente aveva sviluppato, ingegnandosi a costruire il proprio sapere; ma soprattutto impara a scegliere e a decidere, facendosi carico delle decisioni e delle conseguenze che derivano dalle sue scelte.

Ovviamente qui non si intende attribuire ai bambini l'autonomia compiuta e matura o la responsabilità giuridica degli adulti; sosteniamo invece che in qualsiasi età: a) ogni attività umana, fin dalla nascita, è frutto di selezioni, scelte e decisioni personali, anche quando guidate o indirizzate da altri, b) la responsabilità è appannaggio di colui che sceglie e decide, c) l'autonomia e la responsabilità si sviluppano esercitando *in fieri* l'autonomia e la responsabilità.

Fin da piccolo l'allievo 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 con il confronto e non con l'imposizione. Se l'adulto decide al posto del bambino, il bambino 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 le condizioni, selezionare le situazioni, ridefinire i contesti e predisporre gli ambienti e insegnare le procedure, così da permettere all'allievo la costruzione "accompagnata" di decisioni personali.

La competenza si apprende in modo naturalmente autovalutativo e proattivo, per errori e per approssimazioni, riflettendo e comprendendo l'errore per il suo superamento, pilotando l'efficacia e la direzione del proprio agire. Pensiamo alla formazione del linguaggio, alle competenze comunicative e linguistiche: il bambino *impara a parlare parlando*, non impara prima le parole e le regole grammaticali e poi le mette in pratica. *Impara imitando, ripetendo e inventando*. *Impara sbagliando*: solo correggendosi sul piano linguistico affina lo scopo comunicativo della parola; l'errore è un potente motore riflessivo. *Impara giocando*: la valenza ludica, e quindi anche affettiva ed emotiva delle parole, concorre in forma preponderante al loro valore semantico, che consolida apprendimenti duraturi, per esempio grazie a filastrocche, canzoni, poesie, giochi di parole.

Le grammatiche, le sintassi, le ortografie nell'educazione linguistica sono tutte strutture procedurali, regole. L'insegnante le propone all'allievo che le trasforma in processi linguistici e comunicativi.

In sintesi, la competenza è l'agire riflessivo, autonomo e responsabile, che si fonda sui saperi e sulle conoscenze che l'allievo non solo ha appreso, ma di cui ne ha fatto esperienza reale, concreta, vissuta. Così, l'allievo riconosce e affina lo scopo del suo agire, costruisce il senso del suo essere nel mondo.

3.1.2 Le componenti di processo della competenza

Conoscenze, abilità e atteggiamenti sono le componenti strutturali fondamentali della competenza. Ma, ai fini dell'apprendimento, è importante analizzare le componenti di processo, quelle che ne assicurano sia l'acquisizione che lo sviluppo.

La competenza è pensiero in azione: i processi direttamente implicati nel pensiero sono quelli cognitivi e metacognitivi, quelli coinvolti nell'azione sono i processi operativo-agentivi e interattivo-relazionali. In realtà tutti i processi convivono nella competenza, sono molto permeabili, talvolta un processo può essere assegnato a due o più componenti. Per esempio, il processo "riconoscere" è senza dubbio cognitivo ("riconoscere il personaggio chiave in un racconto"), a cui può associarsi una componente metacognitiva ("riconoscere l'autore sconosciuto") o una operativo-agentiva ("riconoscere lo strumento da utilizzare"). Perché allora proponiamo una distinzione in più componenti di processo? Per due ragioni fondamentali:

- il primo motivo è *analitico e diagnostico*: per comprendere dove si collocano eventuali difficoltà o disturbi di apprendimento è necessario analizzare in profondità, indagare, ipotizzare cause, comprendere sistemi relazionali e culturali, rilevando nel contempo i punti forti, le capacità consolidate, i potenziali di sviluppo, le situazioni e i contesti privilegiati dall'allievo;
- il secondo motivo è *didattico e formativo*: le difficoltà di apprendimento si superano riconoscendo i punti di forza, costruendo gli itinerari didattici che si incardinano su di essi, facendo in modo che l'allievo sviluppi la competenza con una progressione a spirale mantenendo sempre il cuore dell'apprendimento nella sua esperienza e nella sua esistenza.

