

## **Didattica per competenze: cosa cambia?**

# **VERSO UN APPRENDIMENTO CSSC**

Negli ultimi decenni si è progressivamente affermato un paradigma di apprendimento da assumere come riferimento fondante su cui strutturare una didattica per competenze. Tale paradigma nasce nel solco dell'approccio cognitivista, il quale aveva già spostato il baricentro sui processi interni al soggetto piuttosto che sui comportamenti manifesti, e fa tesoro del patrimonio di ricerca e di elaborazione culturale maturato su questo terreno in chiave socio-costruttivista. Prendendo a prestito l'espressione affermata in campo internazionale possiamo sintetizzare tale paradigma con l'espressione *CSSC learning*, per sintetizzare i caratteri che lo contraddistinguono: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

L'attributo che più di altri lo contraddistingue è quello di **costruttivo**, a denotare un processo di apprendimento inteso come ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò l'approccio costruttivista si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste – centrate sulla realtà esterna, in base a una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto a essa – e visioni soggettiviste – centrate sulla realtà interna, in base a una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto –.

Con il costruttivismo si afferma definitivamente la natura relazionale della conoscenza, come interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della conoscenza, e il suo carattere dinamico, di progressiva evoluzione generata dalla dialettica indicata. Il concetto di "cambiamento concettuale" ben esprime queste caratteristiche, a partire dal principio – già presente in Piaget, Ausubel e nel cognitivismo più recente – che la dinamica di apprendimento si caratterizza per una progressiva sintonizzazione tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza, tra la struttura psicologica del soggetto e la struttura logica della conoscenza: l'apprendimento è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze.

Ciò evidenzia un secondo attributo dell'apprendimento CSSC, ovvero il carattere **auto-regolato**, che sottolinea il ruolo attivo del soggetto nel gestire il processo di costruzione della conoscenza, anche in relazione con i bisogni del contesto di vita. I processi d'indirizzo, gestione e monitoraggio d'acquisizione della conoscenza divengono cruciali per l'efficacia dell'apprendimento, sottolineando la funzione chiave del livello meta-cognitivo nel dirigere il proprio percorso apprenditivo, non solo in relazione alle dimensioni cognitive dell'apprendere, ma anche a quelle affettive e volitive.

Un terzo attributo riguarda il suo carattere **situato**, ovvero il suo ancoraggio al contesto e al contenuto specifico delle attività che lo genera. All'origine di tale sviluppo troviamo il contributo di uno studioso russo, Leont'ev, in riferimento al ruolo giocato dall'azione – oltre che dal linguaggio – nello sviluppo di abilità complesse; la stessa prospettiva lewiniana della ricerca/azione rafforza la natura situata della conoscenza nell'evidenziare come la

dinamica dei processi sociali derivi sempre dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto e il contesto sociale entro cui agisce. Nella stessa direzione si orienta il contributo della psicologia culturale bruneriana, attenta a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali giocano nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale.

Un ultimo attributo che connota il paradigma di apprendimento è quello di **collaborativo**, a denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire dai contributi pionieristici di Vygotskij sul pensiero come dialogo interiorizzato e il conseguente valore dei processi interpersonali e intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali entro cui si sviluppa la costruzione dell'apprendimento. I processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico) e dell'appropriazione della conoscenza costruita socialmente (piano intrapsicologico).

## **Didattica per competenze: cosa cambia?**

# **CRITERI DI QUALITÀ DELL'AZIONE DIDATTICA**

Sulla base della prospettiva di apprendimento CSSC, può essere utile dotarsi di una criteriologia di riferimento che ci aiuti ad analizzare criticamente le varie proposte didattiche in relazione alle sfide poste da un approccio per competenze e che possa fungere da bussola di orientamento per la progettazione di percorsi didattici. In base a cosa valutare un progetto didattico? Come apprezzarne la coerenza e l'integrazione tra le parti? In che modo riconoscerne il grado d'innovatività sul piano metodologico?

Il punto di partenza della nostra criteriologia sono le sfide poste da un insegnamento per competenze individuate da Perrenoud e richiamate nel primo modulo; si tratta di dettagliare sul piano metodologico-didattico con maggiore precisione tali sfide, che l'autore francese propone muovendosi su un piano culturale-professionale. Johnassen, fautore di una prospettiva di apprendimento sociocostruttivista, richiama i requisiti di un ambiente d'apprendimento con queste parole: «dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola ma rispettando la sua naturale complessità; dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale, più che la sua semplice riproduzione; dovrebbe poi alimentare pratiche riflessive, proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti».

