

Precisazioni a partire dalle domande suscitate dall'incontro precedente

La prima perplessità riguarda la modalità di individuazione delle essenzialità delle discipline e in particolare la perplessità riguarda il materiale di partenza. Queste essenzialità delle discipline che riteniamo fondamentale per fare un curriculum per competenze (la competenza coagula elementi importanti dal punto di vista delle conoscenze, delle abilità, dei saper fare) è fatta a partire solo da un'intuizione personale, per quanto condivisa, o ci si può servire di elaborazioni altre? Io direi anche la seconda, nel senso che ci sono delle elaborazioni su questo punto già disponibili che possono essere un buon punto di partenza anche per confrontare con le proprie intuizioni. I documenti elaborati da altri non sono mai pienamente soddisfacenti anche perché normalmente vengono redatti per scopi specifici in situazioni particolari però di certo sono riflessioni fatte condividendo lo stesso scopo generale, quello di individuare coordinate essenziali della disciplina. Ci sono alcuni materiali che individuano queste essenzialità così come ho proposto io, cioè lungo una direzione epistemologica, quindi linguaggi, oggetti o problemi e metodi; altri documenti invece prescindono da questa articolazione, quelli che sono stati redatti non utilizzando una griglia di tipo epistemologico ma, per esempio, per elaborazione di mappe concettuali. In quel caso gli elementi essenziali della disciplina sono di tipo concettuale. Queste vengono definite Mappe esperte, sono un'elaborazione successiva delle mappe concettuali che Novack ha introdotto ormai da molti anni nella didattica. Non è indispensabile quindi che ci si allinei al modello epistemologico: anche la scelta di tipo concettuale può essere valida almeno a livello di consultazione dei materiali per capire cosa suggeriscono gli esperti. È evidente che la parte metodologica , cioè quella che pertiene lo specifico modo con cui la disciplina costruisce il proprio sapere e che quindi, si presume, debba essere anche il modo in cui l'allievo costruisce un sapere che è nuovo per lui, rimane implicita se si sceglie una rappresentazione per mappe; quindi è meno evidente questo aspetto, tant'è vero che alle mappe viene normalmente associato un diagramma a V che ricostruisce lo scheletro epistemologico. Nel primo caso, cioè se le essenzialità vengono ricostruite consultando materiali che fanno un'analisi del tipo di quella che vi ho proposto, ci si può rivolgere ai documenti elaborati dalla commissione italiana per l'insegnamento della matematica che dal '97 ha prodotto materiali per la mat e per le altre discipline le Associazioni disciplinari hanno tentato di replicare questo modello (es www.forumdisciplinari.org) Il senso è di riferirsi a dei documenti elaborati da disciplinari a partire dal '97, anno di pubblicazione del libro bianco "Nell'educazione un tesoro" e quindi è a partire da quel momento che sono stati ripresi i lavori sulla riflessione sui saperi in ordine all'essenzialità. Tale riferimento all'essenzialità è di tipo ricorrente, lo possiamo documentare a più riprese nella storia dell'insegnamento, dei saperi, a partire dagli anni 60-70-80 e l'ultimo riferimento è quello che vi dicevo. Nel secondo caso invece i testi sono quelli di questa rete incredibile che ormai abita tutte le nostre scuole creata da tutti gli aderenti a "Cmaptools", programmino di elaborazione di mappe che si scarica gratuitamente e intorno a questa comunità di utilizzatori delle mappe concettuali sono sorti molti siti, documentazioni di molte esperienze, lì si trovano alcune esemplificazioni di mappe esperte o fatte da gruppi di lavoro. . In verità le mappe esperte sono ancora in formazione. Ovviamente esiste una vasta casistica a vari livelli di specificità.

La risposta alla prima domanda quindi, è sì, si può partire confrontandosi con materiale già esistente. Se vi è più agevole tenete fede alla analisi disciplinare in direzione epistemologica, ma si arriva all'essenzialità di un curriculum organizzato per competenze indipendentemente dall'assumerci questa lettura.

Seconda domanda. L'articolazione dei gruppi di lavoro. Abbiamo una doppia opzione che potremmo considerare in maniera inclusiva anche dividendo il lavoro in due parti. Mi si chiede se è opportuna una suddivisione dei gruppi di lavoro per discipline verticalizzata per livello scolastico oppure una suddivisione che è per fasce di età, per ordine di classi parallele. Questa scelta dipende dal livello di dettaglio del lavoro mentre si svolge.

