

Lavorare per competenze: quali sfide per l'insegnante?

VERSO LE COMPETENZE: TRATTI QUALIFICANTI

A partire da un'accezione comportamentista del significato di **competenza**, intesa come **insieme di abilità possedute dal soggetto**, si è assistito negli ultimi decenni a un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in **tre direzioni evolutive**:

- **dal semplice al complesso**: la competenza viene vista come un'integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- **dall'esterno all'interno**: si afferma una progressiva attenzione alle dimensioni interne del soggetto, non riconducibili ai soli comportamenti osservabili bensì riferite alle disposizioni interiori del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto, e "prestazione", intesa come comportamento osservabile; distinzione ripresa e allargata ai processi cognitivi da B. G. Bara: «Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione».
- **dall'astratto al situato**: la competenza perde la sua valenza generale e tende a essere riferita alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile a un impiego del proprio sapere in situazioni concrete e in rapporto a scopi definiti.

Un'efficace definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da Michele Pellerrey, il quale definisce la competenza come *capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*. Essa consente di evidenziare alcuni degli attributi che tendono a qualificare tale concetto in rapporto ad altri termini affini o simili:

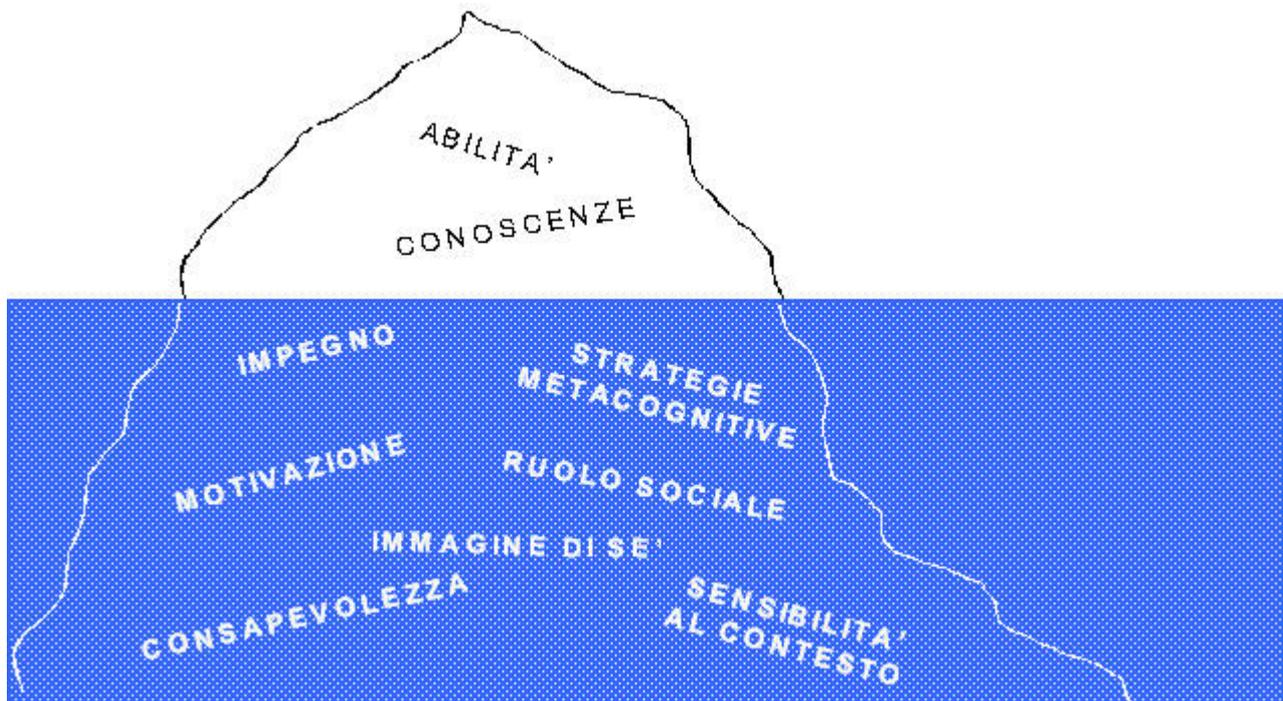
- **il riferimento a un compito** come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche. Come afferma Wiggins in riferimento all'ambito scolastico *"non si tratta di accertare ciò che lo studente sa, bensì ciò che sa fare con ciò che sa"*, a richiamare la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l'azione;
- **la mobilitazione dell'insieme delle proprie risorse personali**, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. Mason parla, a tale riguardo, di *triplice alleanza* tra cognizione, motivazione e metacognizione a proposito del

processo di apprendimento, in una prospettiva socio-costruttivista che rappresenta la cornice più adatta all'accezione di competenza che stiamo discutendo;