Si tratta di una visione dell'ambiente d'apprendimento fortemente agganciata alla realtà, in cui la conoscenza non è

riprodotta ma è costruita, un luogo virtuale in cui vengono affrontati compiti autentici, basati su casi reali anche complessi; in cui coloro che apprendono vengono stimolati a pratiche riflessive e metacognitive, alla collaborazione con i pari e possono avvalersi di una varietà di strumenti informativi e di risorse in attività di apprendimento guidato o di problem solving; caratteristiche che vengono ulteriormente specificate da Duffy-Cunningham (1996) attraverso un insieme di linee guida più circostanziate:

- predisporre esperienze che facilitino il processo di costruzione della conoscenza;
- promuovere esperienze di comprensione attraverso molteplici prospettive;
- inserire l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- incoraggiare la padronanza e la libertà nei processi d'apprendimento;
- inserire l'apprendimento in un'esperienza sociale;
- incoraggiare l'uso di molteplici modalità di rappresentazione;
- promuovere l'autoconsapevolezza del processo d'apprendimento.

All'interno di tali premesse Gilbert Paquette propone una tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza organizzata intorno a quattro ambiti:

- **Ricevere**, per evidenziare la ricezione di un dato sensoriale o concettuale e il suo immagazzinamento in memoria; le capacità evidenziate riguardano il prestare attenzione e il memorizzare;
- **Riprodurre**, per evidenziare l'utilizzo di schemi procedurali noti in un dato contesto; le capacità implicate riguardano il precisare, il trasporre e l'applicare;

- **Produrre**, per evidenziare la messa a punto di una risposta originale a una data situazione; le capacità implicate riguardano l'analizzare, l'adattare e il sintetizzare;
- **Autogestirsi**, per evidenziare l'analisi critica e l'autonoma gestione del proprio comportamento in rapporto a un determinato contesto d'azione; le capacità implicate riguardano il valutare e l'autocontrollarsi.

Lo schema proposto da Paquette consente di evidenziare l'integrazione di risorse che l'esercizio di una competenza richiede, presupposto presente, seppure con accentuazioni diverse, nella maggioranza delle concettualizzazioni del costrutto proposte in ambito formativo.

# **Didattica per competenze: cosa cambia?**

## **REPERTORIO DI METODOLOGIE DIDATTICHE INNOVATIVE**

Sono molteplici le metodologie coerenti con una prospettiva d'apprendimento socio-costruttivista e che rispondono ai criteri di qualità indicati nei contributi precedenti. A puro scopo esemplificativo ne proponiamo un elenco aperto:

- approccio induttivo;
- apprendimento cooperativo;
- gioco di ruolo;
- apprendistato cognitivo;
- approcci metacognitivi;
- soluzione di problemi reali;
- studi di caso;
- approcci narrativi;
- digital story telling;
- approcci dialogici;
- approcci autobiografici;
- brain-storming;
- apprendimento servizio.

Rinviando alla bibliografia d'approfondimento per un'analisi delle diverse metodologie può essere utile evidenziare alcuni denominatori comuni nella diversità delle proposte richiamate. Innanzi tutto un ruolo indiretto affidato all'insegnante, la cui funzione si caratterizza per la predisposizione di un ambiente d'apprendimento coerente con le singole proposte metodologiche,

