

LA DIDATTICA PER COMPETENZE

In << Scuola Italiana Moderna>>, Editrice La Scuola, n. 1, 2013

Carlo Petracca

Negli ultimi venti anni i curricoli di molti Paesi europei ed extraeuropei hanno assunto come nucleo portante l'approccio per competenze e i contesti formativi scolastici ed extrascolastici si sono orientati nella loro azione didattica concreta verso questa nuova prospettiva. Le nuove Indicazioni nazionali per il primo ciclo (D.M. 16.11.2012) riportano per ogni disciplina "Traguardi di sviluppo delle competenze" che sono resi tra l'altro prescrittivi. La prescrittività dei traguardi impone ai docenti di rivedere le tre operazioni centrali dell'insegnamento: progettazione, azione didattica nella classe, valutazione. In questa sede per ragioni di spazio vengono affrontate solo le prime due.

1. **La progettazione.**

La progettazione in linea di massima si ispira ancora alle teorie curriculari definite "per obiettivi" che hanno avuto la loro più grande diffusione negli anni settanta ed hanno prodotto indubbiamente un grande fermento innovativo ed anche un sensibile miglioramento nella didattica. Nel tempo, però la progettazione per obiettivi ha messo in risalto i propri limiti: l'enfasi eccessiva riposta nella definizione degli obiettivi che, oltretutto, spesso hanno un grado di ambiguità e genericità troppo elevato; la non pertinenza degli obiettivi alle situazioni reali, non prevedibili, che chiamano i docenti ad assumere, in quel momento ed in quel contesto, decisioni non programmabili a priori; la previsione, in termini di obiettivi comportamentali, del prodotto finale con la conseguenza di ignorare il processo di apprendimento; la parcellizzazione dell'insegnamento-apprendimento in tasselli troppo minuti (unità didattiche).

Proprio partendo dalla constatazione di tali limiti sono sorti altri modelli di progettazione che vengono definiti processuali e strutturalisti i quali si differenziano essenzialmente per due aspetti: non si concentrano solo sul prodotto finale, ma ipotizzano anche la cura del processo di apprendimento che compie l'alunno; la proposta didattica progettata non risulta parcellizzata e frantumata, ma assume una dimensione globale e strutturale. Aderendo a questi principi nascono e si diffondono modelli diversi: la progettazione per mappe concettuali, per sfondo integratore e per moduli.

La progettazione per competenze, ora voluta dalle Indicazioni, in che modo va strutturata, a quali modelli deve ispirarsi? Non si deve pensare che si tratti di una operazione completamente diversa da quelle precedenti. In verità la

sequenza classica prevista per la progettazione per obiettivi resta invariata nelle sue tappe, ma cambiano molti aspetti all'interno di esse:

Analisi della situazione. Questa operazione è presente in ogni modello e rappresenta la base di partenza anche per la progettazione per competenze;

Definizione degli obiettivi. Se prima tale operazione era rimessa alla discrezionalità degli insegnanti che sceglievano gli obiettivi anche dalla letteratura (si pensi alle tassonomie!) e in parte dai "programmi" che erano più centrati sui contenuti e non così ricchi negli obiettivi, ora come elemento innovativo entrano i "traguardi di sviluppo delle competenze" che, in quanto prescrittivi, devono essere ripresi dalle Indicazioni come anche gli obiettivi specifici di apprendimento. Gli insegnanti hanno il compito di effettuare una loro selezione a seconda delle classi di riferimento ed al limite, a seconda delle esigenze degli alunni, si potrà procedere ad un loro accorpamento o sdoppiamento e ad una graduale o permanente presa in carico nell'arco dei cinque anni. Per gli obiettivi specifici di apprendimento si può anche effettuare una suddivisione in conoscenze e abilità che rende più visibile e concreto il percorso didattico costruito dagli insegnanti;