- **l'impiego delle risorse disponibili nel contesto d'azione** e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica attraverso cui richiede di essere analizzata ed indagata.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal *saper fare* al *saper agire*: un'espressione che ben sintetizza la natura articolata del costrutto e il suo irriducibile legame con un contesto d'azione.

Riprendendo una suggestione psicoanalitica, alcuni autori hanno proposto di rappresentare la competenza come un **iceberg**, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una **componente visibile**, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una **componente latente**, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo. Tale immagine, anche nella sua rappresentazione visiva, segnala con evidenza le difficoltà su cui si misura un lavoro formativo per competenze, inevitabilmente costretto a dotarsi di modalità e strumentazioni attraverso cui andare "sotto la superficie dell'acqua" e sondare le componenti soggettive e interne del processo di apprendimento dell'individuo.



DISCONTINUITÀ TRA SAPERE SCOLASTICO E SAPERE REALE

Vi sono 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, 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 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, professionale o ludico.
- «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 ecc.) 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 ecc.) 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». Il sapere scolastico tende a 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 e abilità ad alta trasferibilità, impiegabili nelle più differenti situazioni (imparo la moltiplicazione in modo da usarla per fare la spesa, per organizzare un viaggio, per imbiancare la casa ecc.); 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, non è automatico 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 la modalità di conoscenza propria 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 "natura parentetica" dell'insegnamento scolastico è ciò che lo contraddistingue dall'apprendimento informale, lo stare tra parentesi - appunto - rispetto ai contesti di realtà, e che consente alla scuola di sviluppare la propria mediazione tra il soggetto che apprende e i contenuti culturali in condizioni di sicurezza e di distanza. Ciò rappresenta un vantaggio per la formazione scolastica, in quanto le consente di spostare la sua attenzione su un livello "meta" di consapevolezza del proprio apprendimento e della propria conoscenza, ma può divenire anche uno svantaggio, nel momento in cui si riflette in una conoscenza inerte, puramente autoreferenziale e separata dai contesti di vita. La sfida per l'apprendimento scolastico non consiste, quindi, nell'appiattirsi sulla realtà, bensì nel non separarsi da essa, 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. Il riconoscimento delle differenze strutturali tra apprendimento in contesti formali e non formali non deve portare a una divaricazione tra i due piani bensì alla ricerca delle necessarie integrazioni tra scuola e realtà.

SFIDE PER LA DIDATTICA

Il collegamento tra scuola e vita sollecitato dalla prospettiva delle competenze pone una serie di sfide all'insegnamento, ben riassunte da Philippe Perrenoud nel suo testo *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tradotto anche in italiano:

- **considerare i saperi come risorse da mobilitare.** La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone. I saperi scolastici non sono qualcosa di auto-consistente, bensì richiedono di essere sempre pensati come delle potenziali risorse per affrontare contesti di realtà, non possono quindi permettersi di perdere questo collegamento vitale;
- **lavorare per situazioni problema.** La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo, proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali. L'espressione "situazioni-problema" ben sintetizza un approccio esplorativo, di ricerca aperta, verso la conoscenza coniugata con un riferimento a situazioni reali, a contesti operativi concreti e definiti, fatti inevitabilmente di risorse e di vincoli;
- **condividere progetti formativi con i propri allievi.** Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale a una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, etc.). Il punto focale è la ricerca di significato per il lavoro scolastico da parte dei diversi attori coinvolti (anche per il docente), un'attribuzione di senso che promuova una disponibilità ad apprendere e favorisca una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati;
- **adottare una pianificazione flessibile.** L'aggancio con problemi di realtà richiede una modalità di progettazione strategica, fondata sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo; ciò implica un approccio flessibile, aperto alla progettazione didattica, non riconducibile a un algoritmo da preordinare, più simile a una ricerca da impostare e adattare in corso d'opera, avendo chiaro dove si vuole arrivare e i traguardi formativi che si intende promuovere;
- **praticare una valutazione per l'apprendimento.** La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende. La valutazione si connette strettamente alla formazione, non è pensata come un momento terminale e separato bensì come uno strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento;
- **andare verso una minore chiusura disciplinare.** La realtà è per sua natura restia a essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, è quindi necessaria una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza. L'insegnamento-ponte implica necessariamente un superamento dei confini disciplinari, una capacità di connettere non solo la scuola con la vita, ma anche i diversi saperi disciplinari, pensati come strumenti di analisi di una realtà unica e scomponibile;
- **convincere gli allievi a cambiare mestiere.** Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche

con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale. Un approccio per competenze richiede allo studente di porsi in modo diverso rispetto all'esperienza di apprendimento: non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere. Per dirla con le parole di uno studioso americano, richiede di padroneggiare l'incertezza, di imparare a «sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare».

Quest'ultima avvertenza di Perrenoud segnala con evidenza che la sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico e i significati che ciascuno degli attori attribuisce al fare scuola; non a caso l'illustre sociologo francese ammonisce: «Se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle nostre teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro» (Perrenoud, 2003).

SFIDE PER LA VALUTAZIONE

Non solo la didattica, ma anche la valutazione richiede di essere ripensata in una prospettiva di competenze sulla base di un insieme di principi guida che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. Innanzi tutto la **significatività** delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prove nella valutazione tradizionale. In secondo luogo l'**autenticità** dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. In terzo luogo la **processualità** della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l'ha generata, in contrasto con l'esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

In quarto luogo la **responsabilità** affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l'incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. In quinto luogo la **promozionalità** dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. In sesto luogo la **ricorsività** tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e "strumento d'intelligenza del primo", in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

In settimo luogo la **dinamicità** della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. In ottavo luogo la **globalità** del momento valutativo, attento all'integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. Infine la **multidimensionalità** del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell'evento formativo, in contrasto con il carattere unidimensionale della valutazione tradizionale. Dai principi richiamati si possono ricavare, analogamente a quanto abbiamo fatto per la didattica, alcune **sfide professionali** poste agli insegnanti in rapporto al valutare:

- **puntare a compiti valutativi più autentici**, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- **promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente nel processo valutativo**, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- **integrare la valutazione del prodotto della formazione**, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende", in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento;
- **oltrepassare i confini disciplinari della valutazione**, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell'apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave di cittadinanza;

- **riconoscere e sviluppare la valenza metacognitiva sottesa al processo valutativo**, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.
Nel loro insieme le sfide richiamate pongono al centro della riflessione il costrutto della competenza e la relativa esigenza di passare da una valutazione delle sole conoscenze e abilità a una valutazione delle competenze, ovvero della capacità del soggetto di impiegare produttivamente il proprio apprendimento per soddisfare i propri bisogni e rispondere alle esigenze sociali.

Progettare per competenze: cosa cambia?