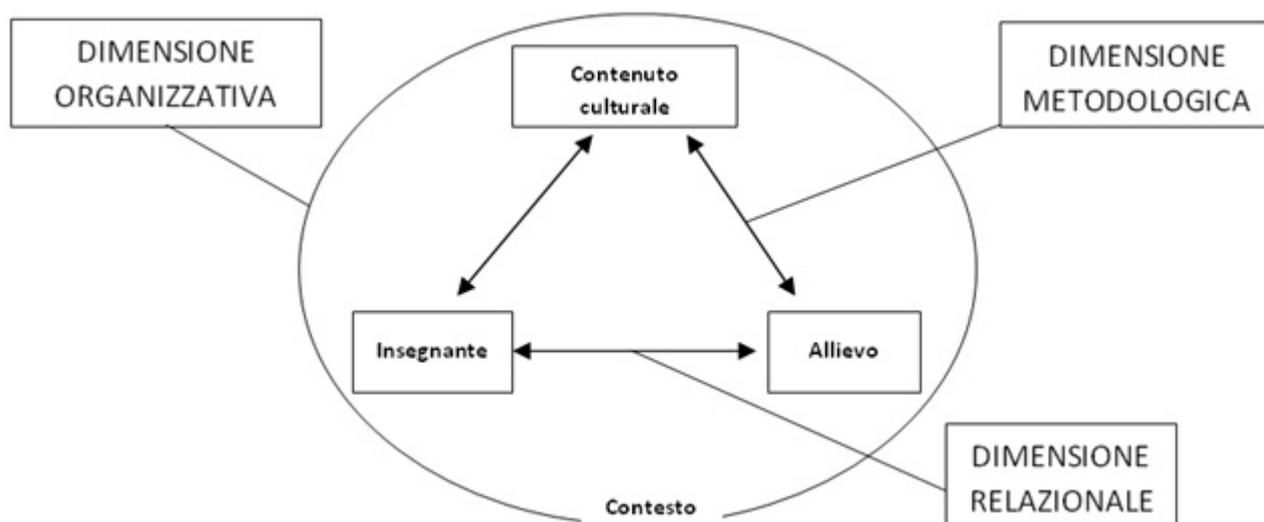
più che come trasmettitore di saperi. In secondo luogo, e in modo complementare, un protagonismo dello studente a cui è affidata la costruzione del proprio apprendimento attraverso un processo di scoperta guidato da un insieme di supporti.

In terzo luogo un approccio euristico all'apprendimento, centrato su un problema da affrontare più o meno esplicitamente evidenziato a seconda degli approcci metodologici.

In quarto luogo la valorizzazione della dimensione sociale dell'apprendimento, più o meno posta al centro del processo d'apprendimento in rapporto ai diversi approcci. Infine il riferimento a dei contesti specifici nei quali sviluppare il processo di apprendimento, attraverso un passaggio dal particolare al generale. Come si può notare si tratta di un richiamo, più o meno diretto, agli attributi dell'apprendimento CSSC.

# Didattica per competenze: cosa cambia? OLTRE LA METODOLOGIA: SETTING ORGANIZZATIVO E CLIMA RELAZIONALE

Accanto alle scelte metodologiche ci sono altre dimensioni dell'azione didattica che ne influenzano la qualità in rapporto allo sviluppo di apprendimento in chiave socio-costruttivista. Analizzando il triangolo didattico possiamo infatti individuare alcune dimensioni dell'insegnamento, ovvero alcuni punti di vista privilegiati da cui osservare l'evento didattico.



La prima dimensione è quella *metodologico-didattica*, di cui abbiamo parlato nel contributo precedente, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento: quali metodologie utilizza l'insegnante? quali strategie didattiche attiva? quali strumenti o materiali? quali azioni di consolidamento o recupero mette in atto? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento metodologico, spazio di

relazione tra soggetti ed oggetti culturali. In questa prospettiva le diverse metodologie (lezione, apprendimento cooperativo, didattica per problemi, etc.) divengono dispositivi attraverso cui l'insegnante mira a connettere determinati allievi – con le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento, etc. – con determinati contenuti culturali – ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica -.

La seconda dimensione è quella *relazionale-comunicativa*, attenta alla dinamica relazionale che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi e alle modalità di gestione di tale dinamica: quale stile di conduzione ha l'insegnante? quale clima relazionale tende ad instaurare in classe? come valorizza il gruppo e l'apporto dei singoli? attraverso quali modalità gestisce la comunicazione verbale? e quella non verbale? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento comunicativo, spazio relazionale tra un insieme di soggetti.

