

PER UNA DIDATTICA CENTRATA SULL'APPRENDIMENTO

In un precedente documento (*Alcuni problemi cruciali dell'insegnamento. Ipotesi di lavoro per sviluppare una pratica riflessiva tra gli insegnanti*) ho centrato l'attenzione su alcuni problemi cruciali che caratterizzano la complessa professione dell'insegnante. Se lì la mia attenzione era rivolta all'insegnante e alla sua pratica autoriflessiva, nel documento che segue mi concentro più direttamente su alcuni di quei problemi, quelli che potrei definire strutturali, proponendo in modo più esplicito orientamenti e direzioni verso cui lavorare. Credo che queste piste di lavoro possano essere utili per avviare riflessioni e azioni conseguenti. Esse nascono dal confronto con la didattica praticata e con la ricerca nel campo della pedagogia della scuola (in particolare, faccio riferimento alle ricerche di Philippe Meirieu, Bernard Rey e Philippe Perrenoud)¹.

1. Costruire un curricolo per far apprendere conoscenze e competenze

Nei Programmi scolastici dei diversi Paesi è stata introdotta da tempo la nozione di *competenza*. Il dibattito sulle competenze, ricorrente nella storia dell'educazione, è diventato sempre più urgente da quando si è realizzata la scuola di massa. La scuola, da semplice strumento di selezione delle classi dirigenti, sta tentando di trasformarsi in un luogo di costruzione di apprendimenti per tutti e di promozione della mobilità sociale. C'è in questo senso una stretta relazione tra scuola e democrazia. La scuola deve promuovere lo sviluppo della quantità più ampia possibile di conoscenze lasciando agli allievi la responsabilità del loro esercizio in situazione o piuttosto agire per la loro attivazione in situazioni complesse? Un principio di fondo va affermato con chiarezza: compito della scuola non è l'insegnare quanto il far apprendere o, se si preferisce, l'insegnare se e solo se si preoccupa di far apprendere. Ma apprendere che cosa? *Conoscenze o competenze?* *Conoscenze e competenze* sono entrambe necessarie. A patto che le conoscenze siano sempre più declinate come concetti, strutture cognitive, piuttosto che come nozioni e che siano messe fin da subito in relazione con la loro mobilitazione in un contesto. Ciò significa che non ci si deve proporre di far acquisire prima le conoscenze e poi le competenze (secondo la nota vulgata cognitivistica del *sapere* e *saper fare*) né che si deve immediatamente mirare all'utilità sociale degli apprendimenti sottovalutando il momento della concettualizzazione. La segmentazione delle conoscenze in una serie di competenze intese come "comportamenti osservabili" (secondo l'interpretazione behaviorista) si presta a un uso della formazione in funzione direttamente economica. La necessità di formare direttamente a ciò che è utile e retribuibile sul mercato del lavoro è oggi una convinzione molto diffusa e rischia di inquinare pericolosamente il discorso sulle competenze. E' vero che il sapere deve essere acquisito fin da subito sotto forma di competenze, ma non per ridurlo necessariamente al *saper fare*. In realtà il sapere stesso non è altro che un insieme di strumenti per comprendere sia il mondo delle cose che il mondo delle parole in modo da poter agire su entrambi. La sua utilità è dunque prima di tutto un'utilità interna al mondo della conoscenza. Quali sono i nodi da sciogliere per mettere in pratica questi obiettivi?

Il primo passo è quello di riflettere sulla programmazione didattica al fine di orientare gli obiettivi sempre più nella direzione indicata. Il secondo passo è aver chiaro che per realizzare lo scopo dell'apprendimento è necessario tener conto delle *differenze* individuali tra gli alunni. Nella scuola sono presenti ostacoli oggettivi alla realizzazione di un didattica differenziata. Quali sono questi ostacoli e come vanno affrontati?

¹ Cfr. la sezione "Segnalazioni" nel sito <http://www.enricobottero.com>.

2. Promuovere la trasversalità dei saperi

Un primo ostacolo è la divisione disciplinare dei saperi. La divisione disciplinare può nuocere alla trasferibilità delle conoscenze e delle competenze sviluppate dagli alunni, soprattutto quelli con maggiori difficoltà cognitive. La disciplinarizzazione può portare infatti con sé la didattizzazione (ad ogni disciplina un didattica specializzata che mira ad acquisire nozioni e concetti di quel campo specifico senza porsi il problema delle altre discipline e dell'acquisizione di capacità di mobilitare queste conoscenze). E' dunque necessario elaborare un curricolo integrato, naturalmente centrato sullo sviluppo di competenze e di conoscenze in cui ogni disciplina venga insegnata in quanto elemento specifico di un progetto educativo globale. Per favorire l'elaborazione di un curricolo integrato, accanto a obiettivi disciplinari vanno individuati obiettivi trasversali. A partire da questi ultimi gli insegnanti di diverse aree e discipline possono condividere un progetto comune centrato sull'alunno.