UNITÀ, MODULI, PROGETTI

Quali implicazioni un approccio per competenze ha in relazione alle modalità della progettazione formativa? Le istituzioni scolastiche dei diversi gradi scolastici sono alle prese con l'adeguamento alle nuove indicazioni ministeriali nella prospettiva di rielaborare i curricula orientati sulle competenze. Ma cosa caratterizza un curriculum per competenze? Solo una riformulazione degli obiettivi, non in termini di conoscenze o abilità bensì di competenze? O implica anche un ripensamento della struttura progettuale su cui costruire il curriculum? Si riflette anche sulle scelte metodologiche o didattiche? Si tratta di un'ennesima riverniciatura lessicale di un modello curricolare che rimane sostanzialmente identico a se stesso oppure richiede un ripensamento in profondità della logica progettuale impiegata? Si risolve nella sostituzione di qualche intestazione di colonna o di riga - da "conoscenze" a "competenze", da "obiettivi di apprendimento" a "traguardi di sviluppo", ecc. - oppure comporta una rielaborazione dell'intero schema progettuale sotteso al progetto didattico della scuola e delle singole classi? È 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 e programmazione per situazioni sono alcune tra le espressioni indicate per designare i diversi modelli progettuali che si sono succeduti e intrecciati, attraversando stagioni più o meno fortunate. Una proposta di classificazione di questi modelli è quella avanzata da Massimo Baldacci, il quale li riconduce a tre tipologie di fondo, distinte in base alla differente unità di analisi della progettazione che assumono: 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 elementare della logica progettuale, piuttosto che sulla componente della progettazione didattica privilegiata (obiettivi, concetti, situazioni, ecc.). Secondo Baldacci le diverse espressioni impiegate nel linguaggio della programmazione per designare tali unità di base (unità di apprendimento, sequenza, progetto, percorso, unità, modulo, ecc.) sono riconducibili alle tre tipologie indicate.

In particolare l'autore propone **due parametri in base a cui riconoscere i tratti salienti di ciascuna tipologia**. Il primo riguarda la **struttura progettuale** su cui si fonda, 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 la materia progettuale nelle sue unità minime, le molecole appunto, laddove la struttura molare assume la materia progettuale nella sua complessità, designata come mole¹.

Il secondo parametro concerne la **strategia progettuale sottesa**, distinguendo tra una *strategia deduttiva*, di tipo top-down, che muove da un'individuazione degli scopi per ricavarne le modalità dell'azione didattica, ed una *strategia induttiva*, di tipo bottom-up, che muove dalle caratteristiche dell'esperienza didattica per risalire alle finalità che persegue. Le due strategie si caratterizzano per un differente rapporto che si viene a determinare tra i fini e i

mezzi dell'azione progettuale: la strategia deduttiva si basa su una gerarchia fini-mezzi, per la quale i modi della didattica sono derivati dagli scopi che s'intende perseguire; la strategia induttiva compie una inversione mezzi-fini, per la quale la centralità è assegnata al processo didattico e al potenziale formativo che lo qualifica, quindi agli scopi che può perseguire.

Sulla base dei due parametri indicati vengono identificate **tre tipologie progettuali**, così descritte da Baldacci:

- **l'Unità didattica**, intesa come «L'unità progettuale minima che conserva tutte le caratteristiche di un progetto complesso (obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione), relativamente all'insegnamento-apprendimento di un certo argomento, che in genere è di carattere disciplinare o multidisciplinare entro un certo ambito di saperi»; essa si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molecolare, che mira a riconoscere le unità elementari del percorso didattico;
- **il Modulo didattico**, inteso come «Un percorso d'insegnamento-apprendimento (dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) dedicato a un blocco di contenuti di una certa ampiezza e di natura prevalentemente curricolare. In genere un modulo didattico è composto da unità didattiche ed è, a sua volta, componibile con altri moduli in un corso di studi»; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità;
- **il Progetto didattico**, inteso come «Un percorso di insegnamento-apprendimento (dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) centrato su una tematica di una certa ampiezza, per lo più di carattere extracurricolare (attinta dal mondo, dall'esperienza) e che, per la sua intrinseca complessità, richiede una trattazione curricolare»; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia induttiva, basata su un approccio euristico ed esplorativo al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.

		STRUTTURA	
		molecolare	molare
STRATEGIA	deduttiva (top-down)	UNITÀ DIDATTICA	MODULO DIDATTICO
	induttiva (bottom-up)	//	PROGETTO DIDATTICO

Nel significato proposto da Baldacci il Progetto didattico 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 a 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. Laddove i Moduli didattici e le Unità didattiche possono essere ricondotti a 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 conoscenza stabiliti.

Elaborare un curriculum di scuola secondo un approccio per competenze richiede, quindi, non solo di riformulare gli obiettivi in termini di competenze, bensì di rivoltare la struttura stessa del curriculum, organizzandola per progetti didattici (o comunque si vogliono chiamare le unità di base del curriculum basate su una struttura molare e su una strategia induttiva). Ciò ovviamente richiede di ripensare non solo la struttura formale del curriculum, ma anche i modi con cui organizzare il *setting* didattico, con cui esercitare la mediazione didattica, con cui gestire la relazione tra insegnante e allievi.