L'individuazione di grandi tematiche, di grandi nuclei, di elementi essenziali, è interessante farla in verticale. Quando l'obiettivo è individuare macroaree di interventi, specificità di problemi delle diverse discipline allora è interessante farla in verticale perchè si tocca con mano, si è più vincolati all'essenzialità medesima: dovendola pensare complessivamente per diverse età scolari si è costretti ad essere più radicali nelle scelte e ad identificare essenzialità che sono propriamente tali. Quando si fanno lavori di analisi disciplinari su aree disciplinari dalla scuola d'infanzia alle superiori si trovano le stesse aree; questo però ci dice che abbiamo individuato le aree che sono identificative di quello specifico sapere (le aree contenutistiche, metodologiche, linguistiche ecc.). Certo questa articolazione dei gruppi di lavoro rischia di risultare poco efficace nel momento in cui invece a partire da questi elementi essenziali devo costruire delle unità di lavoro perchè l'unità di lavoro prevede un livello di dettaglio nella specificazione della situazione proposta, della modalità con cui la si propone, delle conoscenze coinvolte, delle abilità attese ecc. che è calibrata in maniera più puntuale sull'anno. Un curriculum per competenze valuta sempre gli esiti a lungo termine per cui le competenze ce le dobbiamo dare valutabili a fine anno, anche se a più riprese durante l'anno ne valuteremo i livelli di approssimazione. Nel caso invece della elaborazione delle unità di lavoro adotterei una suddivisione orizzontale, quindi non più verticalizzata. Questo a partire dal lavoro che si è fatto in verticale. Cioè quando tutti hanno per ciascun anno di materne, primaria, sec I grado, le proprie essenzialità e quindi le proprie macrocompetenze da raggiungere, allora in maniera orizzontale le si rideclinano per livelli in senso orizzontale. Questa è l'ipotesi che vi offro, ovviamente possono essere discusse altre opzioni. In questo modo, c'è il vantaggio di essere sicuri di percepire, di condividere le stesse essenzialità, al contempo però di poter approfittare di una maggior possibilità di dettaglio nella specificazione delle unità di lavoro che compongono poi il curriculum anche annuale di ciascuna area disciplinare o campo di esperienza.

Terza domanda: la individuazione delle competenze. Qui vorrei precisare un po'. L'individuazione delle competenze la possiamo fare a partire dalla discussione delle essenzialità (oggetti, linguaggi e metodi), però vi do un consiglio, la potremmo fare anche a partire da problemi o tipi di problemi. Vi segnalo questa possibilità perchè metodologicamente più semplice. I problemi sono delle strutture epistemiche, cioè racchiudono al loro interno gli oggetti, i metodi e i linguaggi. Ora, un problema può essere caratterizzato in senso euristico ma può essere anche un problema di natura intellettuale: interpretare un testo può essere concepito come un problema. Quindi non pensate ai problemi come a situazioni di problem solving puro perchè sennò alcune discipline sarebbero poco suscettibili di questa declinazione. Però l'idea di ricerca di conoscenza utilizzando il repertorio di conoscenze della disciplina e i suoi metodi è di fatto, corrisponde di fatto a porsi e risolvere un problema. Allora la competenza si situa sempre dentro questo problema, cioè la capacità di risolvere questo problema, le operazioni che bisogna fare per risolvere questo problema, sono sempre delle competenze, perchè la competenza l'abbiamo definita come la capacità di coordinare conoscenze, abilità e disposizioni interne per far fronte ad una situazione nuova e sfidante. Vi segnalo questo perchè si può procedere così come vi ho detto altre volte, sul piano logico funziona cioè individuando competenze relative a conoscenze, relative a linguaggi, relative a metodi. Però potrebbe emergere un'ambiguità: come faccio a definire una competenza relativa a oggetti se non li interrogo con dei problemi? se non interpreto questi oggetti come problemi: Mi viene fuori una competenza interpretabile come padronanza di conoscenze, di contenuti di conoscenza. Allo stesso modo alcuni saper fare mi si configurano come acquisizione di certi livelli di destrezza che riguardano alcune abilità, e magari sono abilità di tipo riproduttivo o sono esemplificazione di comportamenti analogici, cioè so fare questa cosa perchè l'ho fatta, analoga, in un'altra circostanza e quindi so fare anche so svolgere anche il compito richiesto in questa situazione analoga. Però qui è difficile sul piano della costruzione delle situazioni distinguere tra competenza relativa ai contenuti dalla padronanza dei contenuti medesimi. Io non posso chiamare competenza la padronanza sui contenuti medesimi: la competenza relativamente ai contenuti la devo pensare come la risoluzione di un problema che verte su quei contenuti. Quindi dal punto di vista metodologico la individuazione delle competenze potrebbe essere fatta in relazione alla

risoluzione di problemi collegati alle essenzialità individuate. Dopodiché questi problemi, che riflettono questi elementi essenziali della disciplina, contengono in se stessi conoscenze e abilità cioè mi richiedono come *apparati serventi* il fatto di conoscere alcuni contenuti, di avere la padronanza di alcune conoscenze e di avere un livello sufficiente di destrezza nell'esercizio di alcune abilità. Questi due livelli, però, che non corrispondono di per sé al livello della competenza, possono essere controllati con altre unità di lavoro, quelle che abbiamo sempre chiamato e continueremo a chiamare Unità didattiche.