3. I luoghi della progettazione comune : i gruppi docenti

Un altro possibile ostacolo, anch'esso effetto negativo della disciplinarizzazione, è la difficoltà di un lavoro comune tra gli insegnanti. La chiusura individualistica dell'insegnante è un ostacolo significativo essendo la cooperazione tra docenti condizione indispensabile per la realizzazione di una didattica centrata sull'apprendimento. Questa concertazione andrebbe dunque pianificata e organizzata attraverso gruppi di lavoro realmente operativi, tra cui i principali sono il gruppo di classe e il gruppo disciplinare. E' necessario definire i compiti di ciascuno di questi gruppi, il primo più concentrato sugli obiettivi propri di ciascuna disciplina, il secondo orientato allo sviluppo di competenze transdisciplinari, all'organizzazione delle attività e a definire criteri e modalità di valutazione. Allo stesso tempo, l'insegnante di sostegno, ove presente, deve avere una piena collocazione in questi gruppi come corresponsabile dell'apprendimento di tutto il gruppo classe.

4. Differenziare le azioni didattiche

Un altro ostacolo alla realizzazione di una pedagogia efficace e differenziata sono le barriere organizzative. La principale è costituita dal raggruppamento degli alunni per classi omogenee per età. Questa organizzazione, generalizzatasi solo in epoca moderna con la nascita delle scuole nazionali, presenta vantaggi ma anche inevitabili inconvenienti. In una stessa classe si osservano infatti tali differenze da rendere spesso inefficace un insegnamento collettivo. Di qui la necessità di organizzare le attività degli alunni in modo flessibile attraverso diverse forme di differenziazione didattica. Il primo caso è quello della *differenziazione simultanea*²: nello stesso momento gli allievi si dedicano ad attività diverse, di gruppo o individuali, di esercizio/consolidamento o di scoperta. Oppure, mentre una parte degli alunni lavora in gruppo o individualmente, l'insegnante guida un'altra parte della classe per un'attività collettiva su un tema specifico. Naturalmente il lavoro in gruppo si apprende con gradualità. I primi tentativi potranno essere deludenti, ma la sua pratica frequente e la presenza di regole chiare di funzionamento potranno facilitarne gli sviluppi.

Il secondo caso è quello della *differenziazione successiva*. L'insegnante formula in modi diversi le consegne per l'esecuzione di un esercizio, presenta un testo con modalità differenti (schema, commento orale, ecc.), alterna attività intellettive con attività con coinvolgimento senso- percettivo (esperienze scientifiche, musica, manipolazione, uso di materiale strutturato, osservazioni, ecc.), ecc.

² Seguo qui la classificazione suggerita da Philippe Meirieu. Cfr. P. Meirieu, *L'école mode d'emploi*, ESF, Paris, 2009, pp. 134- 139.

Sono necessarie entrambe le modalità di differenziazione, grazie a una continua alternanza tra un tempo di differenziazione simultanea (gruppi di livello, gruppi di bisogno, attività individualizzata) e un tempo di lavoro nel gruppo classe eterogeneo. Questa alternanza permette di evitare la costituzione di gruppi-ghetto e di tener conto dei bisogni di ciascun allievo senza rinchiuderlo in pratiche specifiche o in gruppi che finirebbero per limitarne le possibilità (Meirieu).

5. Dispositivi didattici: dalla pedagogia della risposta alla pedagogia del problema

Il processo di apprendimento, nel suo nucleo centrale, è una riorganizzazione cognitiva che nasce dalla risposta a problemi. Per perseguire questo obiettivo non ci si può limitare al metodo espositivo collettivo, che ha un'efficacia limitata e selettiva. Nel metodo classico spiegazione – applicazione non è previsto infatti un momento per la comprensione da parte dell'allievo. Essa gli viene totalmente demandata. Vanno dunque utilizzati altri dispositivi in cui la preoccupazione principale sia l'apprendimento e non la semplice esecuzione corretta del compito. Uno di questi dispositivi è la situazione – problema. Poiché l'apprendimento è quasi sempre la soluzione mentalmente più costosa, ogni soggetto, in assenza di ostacoli reali, tende ad evitarlo, limitandosi all'applicazione di schemi e algoritmi noti. Ciò impone l'organizzazione di situazioni didattiche che contengano problemi da risolvere e non solo domande su contenuti già noti. Affrontando situazioni – problema in contesti specifici si misura l'acquisizione reale di una conoscenza. La situazione – problema è una situazione di apprendimento organizzata attorno al superamento di un ostacolo da parte dell'alunno (un ostacolo che offre una resistenza sufficiente a metterlo nelle condizioni di investire le conoscenze acquisite, rimetterle in discussione, farle agire). Ciò richiede da parte dell'insegnante un'adeguata preparazione di materiali, documenti e consegne. Le situazioni - problema non possono naturalmente costituire la totalità dei dispositivi didattici. Esse si adattano bene all'area matematica, meno ad altre discipline. In questi casi si può ricorrere comunque a una pedagogia del problema. Ciò significa che, anche in assenza di specifici ostacoli cognitivi, il sapere andrebbe introdotto in modo che gli allievi percepiscano la sua natura problematica (non una semplice collazione di dati e nozioni ma il punto d'arrivo di un lavoro di ricerca). Per questo è bene iniziare una sequenza didattica con un problema da affrontare in quel campo specifico. Nello stesso tempo è necessario che gli allievi comprendano il limite delle loro concettualizzazioni spontanee, onde evitare di acquisire l'impressione errata secondo cui si può progredire senza procedere a faticose ristrutturazioni cognitive. A tutte queste situazioni, che costituiscono il nucleo centrale del processo di apprendimento, si accompagnano naturalmente le usuali attività di acquisizione di abilità di base e gli esercizi di consolidamento di concetti acquisiti.