¹ 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.

Progettare per competenze: cosa cambia?

PROGETTAZIONE A RITROSO

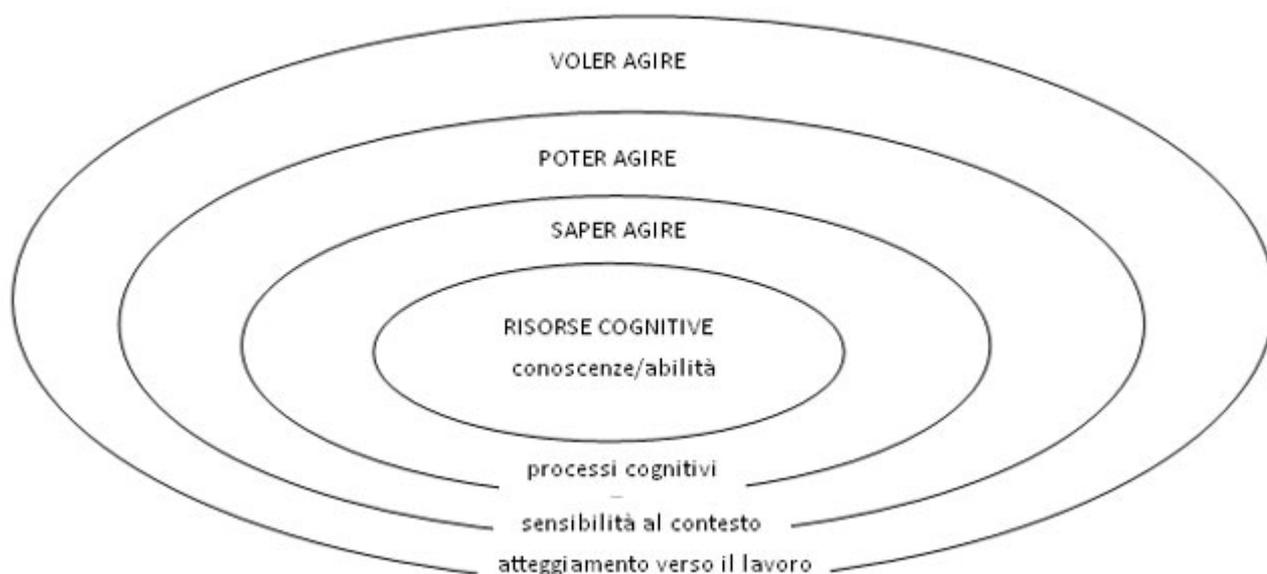
Nell'accezione proposta da Baldacci, il Progetto didattico si presenta, quindi, come l'approccio progettuale più aderente alla prospettiva delle competenze. In realtà nel lessico scolastico sono impiegate diverse espressioni per designare una modalità di progettazione che richiama le caratteristiche del progetto didattico: tra le più diffuse figurano Unità di apprendimento, Unità di lavoro formativo, Progetti formativi, ecc. Non essendo particolarmente interessati alle dispute lessicali, preferiamo tentare di definire alcuni attributi che qualificano una modalità di progettazione per competenze, al di là del termine che utilizziamo per designare i suoi prodotti.

Il primo di essi riguarda una prospettiva di **progettazione a ritroso** (cfr. Wiggins - Mc Tighe, 1998), ovvero una schema progettuale che muova 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 trarre in relazione a un'idea di competenza definita e articolata. 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 orientare 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 chiave che devono essere mobilitate per sviluppare la prestazione richiesta. Uno schema utile a guidare il processo di analisi rappresenta la competenza come un insieme di cerchi concentrici tra loro interdipendenti: un primo cerchio ci richiama le **risorse cognitive**, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito; un secondo cerchio riguarda il **saper agire**, ovvero la capacità di mobilitare le proprie risorse nell'affrontare il compito proposto, e mette in gioco l'attivazione dei processi logico-cognitivi di base e complessi; un terzo cerchio concerne il **poter agire**, ovvero la sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo pone; un quarto cerchio si riferisce al **voler agire**, ovvero all'atteggiamento con cui il soggetto si pone di fronte al lavoro proposto, in riferimento al compito da affrontare, al contesto d'azione, a se stesso, agli altri soggetti coinvolti.