In questo modo ci possiamo permettere di pensare le unità di lavoro destinate allo sviluppo delle competenze come unità centrate su problemi e che presuppongono conoscenze e abilità sviluppate e poi consolidate a loro volta in un repertorio di unità di apprendimento come siamo abituati a fare. Vi ho segnalato questa cosa perché mi è capitato proprio recentemente in una scuola che nei lavori di gruppo è emersa questa difficoltà, questo fraintendimento: "Ma allora la competenza rispetto ai contenuti che cos'è?" Ed è stata interpretata come la padronanza sui contenuti, ma allora perché chiamarla competenza? Quindi forse vale la pena di richiamare esplicitamente ad una unità di lavoro alla quale si delega, la si rende responsabile dello sviluppo di competenza come un'unità di lavoro centrata sui problemi e il problema ha dentro certi oggetti, ha dentro certi linguaggi e ha dentro la possibilità di essere affrontato secondo la modalità specifica di una disciplina quindi ha dentro i metodi.

Sono quelle unità di lavoro in cui siamo più carenti?

Sì, sono quelle unità di lavoro di cui dovremmo disseminare il curricolo, perché noi siamo bravi a fare curricoli, nel senso che siamo bravi a fare curricoli le cui unità organizzative, le cui unità di lavoro, sono destinate alla padronanza delle conoscenze e all'esercizio delle abilità - quello lo sappiamo fare. Bisogna rendere questo lavoro funzionale allo sviluppo anche delle competenze; quindi di fatto quello che dobbiamo imparare a fare è disseminare il curricolo di situazioni che sono situazioni di sviluppo delle competenze. Ma queste situazioni di sviluppo della competenza alla fine sono situazioni centrate su problemi, proprio perché la competenza richiede il coordinamento di conoscenze e abilità e disposizioni interne; l'esercizio di competenza ha sempre una dimensione agita; poi può essere anche, come dire, un'azione puramente mentale; se devo interpretare un testo, dicevo prima, non faccio nulla col corpo ma faccio con la mente, ma è la stessa cosa, è sempre un problema che ha bisogno di alcune conoscenze, che appoggia su alcune abilità, e che viene fatto secondo certe regole.

Rispetto a quello che ho detto fino adesso, potrei pensare allora di prendere il curricolo che ho disponibile fino a questo momento e giustapporre alcune unità di lavoro che mi servono per sviluppare la competenza. Quello che stiamo dicendo non corrisponde proprio esattamente a questa operazione, o almeno, ci si può certamente servire e ci si servirà di quello che abbiamo, però dobbiamo garantire organicità e coerenza a tutto questo discorso.

Allora: il repertorio di competenze che io voglio sviluppare alla fine dell'anno e di cui vado a verificare il traguardo a step ripetuti deve essere un repertorio di competenze che riflette il repertorio di essenzialità che io ho individuato, e questo è un primo livello di coerenza diciamo. Dopodiché le unità didattiche destinate alla padronanza dei contenuti, all'acquisizione delle conoscenze e delle abilità devono essere coerenti rispetto alle competenze a cui contribuiscono, come se non avessero valore quelle conoscenze e quelle abilità che non fossero funzionali allo sviluppo di nessuna competenza e in effetti è proprio così: cioè, se ho un repertorio di attività e queste attività destinate alla padronanza dei contenuti e all'esercizio di abilità non riuscissi a farle convergere verso il repertorio di competenze atteso, devo chiedermi che ci stanno a fare. Può essere anche, come dire, se ho da risolvere un problema di geometria, è chiaro che di conoscenze di geometria me ne servono diverse, e quindi nella maggior parte dei casi la cosa funziona però ho bisogno di controllare, ed è il secondo livello di controllo di questa organicità della costruzione della architettura curricolare, che rispetto, diciamo, in vista di un certo repertorio di competenze io possa coprire in maniera sufficiente ma non sovrabbondante, necessaria e sufficiente verrebbe da dire (questo tipo di previsione non ci è data sulle conoscenze), possa coprire

in maniera diciamo sufficiente quelle conoscenze e quelle abilità che sono funzionali alle competenze che io ho bisogno di far esercitare, ho bisogno di sviluppare e ho bisogno, alla fine, di verificare. D'altra parte un curriculum per competenze è un curriculum essenziale, un curriculum essenziale è un curriculum anche nel quale si abbandonano alcune prassi didattiche reiterate che si son sempre fatte ma alla fine poi qualcuno non sa più neanche perché, a vantaggio di qualcos'altro. Il risultato finale, cioè vale a dire il livello di competenza con cui poi si consegnano i bambini alla scuola media o dalla media alla superiore, non è mai stato compromesso dal fatto di avere svolto qualche unità didattica relativa a padronanza di competenze, in nessun caso; non è possibile che questo succeda. Perché un allievo che sa attivarsi in questo coordinamento di conoscenze, abilità e disposizioni interne, cioè che sa esercitare un comportamento competente è un allievo al quale nel tempo di pochissimo si insegna l'eventuale contenuto residuo che l'insegnante delle medie decidesse a un certo punto. Viceversa, l'allievo molto ben scolarizzato su padronanza di conoscenze e abilità che non faccia esercizio di competenze è destinato a non sapere nulla di diverso da quanto corrisponde alle conoscenze acquisite e alle abilità esercitate. A questo ci dobbiamo rassegnare perché è assolutamente così a tutte le età, compresi i livelli universitari. E d'altra parte questo è coerente con quella informazione che avevo dato la prima volta, e cioè che le informazioni sono disponibili al livello in cui sono state apprese; allora se io apprendo dei contenuti so che le cose stanno in un certo modo, però poi mi posso servire di quei contenuti solo recuperandoli dalla memoria e applicandoli, nella migliore delle ipotesi, a casi analoghi a quelli nei quali io li ho originariamente appresi. Ora, visto che siamo assoggettati a questo vincolo non banale, non evanescente - è un vincolo resistente - visto che siamo assoggettati a questo vincolo cognitivo, a questo modo di cognizionare, allora bisogna che le padronanze delle conoscenze e i livelli di destrezza delle abilità vengano calibrati, vengano scelti, se ne debbano definire i livelli in funzione delle competenze che io mi sono data e dei livelli di competenza che io mi do a fine quadrimestre o a fine anno.