6. Valutazione formativa e valutazione certificativa per una didattica differenziata

La valutazione formativa ha per scopo la regolazione del processo di apprendimento, di cui costituisce un momento importante. Essa si interroga sui livelli raggiunti da ciascuno nel processo di apprendimento, sulle difficoltà ancora presenti e più in generale sul rapporto che ogni alunno ha con il sapere. La valutazione certificativa ha una funzione sociale, quella legata alla selezione dei più competenti. Essa, in quanto può condizionare la riuscita sociale, è necessariamente selettiva e, come tale, costituisce l'esercizio di un potere reale da parte della scuola. Se usata in modo improprio degenera in mezzo di pressione e di induzione di atteggiamenti competitivi che perdono di vista l'apprendimento a favore dell'esecuzione della prestazione.

Data la funzione del tutto differente dei due tipi di valutazione, essi vanno mantenuti rigorosamente separati. L'eccessiva presenza di valutazioni sommative espresse in forma sintetica, oggi sempre più esaltate in una società competitiva, finirebbe per mettere precocemente gli allievi in concorrenza invece di permettere loro di darsi degli obiettivi personali e superare con gradualità le difficoltà. Le valutazioni sommative possono avere una funzione positiva, alla condizione che nella

formulazione del giudizio i criteri siano chiari, si faccia riferimento a diversi aspetti del processo di apprendimento e la si utilizzi in seguito per proporre esercizi differenziati di recupero centrati sugli elementi di debolezza. La valutazione certificativa va consegnata a momenti specifici della carriera scolastica e più concentrata nei gradi finali del percorso formativo.

La valutazione formativa, soprattutto nei primi gradi di istruzione, deve dunque essere individuata come lo strumento principale dell'attività didattica. Essa è parte integrante del processo di apprendimento. La differenza tra i due momenti deve essere chiara anche agli alunni e alle loro famiglie. Il curricolo dell'alunno richiederebbe a questo scopo tempi più dilatati onde evitare che il momento più selettivo intervenga senza avergli dato il tempo necessario per raggiungere l'obiettivo Ad. es., si possono ipotizzare *cicli biennali o triennali di apprendimento* invece di annualità. I cicli riducono gli ostacoli caratteristici dei curricoli per discipline concedendo più tempo per attività di recupero e per attività differenziate.

7. Da dove partire?

In conclusione, è lecito porsi una domanda. Una scuola che volesse dare avvio ad un processo di cambiamento nelle direzioni sopra descritte da dove dovrebbe partire? E' evidente, infatti, che un cambiamento organizzativo non può essere avviato che con la necessaria gradualità. La scelta dei primi passi è dunque fondamentale. Le attività da realizzare subito potrebbero essere due. La prima è chiarire quali sono, sia in generale che classe per classe, gli apprendimenti a cui si mira (sia gli apprendimenti concettuali che le abilità di base, sia le competenze disciplinari che quelle trasversali). Per il quadro generale rinvio al punto 1. La seconda è definire quali sono le procedure e i criteri utilizzati per valutare (v. le indicazioni del punto precedente). Naturalmente, una volta concertata una visione comune su questi aspetti determinanti del curricolo, è essenziale non fermarsi qui. Ciò che conta, infatti, nella didattica, è tutto ciò che sta tra la definizione degli obiettivi di apprendimento e la valutazione (che, peraltro, va vista come un'attività continuativa e non solo finale): le situazioni di apprendimento, l'organizzazione del lavoro, la capacità di motivare gli allievi su un progetto, il lavoro riflessivo e metariflessivo necessario a comprendere il mondo e le discipline con cui gli uomini lo hanno interpretato. Sapere dove si vuole andare è fondamentale, ma a condizione di non confondere il cruscotto con il motore, la mappa con il territorio. La cultura razionalistica del geografo (v. il noto episodio di cui è protagonista il Piccolo Principe di Antoine de Saint Exupéry) non deve prevalere sull'atteggiamento da esploratore.

Enrico Bottero

bottero@enricobottero.com
<http://www.enricobottero.com>