L'insieme della figura ci restituisce la **competenza** intesa come **capacità di affrontare un compito di realtà mobilitando le proprie risorse in modo pertinente alle condizioni del contesto in cui si opera**. Un significato molto vicino a quello contenuto nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo sul *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente* (23 aprile 2008): «La comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale».

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. Come si vede, l'espressione "a ritroso" richiama l'andamento del percorso progettuale proposto: si parte da alcune domande tipicamente valutative, che sollecitano ad analizzare la competenza che s'intende promuovere, per poi andare a strutturare il percorso formativo, secondo alcuni passaggi fondanti che riprenderemo nei prossimi contributi.

Progettare per competenze: cosa cambia?

PROGETTI DIDATTICI E SITUAZIONI PROBLEMA

Un secondo aspetto che qualifica e conferisce identità a un progetto didattico è la situazione-problema su cui il progetto stesso si struttura, ovvero la situazione problematica che giustifica l'avvio del percorso didattico e alla cui risoluzione si finalizza l'esito del percorso stesso. Potremmo dire che la competenza chiave 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. Se la competenza tende a evidenziare gli scopi del progetto didattico, il "perché" sul piano formativo, la situazione-problema definisce l'oggetto del progetto, il "che cosa" deve essere affrontato e risolto; evidentemente si tratta di due dimensioni del progetto fortemente interrelate: affrontare una situazione-problema per sviluppare una certa competenza, promuovere una competenza affrontando una determinata situazione-problema. Possiamo definire la **situazione-problema** come **un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all'interno dei vincoli e delle risorse poste dal contesto stesso**; la stessa espressione abbina il riferimento a una situazione problematica con il richiamo a un contesto concreto nel quale collocare il problema stesso. È interessante segnalare come il riferimento a una situazione-problema richiami le caratteristiche distintive del processo apprenditivo in chiave socio-costruttivista: il triangolo **intenzione-azione-riflessione** ben evidenzia l'approccio connesso alla risoluzione di un problema, attraverso una regolazione progressiva tra l'azione del soggetto e lo scopo che persegue, tra il problema posto e i tentativi posti in essere per affrontarlo; i vincoli e le risorse richiamano il riferimento al contesto entro cui si svolge l'azione, oltre che alle caratteristiche del soggetto, sulla base di un approccio situazionista attento a collocare la dinamica di apprendimento entro un dato contesto.

Alcuni autori identificano le **situazioni-problema** come attività funzionali all'integrazione di saperi, mettendo in risalto il rapporto tra esse e lo sviluppo di competenze. La situazione problematica richiede di mobilitare l'insieme delle risorse di cui il soggetto dispone per essere affrontata, sia interne che esterne, attraverso la dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto richiamata prima; in altre parole richiede al soggetto di esercitare la sua competenza nell'affrontare il problema posto. Si tratta di un "saper agire" che si qualifica nella capacità di affrontare un compito mettendo in moto e integrando le proprie risorse personali e utilizzando le variabili contestuali entro cui si opera.

Un repertorio ricco e articolato di situazioni-problema a scopi didattici è quello proposto da Roegiers (in Maccario, 2006): il suo interesse sta proprio nella ricchezza dei suggerimenti forniti, che spaziano da attività ben delimitate e specifiche (le attività a bassa strutturazione) a proposte molto aperte e complesse (i progetti di classe o i compiti complessi). Il denominatore comune è rappresentato proprio dalla nozione di situazione-problema, ovvero dall'identificazione di un compito problematico su cui mobilitare le proprie risorse personali e quelle riconoscibili nel contesto d'azione. Oltre al grado di complessità, le diverse attività proposte si differenziano in rapporto ad altri parametri: il carattere

individuale o sociale del compito, in quanto alcune attività possono essere rivolte al singolo allievo mentre altre si rivolgono a gruppi di allievi o all'intera classe; la natura disciplinare o multidisciplinare, in quanto alcune attività afferiscono in modo più specifico a una determinata materia mentre altre mettono in gioco in modo più evidente vari ambiti di competenza.