Si tratta di una relazione asimmetrica, in quanto strutturata su ruoli ascritti (quello di insegnante e quello di allievo) differenti per età, status sociale, livello d'esperienza, patrimonio culturale, etc. e, di conseguenza, fondata su una distribuzione diseguale del potere, con l'insegnante in posizione "up" e l'allievo in posizione "down". La qualità della relazione didattica, pertanto, non si gioca tanto nel renderla simmetrica, in quanto snaturerebbe le sue caratteristiche strutturali, quanto nel grado di flessibilità con cui viene gestita l'interazione di tipo asimmetrico, o complementare, tra insegnante e allievo. Ciò che cambia tra le due situazioni è la maggiore o minore rigidità con cui viene gestita la relazione da parte dell'insegnante, in quanto soggetto a cui è ascritto il governo

dell'interazione. Una relazione flessibile implica, ad esempio, situazioni in cui si possa trascendere la complementarità e superare dinamiche relazionali stereotipate (ad esempio condividendo esperienze che oltrepassano la relazione insegnante-allievo tipica della dinamica d'aula), possibilità di variare i setting relazionali entro cui sviluppare la comunicazione didattica (attività di laboratorio, situazioni extrascolastiche, confronto aperto, etc.), occasioni di sviluppo di una responsabilità condivisa nella gestione della relazione attraverso un potenziamento dell'autonomia dell'allievo, forme di valorizzazione dell'allievo e di considerazione del suo punto di vista. La qualità della relazione comunicativa tra insegnante e allievo si misura, quindi, in rapporto al grado di flessibilità con cui l'insegnante gestisce la dinamica di interazione strutturalmente asimmetrica con i propri allievi.

La terza dimensione è quella organizzativa, attenta alla predisposizione del setting formativo entro cui agire l'azione didattica: come è strutturata l'aula? i materiali sono accessibili agli allievi? come viene gestito il tempo? in base a quali regole viene condotta l'attività scolastica? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento organizzativo, in quanto contesto specificamente dedicato all'apprendimento. Il setting formativo è costituito dall'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa. Tra i più significativi possiamo ricordare:

- lo **spazio**, come contenitore fisico e materiale entro cui si realizza l'insegnamento. Entrando in una classe, il modo in cui è organizzato lo spazio, la disposizione dei banchi, l'uso delle pareti, la posizione della cattedra sono elementi che ci veicolano

immediatamente un certo modo di pensare l'insegnamento e una determinata cultura didattica; si tratta quindi di elementi che condizionano l'azione didattica e la stessa relazione educativa che si esercita in quel determinato spazio;

- il **tempo**, come struttura temporale entro cui viene agita l'azione di insegnamento. La suddivisione della giornata in ore o in periodi temporali più distesi, la distribuzione del lavoro didattico nell'arco della giornata, l'alternanza delle diverse attività, l'organizzazione dell'orario settimanale sono tutti elementi che influenzano le modalità del lavoro didattico e che veicolano significati educativi ai diversi attori coinvolti nella relazione formativa;

- le **regole**, come insieme di norme implicite ed esplicite che regolamentano la vita della classe e lo svolgimento dell'azione didattica. Come ogni gruppo sociale anche la classe deve darsi un sistema di regole per il suo funzionamento, molte sono determinate dall'organizzazione scolastica più complessiva (e richiamano, quindi, il meso-contesto), altre sono definite nell'aula e riguardano le modalità di relazione, l'uso dello spazio e dei materiali, le modalità di spostamento e i movimenti, i ruoli e i compiti, etc.;

- gli **attori**, come insieme dei soggetti coinvolti nella relazione didattica. Quella che abbiamo finora chiamato relazione docente-allievi può assumere diverse fisionomie sia in relazione al ruolo docente (presenza di uno o più docenti, presenza di insegnante di sostegno, facilitatore o altro), sia in relazione agli allievi (attività individuale, raggruppamento in piccoli gruppi, gestione del gruppo intero, etc.), sia in relazione ad altre figure presenti (genitori, esperti, personale non docente, etc.);

- i **canali comunicativi**, come medium attraverso cui avviene la relazione didattica. Rimanendo in una situazione formativa in presenza, escludendo quindi forme di interazione a distanza, possiamo riconoscere forme di interazione giocate esclusivamente sull'uso del codice orale oppure l'integrazione dell'interazione orale con il codice scritto (cartelloni, parole chiave, ...), con il codice visivo (immagini, slide, filmati, ...), con altri codici (musicale, gestuale, ...).

La modalità di gestione dei fattori indicati, infatti, incide fortemente sui significati dell'esperienza formativa e sulle valenze emotive ed affettive che tale esperienza assume per i diversi attori; pensiamo a quanto sia differente lavorare in un'aula con i banchi separati e disposti in file, piuttosto che a ferro di cavallo o disposti a piccoli gruppi...