

UNITÀ, moduli, PROGETTI

Logiche progettuali a confronto

Nel precedente articolo abbiamo ragionato sulle differenze tra l'imparare dentro la scuola e fuori dalla scuola, allo scopo di riconoscere quali caratteristiche debba possedere un insegnamento scolastico orientato a promuovere competenze nei propri allievi. Quest'ultimo è stato rappresentato con la metafora dell'*insegnamento ponte* e, per individuarne gli snodi più rilevanti, sono state richiamate alcune sfide che, secondo Philippe Perrenoud, un approccio per competenze pone alla didattica scolastica. Molte di queste sfide rinviano inevitabilmente ai modelli progettuali, considerata la stretta relazione che si determina tra modi della progettazione, modi dell'insegnamento e modi della valutazione: espressioni quali "adottare una pianificazione flessibile", "negoziare i progetti formativi con i propri allievi", "andare oltre una chiusura disciplinare" rinviano a un ripensamento dei modi della progettazione didattica.



di scuola in rapporto alle *Indicazioni per il curricolo* promulgate in via sperimentale lo scorso anno; ciò comporta per i docenti misurarsi con la sfida di elaborare un curriculum per 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?

Mi pare che su questo piano si giochi il significato della proposta di sperimentazione e di ricerca didattica: 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" eccetera – 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 un'opportunità per interrogarsi sui propri modelli didattici?

In questa direzione vuole collocarsi il presente contributo, cercando di riconoscere le logiche progettuali sottese a un approccio didattico per competenze, a un insegnamento ponte.

Approccio per competenze e logiche di progettazione

In questo contributo proveremo a esplorare alcune implicazioni che un approccio per competenze ha in relazione alle logiche della progettazione dell'insegnamento. Le istituzioni scolastiche del primo ciclo sono state invitate a ripensare i propri curricula

Questo articolo costituisce il secondo contributo della serie di Mario Castoldi dedicata alla progettazione per competenze. Il primo articolo, dal titolo *Insegnamento muro e ponte*, è stato pubblicato nel n. 1 della presente annata, a pagina 13.

Una mappa per orientarsi tra i modelli

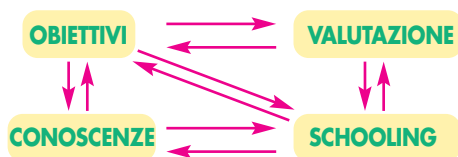


La letteratura sulla progettazione didattica che è circolata in questi anni ci ha proposto una molteplicità di modelli progettuali abbastanza disorientante: programmazione per obiettivi, programmazione per concetti, programmazione per sfondo integratore, programmazione per temi, post-programmazione, programmazione per competenze, programmazione per problemi, programmazione per situazioni sono alcune tra le espressioni indicate per designare i diversi modelli progettuali che sono circolati, in stagioni più o meno fortunate. Se dovessimo tentare di dare ordine alle diverse proposte potremmo

Per dare ordine alle diverse proposte per rappresentare le strutture di un curricolo, ricorriamo alla mappa di Kerr

recuperare uno strumento prezioso proposto a suo tempo da Elio Damiano per rappresentare la struttura di un curricolo scolastico: la mappa di Kerr. Si tratta di un dispositivo di rappresentazione della logica curricolare che individua quattro "regioni" tra loro strettamente interconnesse, a loro volta declinate in componenti più analitiche (vedi **Tavola 1**): la prima regione è quella degli obiettivi progettuali, in risposta alla domanda: "Perché insegnare?". La seconda regione è quella delle conoscenze, in risposta alla domanda: "Che cosa insegnare?". La terza regione è quella dello *schooling*, in risposta alla domanda: "Come insegnare?". La quarta regione è quella della valutazione, in risposta alla domanda: "Come valutare i risultati dell'insegnamento?".

TAVOLA 1 - LA MAPPA DI KERR: REGIONI E RELAZIONI PREVALENTI



In rapporto alle regioni indicate nella mappa, che riprendono essenzialmente le domande chiave – già individuate da Ralph W. Tyler nel 1949 – caratterizzanti un impianto curricolare, è possibile collocare i diversi modelli di programmazione richiamati sulla base della prevalenza che assegnano all'una o all'altra regione (vedi **Tavola 2**). Tale classificazione si centra sul contenuto dei diversi modelli, più che sulla loro logica formale, basandosi sul "baricentro didattico" che caratterizza ciascun modello, centrato più sulla definizione degli obiettivi, piuttosto che sulla strutturazione delle conoscenze, o sull'organizzazione del contesto didattico.

TAVOLA 2 - MAPPA DI KERR E MODELLI DI PROGRAMMAZIONE

OBIETTIVI	VALUTAZIONE
Programmazione per obiettivi Programmazione per competenze	
CONOSCENZE	SCHOOLING
Programmazione per concetti Programmazione per temi Programmazione per situazioni	Programmazione per sfondo integratore Programmazione per problemi



Le unità di base della programmazione



Una proposta di classificazione fondata sulla logica formale è quella avanzata da Massimo Baldacci, il quale riconduce i diversi modelli di programmazione 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 carat-

teristiche costitutive dell'unità elementare della logica progettuale, piuttosto che sulla componente della progettazione didattica privilegiata (obiettivi, concetti, situazioni eccetera). Secondo Baldacci le diverse espressioni impiegate nel linguaggio della programmazione per designare tali unità di base (unità di apprendimento, sequenza, progetto, percorso, unità, modulo eccetera) 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 dall'individuazione degli scopi per ricavarne le modalità dell'azione didattica, e 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 si intende perseguire; la strategia induttiva compie una inversione mezzi-fini, per cui 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 (**Tavola 3**), 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.

TAVOLA 3 - LOGICHE PROGETTUALI A CONFRONTO

		STRUTTURA	
		molecolare	molare
STRATEGIA	deduttiva (top-down)	unità didattica	modulo didattico
	induttiva (bottom-up)	//	progetto didattico

● Il progetto didattico e la didattica per competenze

Può essere utile provare ora a connettere la classificazione delle logiche progettuali proposta da Baldacci con le considerazioni sulle differenze tra "insegnamento muro" e "insegnamento ponte" svolte nell'articolo precedente. Orbene, il progetto didattico tende a riassumere in sé alcune delle prerogative proprie di un "insegnamento ponte": 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 muro", in particolare il muovere dalla struttura del sapere e considerare il percorso didattico come funzionale al perseguimento degli obiettivi di conoscenza stabiliti.

Non a caso molte delle sfide evidenziate da Perrenoud come cruciali per il passaggio a una didattica per competenze, tipica dell'insegnamento ponte, riprendono alcuni tratti distintivi del progetto didattico: considerare i saperi come risorse da mobilitare, lavorare per situazioni problema, adottare una pianificazione flessibile, negoziare i progetti formativi con i propri allievi. Possiamo quindi concludere che elaborare un curriculum di scuola secondo un approccio per competenze richiede non solo di riformulare gli obiettivi in termini di competenze, bensì di rivoltare la struttura stessa del curricolo,

organizzandola per progetti didattici (o comunque si vogliano chiamare le unità di base del curricolo, basate su una struttura molare e su una strategia induttiva). Ciò ovviamente richiede di ripensare non solo la struttura formale del curricolo, 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; si tratta, quindi, di capire meglio che cosa intendere per progetto didattico e in che cosa si sostanzia: sarà questo il tema del prossimo contributo. ■



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.

M. Baldacci, *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, Napoli 2005.

E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano 2007.

F. Azzali, D. Cristanini, *Programmare oggi*, Fabbri editori, Milano 1995.

R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.