Selezione dei contenuti. Nelle Indicazioni i contenuti non sono elencati esplicitamente come nei tradizionali "programmi". Essi in parte possono essere ricavati dalla descrizione generale che viene effettuata per ogni disciplina, ma essenzialmente devono essere scelti dagli insegnanti, anche nello spirito dell'autonomia didattica. L'elemento innovativo non è tanto nella scelta quanto nella natura e struttura dei contenuti che devono assumere una dimensione più globale e reticolare come nei modelli strutturalisti per evitare che le conoscenze dei ragazzi, come sostiene E. Morin (*La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano, 2000), siano frammenti di sapere dispersi. La reticolarità dei contenuti e il superamento della parcellizzazione si possono assicurare facendo riferimento ai nuclei fondanti delle discipline, messe anche in relazione tra loro. L'approccio per competenze richiede di insistere molto sulle connessioni disciplinari. In questa direzione spingono sia il paragrafo della Premessa intitolato "Per un nuovo umanesimo" sia alcuni passi delle Indicazioni;

Selezione delle attività e delle metodologie. E' questo l'aspetto più innovativo che la progettazione per competenze richiede. Attività e metodologie per lo sviluppo delle competenze non possono essere le medesime utilizzate per gli apprendimenti. Purtroppo sulle competenze finora sono state affrontate e in parte curate la testa (la loro definizione) e la coda (la certificazione): da una parte, infatti, è stata fatta chiarezza sul concetto di competenza con l'adozione della definizione data dall'EQF e sono state indicate in modo esplicito e prescrittivo le competenze da raggiungere uscendo da una imbarazzante eterogeneità, inevitabilmente riscontrabile quando tale operazione era rimessa agli insegnanti; dall'altra parte è stato richiesto dal DPR 122/2009 (Regolamento sulla valutazione) che le competenze al termine della scuola primaria devono essere descritte e certificate, anche se risulta oramai non procrastinabile l'adozione di un modello ministeriale, come è avvenuto per la fine dell'obbligo delle scuole superiori. E' rimasto nell'ombra, però il cuore ossia il "come" si sviluppano le competenze. I docenti hanno bisogno di avere spunti

sulle pratiche didattiche innovative che possano portare alla didattica per competenze, diversamente queste si confonderanno sempre, come avviene adesso, con gli apprendimenti e l'innovazione sarà solo formale e non sostanziale.

2. **L'azione didattica**

E' evidente che il "come" si sviluppano le competenze appartiene all'azione didattica che i docenti svolgono nelle classi. L'attività didattica nel corso dell'anno deve essere coerente, come esige ogni modello, con quanto progettato e deve portare ad esplosione e realizzazione le attività didattiche previste nelle linee generali. Si forniscono in questa direzione alcuni spunti:

Contestualizzare l'apprendimento. Molti sostengono che l'approccio per competenze non abbia una specifica teoria di apprendimento a suo sostegno, ma come risposta a questa obiezione si fa riferimento alla cognizione situata e distribuita. Secondo tale teoria l'apprendimento efficace è quello che si sviluppa in un contesto, il più possibile reale, in cui si applicano e si costruiscono conoscenze e abilità. La didattica tradizionale ha sempre considerato la pratica come il luogo di applicazione delle conoscenze, mentre, secondo tale approccio, la pratica è il luogo anche di produzione della conoscenza. Il contesto non è separabile dall'apprendimento e, aspetto ancora più interessante, coproduce la conoscenza. Tutto ciò sta a significare che l'approccio per competenze fa appello a pratiche contestualizzate che chiamano gli alunni a fare. La teoria della cognizione distribuita aggiunge che l'apprendimento efficace è quello che viene distribuito in un contesto in cui sono presenti diversi elementi: l'insegnante, i compagni, i materiali cartacei e quelli tecnologici, il ricorso ad altri ambienti interni ed esterni alla scuola (biblioteche, emeroteche, ecc.). Da questo quadro generale discendono altri percorsi didattici che la didattica per competenze richiede e che vengono di seguito illustrati;