Abbiamo articolato, quindi, la competenza in quattro componenti:

1. La *componente cognitiva*, i cui processi si riferiscono alla *conoscenza*, ovvero alle modalità

di richiamare e ricordare fatti, termini, concetti, teorie, e alla *comprensione*, ovvero alle modalità di organizzare, confrontare, fornire descrizioni, affermare le idee principali e le possibili articolazioni. Ecco alcuni tra i processi (prevalentemente) cognitivi: analizzare, classificare, confrontare, conoscere, contrastare, dedurre, definire, delinearne, descrivere, dimostrare, discriminare, distinguere, dedurre, elencare, estendere, etichettare, illustrare, individuare, mostrare, nominare, omettere, ricapitolare, richiamare, riconoscere, ricordare, riferirsi, riformulare, scegliere, scoprire, selezionare, sillabare, spiegare, trovare. È opportuno ricordare che il complemento diretto di questi verbi è l'oggetto della conoscenza.

2. La *componente metacognitiva*, i cui processi si riferiscono alla *consapevolezza riflessiva* dell'allievo in merito a ciò che sa, a come lo ha appreso, al senso e al potere che assegna al proprio sapere, al riconoscimento degli errori e dei limiti, ma anche delle proprie capacità e potenzialità. Ecco alcuni tra i processi (prevalentemente) metacognitivi: argomentare, criticare, dimostrare, generalizzare, giustificare, inferire, interpretare, ipotizzare, narrare, prevedere, riassumere, spiegare, tradurre, valutare. Con i processi metacognitivi l'allievo sviluppa la consapevolezza dei processi che presiedono all'apprendimento. In particolare, impara a *selezionare* le informazioni rilevanti, a individuare le idee centrali e salienti da cui si diramano tutte le altre; impara a *organizzare*, a connettere le conoscenze aiutandosi con nessi logici e mappe concettuali; impara ad *elaborare*, incrociando le vecchie informazioni con quelle nuove, costruendo un quadro organico di saperi che si intersecano, e a *progettare* prefigurando nuove soluzioni e nuovi scenari. "Imparare a imparare" è una competenza chiave europea che definisce il senso della metacognizione applicata all'apprendimento.
3. La *componente operativo-agentiva*, i cui processi si riferiscono in modo specifico all'azione, al mettere in atto concretamente la co-

noscenza, all'applicazione. Abbiamo voluto aggiungere il termine "agentivo" in quanto per alcuni insegnanti la dizione "operativo" è associata a un fare generico, mentre quando si impara per competenze è importante che il "fare sia per uno scopo", conosciuto, condiviso e perseguito dall'allievo. Nella competenza il fare diventa agire. Ecco alcuni tra i processi (prevalentemente) operativo-agentivi: compilare, comporre, controllare, copiare, costruire, creare, disegnare, gestire, implementare, inventare, manipolare, modificare, mostrare, organizzare, parafrasare, preparare, produrre, progettare, recitare, riprodurre, riscrivere, risolvere, sviluppare. Nell'intreccio proattivo tra pensiero e azione, la scuola predilige il lavoro sul piano cognitivo, talvolta mettendo in disparte l'apprendimento che inizia dall'azione e che si sviluppa nell'azione. È necessario allora ritrovare le strategie didattiche e formative che valorizzino i processi operativo-agentivi, fondamentali per tutti gli allievi in età evolutiva e per molta parte degli studenti della secondaria. Non possiamo dimenticare, inoltre, che tutte le competenze presentano la prerogativa di *costruirsi specularmente utilizzando il medesimo verbo*² sia per l'azione sia

per lo scopo: l'allievo impara a *parlare parlando*, a *costruire costruendo*, a *leggere leggendo*, ad *analizzare analizzando*.