Sono chiara, funziona?

Il testo "Le Indicazioni per il Curriculum" pone per esempio l'idea del traguardo di sviluppo della competenza, quindi se non altro rispecchia l'idea, poi non si sa cosa succederà, però noi ce ne possiamo servire indipendentemente dal fatto che venga cestinato; cioè l'idea di traguardo della competenza, biennio e triennio, è coerente con il fatto che la competenza ha uno sviluppo a lungo termine; allora si posso servirmi di quei traguardi vado a vedere quei traguardi e vedo quali conoscenze e abilità implicano; quelli saranno oggetto di unità di lavoro che sono le unità didattiche componenti, fermo restando che dovrò organizzare le altre unità di lavoro competente; stesso discorso per l'OCSE/PISA: in realtà vi offre delle situazioni, vi esemplifica in altri tipi di situazioni, e questo può essere anche un buon aiuto per capire in che cosa queste unità di lavoro, nelle quali esercito e poi verifico la competenza, sono diverse dalle unità di lavoro nelle quali acquisisco conoscenza o acquisisco o consolido abilità: perché questa è una differenza sostanziale. L'acquisizione della conoscenza recupera un livello cognitivo di comprensione e quindi sul piano cognitivo esige un lavoro che è quasi tutto a livello di memoria, che non significa solo ricordare, la memoria elabora: voi adesso mi state ascoltando e se la memoria non elaborasse l'unica speranza di trattenere qualcosa di cui sto dicendo è ricordare esattamente tutte le parole che io sto dicendo: questo sarebbe impossibile, per fortuna la memoria elabora l'informazione. Però è un'elaborazione, per così dire, di primo livello, rende disponibile quella informazione nel momento in cui è richiesta così come tale, "l'imparare che" a cui alludevo nel primo o nel secondo incontro. Abbiamo detto che questo tipo di lavoro cognitivo può essere suscettibile di essere sviluppato, promosso attraverso una unità didattica; questo lo sappiamo e in questo siamo abbastanza tranquilli. Le unità di lavoro che sono deputate allo sviluppo delle abilità già includono qualche cosa in più, perché questi saper fare sono saper fare procedurali o saper fare analogici: cioè a livello delle abilità al massimo si può arrivare all'esercizio da parte dell'allievo di un comportamento analogico, lui sa rifare, in altre situazioni analoghe a quelle in cui l'ha imparato la prima volta, quello che gli si chiede di fare. Anche queste le possiamo identificare come delle Unità di lavoro che in gran parte sono routinate: l'esempio più

macroscopico è quello che, ne so, di vere e proprie procedure algoritmiche (imparare a fare la moltiplicazione) ad es l'algoritmo della moltiplicazione con fattori a tre cifre. Certo che anche l'attività si regge su conoscenze, nessuno si stacca mai dal tassello contiguo, però quello sforzo cognitivo è certamente centrato su una ripetizione, su numeri diversi, su casi analoghi di una procedura, è veramente un saper fare.

Le unità di lavoro destinate all'esercizio, allo sviluppo delle competenze hanno questi elementi come elementi di supporto, quindi non sarebbe possibile una situazione di esercizio di competenza senza la conoscenza e le abilità; però un conto è dire che non potrebbe essere, un conto è far coincidere le situazioni di conoscenza e di abilità con queste competenze .

Allora sono situazioni di elaborazione, sono situazioni, intanto nuove, perché sganciate dal vincolo analogico, mi devono chiedere un'elaborazione in più, quindi sono situazioni nuove; sono sfidanti, sono sfidanti nel senso di essere **vigotskijamente** nella zona dello sviluppo prossimale, cioè non sono situazioni di sicuro successo . La situazione di sicuro successo per la competenza la do a lungo termine, quando voglio verificare il livello di acquisizione della competenza. In tutte le altre situazioni mi astengo da questo; il che non significa che non possa fare le mie verifiche, anzi le dovrò fare in corso d'opera assumendo, preventivamente a che l'azione si svolga, degli indicatori che io assumo come indizi di comportamento competente da parte dell'allievo nella situazione in cui lo sto impegnando.

Sono strumenti più o meno formali, anche solo più intuitivi, con l'accortezza di decidere preventivamente che cosa considero comportamento competente e che cosa no rispetto a prestazioni che io richiedo, perché se lo decido a posteriori le cose poi non funzionano tanto bene, anche se posso osservare elementi che non avevo previsto e che quindi annoterò e che a maggior ragione saranno un ulteriore indizio, diciamo così.