Dare spazio alle attività laboratoriali. Il laboratorio è già presente nella didattica tradizionale, ora però si richiede che assuma una maggiore sistematicità e coerenza e sfugga alla sporadicità che spesso lo caratterizza. Il laboratorio rappresenta il luogo ideale: per fare ricerca con gli alunni su aspetti problematici di natura disciplinare oppure tratti dalla realtà; per integrare le conoscenze apprese in aula in modo decontestualizzato e consolidarle; per creare tra gli alunni un clima socio-affettivo positivo e cooperativo; per personalizzare ossia per creare le condizioni che permettano a ciascuno alunno di far esplodere le proprie attitudini ed i propri interessi e, quindi, di accrescere la fiducia in sé; per far crescere negli alunni la motivazione ad apprendere e di conseguenza incrementare per ciascuno le possibilità di successo scolastico;

Richiedere la cooperazione nell'apprendimento. Secondo la cognizione distribuita la nostra mente non opera chiusa in se stessa, ma è distribuita nelle persone con cui siamo a contatto e che abbiamo conosciuto anche nel passato, nei libri che abbiamo usato o sfogliato, nei giornali, nei film, negli appunti e così

via. L'apprendimento efficace, quindi, è quello che avviene in maniera distribuita ossia che risulta costruito insieme ad altre persone ed a contatto con materiali diversi. La cognizione distribuita richiede il passaggio dal concetto tradizionale di aula al concetto di "ambiente di apprendimento" che è tale se si caratterizza come "ambiente arricchito" non solo da materiali, ma anche da persone, relazioni e stimoli cognitivi e affettivi. Si tratta di trasformare la classe in una vera "comunità di apprendimento" che costruisce e scambia conoscenze in modo collaborativo. In fondo questa teoria ha sullo sfondo il sociocostruttivismo di Vygotskij e come esito anche le forme del *cooperative learning*.

Problematizzare l'apprendimento. Di norma le conoscenze sono state prodotte nel corso dei secoli per dare risposte a problemi o interrogativi che l'uomo ha incontrato. E' molto strano che nel momento in cui si trasmettono, l'aspetto problematico da cui all'origine sono scaturite viene posto ai margini o addirittura trascurato. Per apprendere qualcosa la nostra mente ha bisogno di un problema cui dare risposta. P. Meirieu (*Imparare... ma come*, Cappelli, Bologna, 1990) sostiene che "il vero insegnamento è una risposta" nel senso che ciascuno di noi insegna qualcosa ad un altro solo quando l'insegnamento proposto rappresenta una risposta ad un problema, esplicito o implicito, fatto emergere dagli alunni o dallo stesso insegnante. L'approccio per competenze richiede la problematizzazione dell'apprendimento perché la competenza, come ormai sappiamo, è la capacità di un individuo di risolvere una situazione problematica, il più possibile reale, attraverso l'utilizzo delle conoscenze e delle abilità a sua disposizione. Mettere gli alunni di fronte

ad un problema e chiedere loro di risolverlo non solo fa crescere le loro competenze, ma rende più motivante tutta l'attività di apprendimento.

Sviluppare schemi logici e processi cognitivi. Le situazioni-problema per poter sviluppare le competenze devono assicurare, secondo la letteratura, due condizioni: la complessità e la novità. Per la complessità già è stato detto che i contenuti e le attività devono avere una struttura il più possibile reticolare e globale, ma in che modo un individuo, messo di fronte ad una situazione inedita riesce a risolverla efficacemente? Perché alcuni ci riescono ed altri no? Noi rispondiamo con un paradigma mentale tradizionale: è questione di intelligenza! Non è così. La competenza deriva dal possesso, come sostiene P. Perrenoud (*Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003), di schemi logici e cognitivi che consentono la mobilitazione di conoscenze e abilità da un contesto noto a uno non noto e tali schemi, sempre secondo lo studioso ginevrino, si sviluppano con un'azione intenzionale mediante la pratica. E' convinzione personale di chi scrive che la vera innovazione didattica che consenta di sviluppare competenze consista nello sviluppo dei processi cognitivi attraverso cui i nostri alunni trattano, elaborano e trasferiscono le conoscenze: processi percettivi, mnestici, induttivi, deduttivi, dialettici e creativi. Interessanti risultano le ricerche didattiche svolte in questa direzione con scuole e insegnanti.