4. La *componente interattivo-relazionale*, i cui processi si riferiscono all'attività formativa in relazione, all'agire insieme agli altri. Questa componente talvolta può risultare secondaria rispetto alle altre tre. Se mancasse anche uno solo tra i processi relativi alla conoscenza, alla riflessione o all'azione non si avrebbe competenza. E se mancano i processi relazionali? Soltanto alcune competenze, molto specialistiche, possono essere agite individualmente; la maggior parte delle competenze si formano e si attivano in situazioni interattive e in contesti relazionali. Nella scuola del primo ciclo la componente interattivo-relazionale è fondamentale sia in merito allo scopo (la formazione della persona) sia rispetto al metodo (collaborativo/cooperativo). Ecco alcuni tra i processi (prevalentemente) interattivo-relazionali: accettare, accogliere, aiutare, ammettere, appoggiare, assecondare, assistere, coadiuvare, collaborare, concorrere, considerare, contribuire, cooperare, includere, incontrare, intervenire, ospitare, partecipare, recepire, ricevere, riconoscere, rispettare, sopportare, sostenere, stimare, tollerare.

I verbi-processo appena suggeriti nell'articolazione delle quattro componenti sono generali, di base, possono e devono essere utilizzati da tutti gli insegnanti indipendentemente dagli ambiti disciplinari o dai campi di esperienza. Sono ottimi veicoli sia per lo sviluppo di competenze trasversali,

2 Come scrivere una competenza? Le riflessioni svolte nei lavori del Laboratorio RED hanno portato all'adozione di questo formato: <verbo-processo-azione-riflessione> per <verbo-scopo> in <situazione-contesto-ambito>. I punti essenziali di questo formato sono:

- il verbo-processo-azione-riflessione: una competenza va scritta utilizzando verbi e non sostantivi; nel verbo è implicito il processo, il dinamismo dell'agire; un sostantivo invece rappresenta un risultato, la conclusione del percorso, l'obiettivo raggiunto. Fin qui nulla di nuovo: anche un'abilità si scrive utilizzando verbi; le *Indicazioni* sono una miniera di verbi-abilità, si tratta semplicemente di prenderne alcuni, quelli che ci sembrano più significativi, e dar loro un senso, uno scopo;
- lo scopo: si può utilizzare la particella "per", o "al fine di", o l'espressione <verbo di scopo all'infinito> <verbo d'azione al gerundio> in <situazione-contesto-ambito>, per esplicitare il senso dell'apprendimento di quella competenza. Questo fatto è importante per l'insegnante, ma soprattutto per l'allievo. Se lo studente non comprende lo scopo dello studio non è moti-

vato. Spesso lo scopo è definito con un altro verbo-processo: soprattutto nelle competenze a priorità disciplinare i verbi di scopo delineano il quadro epistemico assunto;

- la situazione-contesto-ambito: una competenza deve essere situata, non può essere priva di contesto e, se non è esplicitato, per definizione si assumono i contesti tipici della disciplina (ambiti). È necessario quindi moltiplicare le situazioni d'uso e, per quanto possibile, prendendole a prestito dalle esperienze di vita e di studio degli allievi.

per la formazione ‘integrale’ della persona contribuendo al benessere individuale e al progresso sociale, sia per itinerari interdisciplinari.

Per sviluppare le competenze trasversali (o *soft skill*) è necessario promuovere le abilità sociali e le capacità di autoregolazione nell’apprendimento e nel comportamento a iniziare dalla scuola dell’infanzia, operando sul piano delle “funzioni esecutive”, quali il controllo dell’impulsività, dell’attenzione e delle emozioni, la flessibilità, la capacità organizzativa; dagli ultimi anni della scuola primaria in poi è essenziale il ruolo delle competenze “strategiche” di pianificazione e organizzazione del tempo e del lavoro, di partecipazione alla gestione dei doveri scolastici, di relazione e collaborazione con gli altri.