Quindi situazioni nuove, situazioni sfidanti, situazioni che includono quelle conoscenze e quelle abilità che sono state oggetto di un segmento di lavoro curricolare che in maniera parallela o in maniera sequenziale ho svolto in funzione di quelle competenze. L'interpretazione di un testo, a scuola si dice anche la comprensione, io sono abituata a parlare di interpretazione perché suddivido i livelli cognitivi, ma ci intendiamo, l'interpretazione di un testo così come la risoluzione di un problema matematico richiede un comportamento competente; ora però quali sono gli apparati serventi in questo caso? Certo la padronanza del codice della lingua scritta: a che livello? A livelli diversi. Di che tipo di testo, cioè scritto, diciamo, in quale registro? A partire da un repertorio di attività che possono avere esplorato questi differenti tipi di testi, i diversi livelli di complessità di questi testi sui diversi registri ecc., io costruisco una serie di situazioni che sono funzionali allo sviluppo di quella competenza. Anche se quella competenza alla fine è invisibile, è in un colpo solo, include la capacità di riconoscere da alcuni segnali che tipo di testi e quindi di disporre il lettore a interpretare il testo in un certo modo piuttosto che in un altro. Sono molto interessanti le ricerche in cui dando a soggetti gli stessi testi, diciamo lo stesso testo, ma dicendo loro che è un testo di tipo giornalistico piuttosto che un testo argomentativo, piuttosto che un testo narrativo, gli elementi tratti da questi lettori sono diversi, perché se si dice che è un testo giornalistico i lettori fanno più attenzione a quello che succede, alle azioni dei soggetti ecc, se è un testo argomentativo c'è un riferimento più immediato a ricordare le idee, il tipo di concetti, di argomenti. Allora, la competenza alla fine poi è in un colpo solo: questa capacità di comprendere un testo, di interpretarlo racchiude dentro tutte queste cose: informazioni preventive se ci sono, se non ci sono, certamente, alcuni indizi che mi dicono che si tratta di un testo piuttosto che di un altro e che quindi lo devo seguire con un atteggiamento piuttosto che con un altro. Ad es i testi narrativi vengono letti più lentamente. C'è un bellissimo testo, "Le emozioni della lettura" di M.C. Lavorato, che racconta di questa competenza che è un miracolo della scuola.

Nel caso della risoluzione di problemi matematici è ancora più evidente, perché il problema, se non è un esercizio (ma in quel caso siamo nelle unità di lavoro destinate alle abilità, al comportamento analogico-quantitativo) i problemi sono riconducibili a decifrare il comportamento analogico da parte dei bambini? la maggior parte, vedi Spesa Guadagno Ricavo, per imparare a capire come sono legate tra loro le grandezze ho bisogno di

esercizio). Dicevo se è un vero problema, come sviluppo una capacità di risoluzione dei problemi? Non attraverso questi esercizi, è evidente, perché lì ho qualche conoscenza, so che cos'è il guadagno la spesa il ricavo, so che cos'è, nella migliore delle ipotesi, una relazione fra grandezze, ma quella a volte mi sfugge, e l'applico ogni volta che quel problema ha quella struttura logica: comportamento analogico, preciso preciso. Importante, però ci si ferma a quel livello lì. Allora, come questo può essere messo in funzione di una competenza? Il problema deve diventare nuovo, deve includere quelle conoscenze ma le deve superare, deve essere sfidante cioè deve essere nella zona di sviluppo prossimale, non di sicuro successo, alla portata certamente, e avrò tanti problemi quanti i contenuti possibili, e poi problemi di geometria, di logica o problemi che riguardano la relazione fra grandezze e questi problemi saranno di livello di complessità differente e saranno formulati in maniera differente, perché alcuni saranno formulati attraverso dei disegni, altri saranno formulati attraverso dei dati empirici.

Un esempio: ho dato una consegna a insegnanti della primaria: calcolare il volume nella classe in cui eravamo.

Ora quel problema lì è dato in maniera completamente empirica: i dati sono tutti da trovare, c'è una consegna di lavoro "misurare il volume", punto: dati empirici ma tutti da trovare, strategia per vedere di non dover disporre per forza di scale per andare a misurare le cose, quindi individuare regolarità in altezza e in larghezza per fare prima delle figure ecc una situazione di problem solving empirico. Se prendiamo un problema logico allora si gioca tutto a tavolino, non si fa nessuna operazione con il corpo come in questo caso di misura: quindi la competenza non ha per forza una sua traduzione operativa nello *sporcarsi le mani* con qualcosa, però ci può essere anche questo laddove gli elementi contenutistici lo richiedono - qui l'elemento contenutistico è in parte anche la misura quindi è chiaro che devo misurare.