Competenze riguardanti la dimensione interna o esterna del compito proposto, in quanto alcune attività possono essere svolte nell'ambito del lavoro scolastico, mentre altre si orientano in modo più definito verso contesti esterni alla scuola. Si tratta di aspetti che richiamano i connotati propri dell'esercizio di una competenza e che sono presenti in forme più o meno evidenti nelle diverse situazioni-problema, lungo un *continuum* che va da proposte ben delimitate e strutturate a proposte molto aperte e complesse; in tutte possiamo comunque trovare l'attenzione a una sollecitazione del "saper agire" da parte del soggetto, a potenziare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.

In realtà non ha senso definire una procedura per scegliere una situazione-problema in rapporto allo sviluppo di un progetto-didattico funzionale a promuovere una determinata competenza; possiamo solo ribadire il rapporto stretto che si viene a stabilire tra competenza e situazione-problema. Spesso la situazione-problema prende spunto da opportunità già esistenti (un bando di concorso, la proposta di aderire a un progetto, un problema contingente,vecc), che vengono rilette in chiave didattica per sviluppare un progetto riferito a una determinata competenza.

Non è neppure scontato che la definizione della situazione-problema avvenga successivamente all'identificazione della competenza chiave su cui lavorare, sebbene sia logicamente auspicabile: nella realtà le due scelte avvengono spesso contestualmente, si colgono delle occasioni utili per un lavoro didattico su una determinata competenza; potremmo pensare alla **situazione-problema** come a **un pre-testo che consente di produrre un testo, un progetto didattico, in rapporto a un certo scopo, lo sviluppo di una competenza.**

La competenza orienta verso una situazione-problema, una situazione-problema richiama una determinata competenza: i due piani sono fortemente intrecciati; ciò che è importante è la relazione di congruenza che si viene a creare tra competenza e situazione-problema. Occorre tenere a mente che la situazione-problema definisce un contesto nel quale manifestare una determinata competenza: si tratta quindi di valorizzare la relazione tra contesto e testo, tra situazione problematica e azione da sviluppare, tra oggetto e scopo del progetto didattico.

All'interno di questa relazione di congruenza si possono definire i criteri in base ai quali valutare la pertinenza di una determinata situazione-problema per lo sviluppo di una determinata competenza:

- viene recuperato il sapere pregresso?
- vengono sollecitati processi cognitivi complessi?
- ci si riferisce a contesti significativi e reali?
- viene stimolato l'interesse degli studenti?
- si offrono differenti percorsi risolutivi?
- vengono sfidate le capacità degli studenti?

Sulla base di tali criteri si può valutare la relazione di congruenza tra competenza e situazione-problema, avendo consapevolezza del fatto che la situazione-problema rimane il mezzo, laddove la competenza definisce lo scopo formativo del progetto didattico.

Progettare per competenze: cosa cambia?

ALLENARE LA COMPETENZA

Una volta messo a fuoco il "perché" e il "che cosa" del proprio progetto, si tratta di precisare il "come" affrontare la situazione problema proposta in relazione allo scopo formativo che ci si è prefissati. Si tratta di un'operazione tipicamente didattica, nel senso di individuare le strategie più appropriate per realizzare un determinato percorso; ciò mette in gioco la scelta di metodologie di lavoro, l'allestimento di *setting* formativi, l'impiego di materiali e strumenti, l'organizzazione di attività individuali e di gruppo: tutte operazioni che qualificano il ruolo dell'insegnante come specialista della comunicazione didattica.

In relazione allo sviluppo del progetto didattico, oltre alle singole scelte indicate per la strutturazione del percorso, risultano essenziali le relazioni tra le diverse fasi di lavoro e il senso complessivo dell'itinerario proposto. Potremmo parlare di **logica didattica** per intendere **un'organizzazione del percorso che rispetti globalmente quei principi pedagogici che qualificano un insegnamento per competenze**, i quali non sono riconoscibili solo nei singoli passaggi, bensì nell'articolazione complessiva del processo didattico:

- considerare i saperi come risorse da mobilitare;
- lavorare per situazioni problema;
- condividere progetti formativi con i propri allievi;
- adottare una pianificazione flessibile;
- praticare una valutazione per l'apprendimento;
- andare verso una minore chiusura disciplinare;
- convincere gli allievi a cambiare mestiere.