I processi di base fungono anche da raccordi interdisciplinari. Se prendiamo, per esempio, il processo “analizzare” lo troviamo in ogni ambito disciplinare, così l’allievo apprende che in tutti i processi di analisi ci sono procedure comuni e procedure specifiche che caratterizzano ogni disciplina: l’analisi del testo è diversa dall’analisi matematica, o dall’analisi storica, o dall’analisi scientifica e così via. Le procedure comuni ricoprono il ruolo di itinerari primari, sono condivise da tutti gli studenti, sono strumenti fortemente inclusivi.

I verbi-processo riportati nelle *Indicazioni* per molta parte si rifanno alle procedure specifiche che qualificano ciascun ambito disciplinare. Questi processi sono epistemologicamente fondati. Ciò significa che quei verbi sono preziosi perché connotano i processi di sviluppo della conoscenza e della competenza in quegli ambiti, ne definiscono i nuclei concettuali disciplinari e i nodi formativi trasversali.

3.2 Le situazioni per la mobilitazione delle competenze

La competenza si forma soltanto in situazione. E questo richiede una didattica *integrata* che coniughi le potenzialità formative di ambienti e contesti non formali o informali diversi dalla scuola

con quelle formali proposte dagli insegnanti. Le ragioni che motivano il ricorso a modelli di progettazione didattica integrata derivano da posizioni teorico-concettuali molto eclettiche: il riferimento storico va all’educazione attiva nelle diverse proposte da Dewey a Makarenko, da Cousinet a Freinet, ma vanno ricordati anche i contributi di ordine antropologico e psicosociale di Bateson e Lewin, gli indirizzi psicanalitici di Moreno o di Rogers e, più recentemente gli studi sul *situated learning*³ all’interno di comunità di pratiche di Lave e Wenger (1991), sull’apprendimento cooperativo, sull’apprendimento esperienziale di Kolb (1984) e sulla formazione esperienziale di Jacobson e Ruddy (2004), sull’apprendimento trasformativo di Mezirow (2003).

3.2.1 Il processo formativo in situazione

I postulati, condivisi e legittimati dai diversi approcci teorici, su cui si fonda la scelta di una didattica per situazioni, possono essere riassunti in tre categorie principali.

1. Il processo formativo deve essere concepito e progettato in quanto fenomeno complesso che, non essendo riducibile alla mera trasmissione di contenuti o valori predefiniti, richiede approcci olistici, ovvero sistemi capaci di considerare e ricondurre a progetto unificante la pluralità dei fattori che agiscono nel soggetto e sul soggetto. Di conseguenza, l’azione didattica deve alimentarsi di modelli teorici e metodologici che consentano l’interpretazione e la gestione intenzionale dell’insieme degli eventi che riguardano la formazione dell’uomo e che agiscono nell’aula, così come nella famiglia, nelle associazioni, nelle attività formative, culturali, ludiche e sportive e così via.

³ «Gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quanto devono apprendere in situazioni decontestualizzate». (Comoglio, 2002, p. 96).

2. Il processo formativo non consiste in un mero processo mentale interno e individuale, in cui la conoscenza è acquisita e immagazzinata per l'uso. L'apprendimento va considerato in quanto strettamente connesso con il mondo sociale in cui esso si sviluppa, in relazione agli elementi contestuali che gli conferiscono significato. Le conclusioni cui giungono le riflessioni in proposito possono essere sintetizzate in tre affermazioni: il pensiero e l'apprendimento costituiscono attività tipicamente sociali, che si strutturano attraverso costanti interazioni; il pensiero e l'apprendimento sono profondamente determinati dalle opportunità esistenti (in termini di risorse umane e materiali); il pensiero umano si struttura in relazione alle interazioni che si sviluppano nel *setting* formativo.
3. Il processo formativo di ogni individuo ha, comunque, caratteri di unicità e originalità. Esso è il frutto dei personali percorsi di vita, delle particolarità del *hic et nunc*, delle prospettive di sviluppo individuale. Passato, presente e futuro dell'allievo determinano il senso dell'esperienza formativa. Se l'azione formativa mira alla trasformazione delle condizioni educative dell'allievo, all'accrescimento della sua consapevolezza, alla rimozione dei filtri che impediscono il suo sviluppo, allo stesso tempo va riconosciuto al soggetto il ruolo di colui che reinterpreta il proprio passato, che modifica le proprie condizioni educative, che gestisce il proprio sviluppo. Di conseguenza, la progettazione dei percorsi formativi deve avere carattere personalizzato, non tanto nel senso dell'individualizzazione, ma piuttosto dell'ampliamento delle opportunità formative, delle possibilità di scelta dell'allievo.