Allora queste unità di lavoro destinate allo sviluppo della competenza devono essere sì, giustapposte ad arte nell'articolazione del curricolo, ma non in maniera indipendente dalle altre. Al contrario, strutturerò le unità di lavoro destinate alla padronanza di contenuti e alla padronanza e di abilità proprio in funzione di quelle che individuo come unità di lavoro per competenze. La distribuzione abbastanza omogenea di questo lavoro più o meno era nella prima di quelle tabelline che erano nella prima dispensa. Cioè ad essere sicuri che più o meno siccome alcuni contenuti so che mi servono per forza, alcune abilità so che le devo esercitare per forza, si comincia a sistemare quelle, si vede quelle lì, quelle unità di lavoro cioè quelle padronanze di contenuti e quelle abilità a quali competenze contribuiscono. Normalmente a molte. Le conoscenze e le abilità si ridistribuiscono su più competenze, ma d'altronde è così anche per i nuclei essenziali.

C'è una domanda che mi fate, rispetto alla definizione delle unità di lavoro e mi domandate: si compongono a partire dai singoli obiettivi di conoscenze e abilità o a partire dalle competenze - cioè come dire top down o bottom up? Nel senso che: parto dalle competenze o parto dalle conoscenze e dalle abilità? È un po' il discorso che si faceva adesso. Francamente non credo che ci sia un modo che è avvantaggiato sull'altro in maniera predominante. Di certo devo controllare la coerenza fra questi due livelli, questo sì: un modo per controllare la coerenza fra questi due livelli è

quello di darsi due soli livelli inizialmente di generalità degli obiettivi: un livello generale che è quello della competenza a lungo termine (sa fare questo ed è un sa fare che richiede conoscenze, abilità e disposizioni interne) e un livello invece specifico, più microscopico. Un livello generale di competenza e un livello specifico che allora diventa l'obiettivo osservabile delle unità di lavoro, siano esse rivolte all'acquisizione, alla padronanza di conoscenze, siano esse rivolte all'acquisizione di abilità, senza complicarsi tanto la vita in 25 livelli di obiettivi che tanto si scrivono a parte ma si fa quello che si sarebbe fatto indipendentemente dal fatto di averli scritti. L'obiettivo lo scrivo solo e unicamente perché mi serve a monitorare. Altrimenti per quella competenza devo arrivare alla fine dell'anno per capire che sta succedendo. Invece mi collego all'Unità di lavoro che vi contribuisce. Lavorare su questa unità di lavoro mi contribuisce a lungo termine a sviluppare quella competenza. Bene: e con quell'unità di lavoro che cosa ottengo? Un obiettivo che è scritto come la competenza? No, quello mi sfugge. Dovrò scrivere

esattamente l'obiettivo che è la operazionalizzazione di quello che succede in quell'attività, che d'altra parte ho previsto essere quella deputata a contribuire allo sviluppo della competenza. Quindi l'obiettivo specifico è proprio plasmato sull'attività, è formulato esattamente come l'attività che io chiedo di svolgere. Perché mi serve di osservarlo. Ora, in un'attività i bambini fanno certe cose ed è in relazione a queste cose che fanno che io posso osservare il loro comportamento, senno' viaggio per la tangente. Quindi l'obiettivo specifico deve per forza replicare quello che l'allievo sta facendo e quindi l'obiettivo specifico è molto semplice da scrivere perché è l'operazionalizzazione delle attività previste da quella unità di lavoro. Tutti gli altri obiettivi fanno un po' sorridere, diventano un adempimento fine a se stesso. Uno può dire: ma facendo quest'attività il bambino mette in atto anche questo processo, allora ce lo scrivo. Sì, ma tu lo osservi? Cioè trai da questa azione un indicatore che ti serve? No. E allora questo bambino di per sé mobilerà molti più oggetti di quelli che tu possa prevedere. Quindi io ci metto in questa declinazione specifica dell'obiettivo quello che mi serve a controllare il livello di coerenza di cui dicevo prima. Se io devo raggiungere una certa competenza, questa è formulata per forza in maniera generale e come la riesploro, come la discretizzo durante il curricolo? In una serie di attività che mi servono proprio per arrivare, che considero appunto quelle unità di lavoro di sviluppo della competenza e su quelle formulerò l'obiettivo specifico, cioè che l'allievo sa risolvere quel problema, quando quel problema è formulato in quel modo, di quel livello di complessità e quando parla di queste cose ecc. Null'altro. Sono queste le situazioni che mi danno la possibilità di monitorare il livello di competenza. Non ce l'ho un'altra possibilità, a parte un'ipotetica prova a fine quadrimestre o fine anno. Ma lì è già in relazione ad una attribuzione di profitto, di valutazione. L'unico modo è quello di assumere degli indizi dello sviluppo di questa competenza là dove si sviluppa cioè nelle unità di lavoro dedicate al suo sviluppo. Allora se io mi do solo due livelli di generalità degli obiettivi, quello della competenza e quello specifico delle attività riesco a controllare meglio anche la coerenza. Se l'attività è coerente rispetto all'obiettivo che formulo, se quest'obiettivo che formulo è coerente rispetto alla competenza che dovrebbe contribuire a sviluppare io posso stare relativamente tranquillo che la coerenza complessiva del percorso è garantita. La stessa cosa varrà per quelle unità di lavoro che non sono pensate per l'esercizio di competenza ma che sono pensate per l'acquisizione di conoscenze e abilità. Anche in quel caso io avrò un obiettivo che di per sé è abbastanza specifico perché è legato all'esercizio di un'abilità piuttosto che alla padronanza di una certa conoscenza. Poi nel corso del lavoro ciascuno se lo rideclina su più livelli nel tempo ma in quanto ad architettura curricolare si può ragionevolmente, almeno per quel che riguarda le aree disciplinari, si può partire con questa differenziazione. Diverso è il discorso per quegli obiettivi che vengono considerati trasversali che sono sempre più facilmente perseguibili in situazioni deputate alla competenza che in quelle deputate alla padronanza delle conoscenze o abilità. Questo già ci semplifica il lavoro. Per cui una unità di lavoro che è volta allo sviluppo della competenza è anche un'unità di lavoro nella quale potrò rilevare un indizio relativamente a competenze trasversali, quali quelle sociali, affettivo ecc, perché essendo situazioni nelle quali l'allievo è costretto, pena rimanere totalmente escluso, è costretto a farsi carico del problema, ad assumerlo su di sé, è chiaro che è più forte, più direttamente percepibile la disposizione affettiva e motivazionale, la possibilità di intravedere i livelli di relazione, quindi la competenza sociale, ecc. In parte il discorso riguarda anche le metodologie. Le situazioni per competenza sono situazioni che proprio perché devono coordinare conoscenze, abilità e disposizioni interne sono anche articolate secondo delle prassi più ricche. Per più ricche intendo non esclusivamente lavoro individuale. Quindi in parte lavoro di gruppo, in parte lavoro a più riprese che alterna momenti di lavoro autonomo degli allievi a momenti di restituzionalizzazione da parte dell'insegnante, di reindirizzamento della situazione didattica. Non abbiate paura di lasciare lavorare i bambini da soli, in situazione di apprendimento autonomo. Spesso gli insegnanti non resistono a lasciar lavorare i bambini da soli. Si avvicinano a controllare e intervengono. Bisogna lasciarli lavorare da soli. Poi si interviene a vedere cos'è successo, cosa si è trovato. Perché la situazione per competenza è poco incline a replicare il disegno che abbiamo in mente. Noi pensiamo che per condurre gli allievi a risolvere un certo