Come si può notare, si tratta di principi che riguardano l'intelaiatura complessiva del progetto, non sono strettamente riconducibili ai singoli passaggi; riprendendo una formulazione impiegata nelle unità precedenti richiamano una visione molecolare, più che molecolare, dell'itinerario didattico. Su di essi occorre lavorare nella strutturazione del progetto, in modo che le diverse fasi non siano giustapposte l'una all'altra, bensì si colga la trama che le unisce e il senso complessivo che conferisce unitarietà al percorso.

È importante sottolineare che il senso del percorso non può che essere didattico, ovvero orientato a promuovere gli apprendimenti che s'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 è: «Sono funzionali al raggiungimento degli scopi formativi indicati, ovvero allo sviluppo della competenza prescelta?».

Paradossalmente tale relazione di coerenza risulta spesso assente o poco visibile, mentre sul piano didattico rappresenta la questione cruciale con cui osservare il progetto: non si tratta solo di pensare l'apprendimento in termini di competenze, attraverso l'identificazione della competenza che si intende promuovere e l'analisi dei processi cognitivi ed extracognitivi implicati nel suo esercizio, ma anche di progettare l'insegnamento - o meglio, l'ambiente di apprendimento - in funzione dello sviluppo di competenze. Il rischio è di farsi prendere la mano da intenti produttivistici, esclusivamente centrati sul prodotto da realizzare, o di

privilegiare metodologie trasmissive o passive, che non promuovono quel "saper agire" che costituisce l'essenza dello sviluppo di una competenza.

Più che alle singole metodologie di lavoro s'intende prestare attenzione alla logica complessiva di strutturazione del progetto didattico a cui si faceva riferimento in precedenza. Da questo punto di vista la costruzione di un progetto didattico 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.

La logica sottesa può essere riassunta nei seguenti passaggi chiave:

- una fase di **problematizzazione** e di **costruzione** di senso, che richiama la funzione attribuita alla situazione problema nel contribuire a creare le premesse per la realizzazione dell'itinerario didattico;
- in secondo luogo una fase di **allenamento**, ovvero di sviluppo e consolidamento degli apprendimenti connessi alla competenza che definisce il focus del progetto, sia in termini di saperi disciplinari (conoscenze e abilità) ritenuti necessari, sia in termini di processi-cognitivi, metacognitivi ed extra-cognitivi-connessi alla manifestazione della competenza;
- una fase di **integrazione** e **impiego** della competenza che si è contribuito a sviluppare, attraverso il compito di realtà previsto a conclusione del progetto (presentazione del lavoro, elaborazione di un manufatto, partecipazione a un concorso, ecc.);
- infine una fase di **riflessione** sull'esperienza di apprendimento, attraverso la rielaborazione di ciò che si è imparato e il trasferimento a contesti differenti.

Pur nella salvaguardia della specificità del singolo progetto, in rapporto alla situazione-problema su cui si struttura e alla competenza che intende sviluppare, è essenziale sul piano didattico che si possa riconoscere la logica proposta, in quanto riflette una prospettiva di processo di apprendimento orientato verso lo sviluppo di competenze. In termini operativi può essere utile associare le diverse fasi di lavoro ai passaggi chiave indicati nella fase di elaborazione del progetto didattico, in modo da rendere evidente la progressione didattica del percorso e le relazioni tra i diversi momenti. A questa fase di macro-progettazione seguirà poi una fase di micro-progettazione, in cui dettagliare le singole fasi individuando le specifiche metodologie da impiegare, i tempi, le attività, i materiali e gli strumenti; in una prospettiva di pianificazione strategica e flessibile, non si ritiene invece indispensabile strutturare in modo troppo analitico la progettazione delle singole fasi, ciò che deve risultare chiara e strutturata è la trama complessiva del percorso.