Insegnare e apprendere per situazioni non significa soltanto uscire dall'aula, ma anche portare nell'aula scolastica i problemi e le esperienze che lo studente vive fuori dall'aula: lo studio e l'analisi di quei problemi e di quelle esperienze possono formalizzarsi in studi di caso o di *incident*. Le

esperienze degli allievi non sostituiscono i contenuti del curricolo: esse definiscono i diversi contesti entro cui andranno a collocarsi i saperi previsti. Questo processo garantirà le migliori connessioni tra i nuovi saperi e gli ambienti di esperienza personale: l'apprendimento trova supporti motivazionali e riscontri reali, serve alla persona.

In questo modello la situazione è intesa soprattutto come luogo di relazioni e di narrazioni. Gli ambiti dove si collocano le situazioni sono variamente interpretati: come contesto, come ambiente e come sfondo. Si fa riferimento al *contesto* per focalizzare l'attenzione sull'intreccio dei fattori nelle situazioni in cui il soggetto si trova a vivere, e il soggetto stesso è un fattore nel contesto; la connotazione di *ambiente* è maggiormente centrata sulle condizioni materiali e organizzative, che contribuiscono nel favorire o nell'ostacolare l'apprendimento dell'allievo; il concetto di *sfondo* può essere interpretato, infine, come uno scenario integratore delle esperienze dell'allievo. Lo sfondo può essere interpretato in due modi, come sfondo istituzionale o come sfondo narrativo. Lo sfondo istituzionale è lo scenario operativo e organizzativo predisposto dalla scuola; tutti gli elementi in esso contenuti diventano stimolatori di comportamenti, evocatori di idee, di affetti e di emozioni. Lo sfondo narrativo, complementare a quello istituzionale, è dato dalla trama entro cui l'allievo può ricercare le sue conoscenze, ripercorrere le sue esperienze, farne oggetto di condivisione culturale.

Quando si opera per situazioni, la didattica si presenta come una sorta di ricerca-azione: si progetta insieme mentre si apprende e si insegna. La progettazione procede in un rapporto dialettico tra scelte di tipo organizzativo e co-valutazione costante degli apprendimenti, in termini di risultati, prodotti e processi.

3.2.2 Il continuum delle situazioni di apprendimento: dal personale all'universale

Gli studi e le riflessioni teoriche hanno portato a un assunto preciso: la metacognizione induce la

persona al richiamo continuo alla propria esperienza. L'esperienza rappresenta lo stato dell'arte della competenza dell'allievo in quel particolare momento, nei suoi limiti e nei suoi potenziali. L'esperienza si costruisce nella maturazione del rapporto pensiero-azione. Il percorso esperienziale è perciò quello che determina le fasi di sviluppo della competenza e che abbiamo articolato in: a) imitazione consapevole dell'esperito, b) adeguamento di quanto esperito ai nuovi contesti, c) realizzazione *ex novo* e costruzione esperienziale, d) personalizzazione e specificità, e) innovazione creativa (Tessaro, 2011).