problema, acquisire una certa conoscenza occorra fare un certo percorso. In questo noi dimostriamo premura. La situazione per competenza deve prescindere da questa premura. Preoccupatevi meno di stabilire questo percorso. Perché se non quello che succede, il rischio nel quale incorriamo tutti, è il compromesso delle risposte corrette. L'allievo fa quello che io avevo previsto facesse, è contento perché ha soddisfatto l'insegnante, comunque il compito vede che l'ha fatto: è il compromesso delle risposte corrette. L'apprendimento si gioca tutto nello sforzo che approfondiamo per riuscire: si gioca tutto lì. Per questo non ha tanta importanza che io poi ci riesca, per forza, sempre. Perché se ci riesco sempre, per forza, questo sforzo non c'è stato e l'apprendimento non si è prodotto: hai consolidato un apprendimento che era già disponibile, il che è un po' diverso. Allora questa alternanza, nelle unità di lavoro per competenze, tra momenti di lavoro autonomo, che può essere collettivo o individuale, e momenti in cui si reindirizza e poi si riprocede. Fase finale: revisione. Le unità di lavoro per competenze dovrebbero contare su momenti di revisione. Il fermarsi e dire: allora, oggi che cosa abbiamo imparato. Che cosa abbiamo fatto oggi, come abbiamo fatto a farlo, in cosa ci siamo intoppiati, quale è stato l'impasse, perché, su cosa siamo invece andati spediti, che cosa pensavo che fosse più difficile che poi invece m'è rimasto facile o cosa ho sottovalutato. Questo è importante anche se sembra che non ci faccia procedere oltre, che magari in quei dieci minuti potrei fare l'ultimo esercizietto o l'ultima domanda. Invece no. E bisogna cominciare da piccoli. Prima si comincia, meglio è, anche se i livelli di consapevolezza sono modesti. Quando questo diventa stile di lavoro la consapevolezza cresce velocemente e comunque funziona per quello che serve in quel momento. Cioè anche allievi più piccoli, che possono contare su livelli di consapevolezza più bassi, accedono comunque ad un livello ulteriore di consapevolezza che è quello che serve loro per capire dove stanno con l'apprendimento. Allora, tornando alla domanda non stabilirei una priorità. Si può partire dalle competenze o dagli obiettivi, l'idea casomai è di suddividere due livelli di generalità e di controllare la coerenza tra l'attività scelta e il tipo di obiettivo che la esprime o che la operazionalizza e tra questa e la coerenza rispetto ad un obiettivo più a lungo termine formulato in termini più generali di competenza.

Domanda: io spesso uso il momento della revisione o debriefing, però a volte constato che i ragazzi sono refrattari a questa fatica. La situazione sfidante, per lo sviluppo della competenza a fatica riesco a farla diventare appagante, per loro rimane una grande sofferenza. Perché lì non c'è neanche la gratificazione del voto. Succede sia con allievo di livello basso che alto. Anzi quelli bravi vanno in crisi quando vedono che non riescono. Scopro la fragilità di quelli che nelle conoscenze e abilità sembrano eccellere, ma nelle competenze possono cadere.

E' vero che le situazioni per competenza normalmente ti fanno vedere altro rispetto a quello che accade di solito. E quelli che sono bravi, nel senso di secolarizzati, non sempre funzionano bene. Sulla demotivazione non pretendo di fare diagnosi. E' una situazione delicata. So però che un fenomeno è abbastanza rilevante, quello dell'impotenza appresa, cioè una sorta di comportamento di evitamento che risiede in un modello inadeguato di se stessi e quindi in una percezione inadeguata di quello che si sa fare. Detto in altri termini un comportamento di arrendevolezza che a un certo punto diventa costitutivo, diventa appreso nel senso che diventa il modo in cui decido di comportarmi in una certa situazione, come a rinunciare di essere in questo modo capito, indagato. E sono situazioni molto delicate. Credo che in questo caso il lavoro metacognitivo sia una strada. Non la strada maestra, di certo non la sola, però cercare di accedere alle percezioni che i bambini hanno di sé come solutori di problemi piuttosto che come scrittori di testi, o come allievi tout-court e riuscire a intravedere quanto queste percezioni siano adeguate o meno è molto importante. Lo si può fare con cautela, senza interventi di tipo troppo invasivo, semplicemente passando dal che cosa sai, cosa sai fare e ricalibrando, ricentellinando alcune attività sulle cose che si fanno o si fanno fare. Un allievo che non riceva gratificazione da un compito risolto con successo io non l'ho mai visto. Chi ha una inadeguata percezione di sé attiva un comportamento di evitamento perché questo gli consente in quel momento di non misurarsi con questa cosa. Ma se potesse trovare la forza per impegnarla questa fatica, credo che lo farebbe. Solo che questa risorsa non è in

questo momento disponibile perché è inibita da questa paura di non farcela o anche solo dalla paura di sbagliare e allora vanno sostenuti su un piano metacognitivo. Su questo problema scuola e famiglia possono lavorare insieme a patto che ognuno mantenga il proprio specifico. L'insegnante punterà sugli strumenti per favorire l'atteggiamento metacognitivo, il genitore su altre vie, altri fenomeni. Ma non può funzionare una negoziazione su questo problema perché scuola e famiglia sono su piani diversi. Posto che entrambi abbiano a cuore che il fatto che l'allievo superi il momento di difficoltà e di sofferenza le strade da imboccare per la soluzione sono diverse e tali devono rimanere.

Domanda: Mi sembra di aver capito che dobbiamo proporre meno contenuti altrimenti non si possono percorrere tutte le fasi. Faccio allora l'esempio della grammatica. Un minimo bisogna darglielo. E qual è questo minimo? Bisogna toccare un po' di tutto nella primaria oppure dobbiamo dividerci i compiti tra scuola elementare e media?

Per il minimo direi che dobbiamo concentrarci su quello che è funzionale, è quello che mi serve, è necessario e sufficiente a conseguire, o meglio poiché il conseguimento avviene a livelli diversi, a rendere fattivo, effettivo l'esercizio delle competenze che ho previsto. Se nelle competenze prevedo di saper elaborare testi di un certo tipo, di una certa lunghezza, di un certo livello di complessità esprimendomi in diversi registri, lo so qual è il minimo che mi serve. Proviamo a partire da qui. Queste competenze dovremo cercare di approssimarne i livelli in maniera più accurata possibile, quindi intanto cominciamo a decidere cosa ci serve, cosa ci è necessario e sufficiente. Dopodiché, se abbiamo approssimato per difetto a quel punto sapremo che c'è un minimo che avevo escluso e che devo reincludere. Credo che questo con l'esperienza che abbiamo delle discipline e dell'insegnamento riusciamo a farlo con una buona approssimazione. Se poi in corso d'opera ci accorgiamo che servono aggiustamenti lo faremo con somma pace. Quando il problema è posto rispetto alla verticalità dei curricoli, rispetto alla continuità, a maggior ragione. Se questa architettura che noi abbiamo cercato di delineare potesse essere condivisa su più livelli scolastici, sarebbe un lavoro più facile perché la competenza sarebbe già condivisa in partenza e ulteriormente sviluppabile ed elaborabile a partire dalla scuola media. Laddove non si disponga di un raccordo effettivo, che esiste solo quando si lavora insieme sulla architettura curricolare, in ogni caso non è speso male il lavoro nel proprio livello, non fosse altro perché poi lo si consegna al livello di scuola successivo sulla base di un repertorio di conoscenze che può essere individualmente approssimato a livelli diversi di mediocrità, sufficienza o eccellenza ma che ci dice che cosa ho inteso affrontando di quella disciplina, che immagine ho cercato di far passare di quella disciplina a cosa ho dato importanza, che sono informazioni non trascurabili anche per i livelli di scuola immediatamente successivi. In realtà se io riuscissi a lavorare per competenze avrei nel passaggio da un ordine di scuola all'altro un repertorio di atteggiamenti competenti. Su quelli posso contare.