L'esperienza è pensiero agito, in situazione. Le situazioni sono i luoghi delle azioni, si presentano con complessità, problematicità e dinamicità variabile, più o meno vicine e coinvolte nella vita dell'allievo. Le situazioni accompagnano il farsi della competenza e possono essere interpretate come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale dell'allievo, in un continuum che va dalle situazioni d'uso a lui più vicine, conosciute, frequentate per completarsi in situazioni universali, modellizzate, specialistiche. Agli albori della competenza il soggetto agisce:

- a. in *situazioni personali*, conosciute, protette, con contesti d'uso quotidiani, e
- b. in *situazioni prossimali*, con contesti d'uso vicini, accessibili, ma ignorati se non stimolati; la competenza si consolida
- c. in *situazioni sociali*, spesso nuove, con contesti d'uso allargati al territorio più ampio e
- d. alle *situazioni generali*, che raccolgono, classificano e catalogano la molteplicità degli stati reali; con una competenza eccellente il soggetto agisce
- e. in *situazioni universali*, affrontando modelli astratti senza isolarsi nell'immaginario, bensì per re-interpretare le situazioni reali attraverso dispositivi prototipali, reinventando la competenza stessa.

Le dinamiche sociali e relazionali, che hanno luogo in situazione, sono fondamentali per la co-

struzione della competenza. I processi relazionali sono ben definiti nell'EQF (2006): «La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza». Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale: a) «comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società... conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura», b) «comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società», c) «comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, mostrare tolleranza, esprimere e comprendere diversi punti di vista», d) «negoziare... creare fiducia ed essere in consonanza con gli altri», e) «apprezzare la diversità, rispettare gli altri, essere pronti a superare i pregiudizi e a cercare compromessi».

La competenza, nell'evoluzione dei diversi fattori-processi appena esaminati, si presenta come entità complessa e dinamica, con accentuate variabilità personali nelle combinazioni qualitative e quantitative di abilità e di conoscenze, di esperienze pregresse e di pratiche d'uso in specifiche situazioni e in multiformi percorsi di sviluppo. Non solo nella didattica, ma anche nella valutazione per competenze è necessario spostare l'attenzione dalla prestazione (l'oggetto della competenza) alla persona (il soggetto della competenza), interpretando in logica sistemica i prodotti, le procedure e i processi che insieme definiscono il senso e il valore della competenza.

3.2.3 Il problema in situazione

Nei compiti di realtà la situazione è assunta come problema (Astolfi, 1993). Quali sono le caratteristiche e le proprietà di una situazione-problema?

Una situazione-problema si presenta come *superamento di un ostacolo* da parte del gruppo

di allievi, ostacolo che dovrà essere primariamente ben identificato e circoscritto.

Lo studio è organizzato intorno a una situazione a *carattere concreto*, così da permettere agli allievi 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.

Gli allievi 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 allievi): 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 allievi.

Gli allievi 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 i problemi che spinge gli allievi a elaborare o a reperire insieme gli strumenti intellettuali e operativi necessari per la costruzione della soluzione.

La situazione-problema deve presentarsi a una *giusta distanza risolutiva*: se da un lato è necessaria una sufficiente resistenza che spinga l'allievo a investire le sue conoscenze e capacità precedenti per avviare l'elaborazione di nuove idee, dall'altro la soluzione non deve essere vista dagli allievi come qualcosa completamente fuori dalla 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".

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.

La convalida della soluzione o la sua non accettazione non sono riservate all'insegnante, ma

derivano dal modo di strutturare la situazione stessa.

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 situazioni-problema.

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. Ciò significa che l'insegnante, come sosteneva Maria Montessori, deve porsi dietro agli allievi, non deve invadere il loro spazio di apprendimento, indicare o suggerire soluzioni.

La situazione-problema, 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, 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 allievi, attraverso la scelta e la decisione.

3.3 Le competenze chiave dell'Unione europea

Le competenze elaborate dall'Unione europea fin dagli anni Novanta e trasformatesi poi in competenze-chiave negli anni 2000 (Conferenza di Lisbona)⁴ sono state proposte e adottate da

⁴ La cornice politica di riferimento per l'istruzione e la formazione fu garantita dalla strategia di Lisbona (Consiglio europeo, marzo 2000).