

La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti

Roberta Cardarello, Elisabetta Nigris, Rosario Salvato

Abstract – Contemporary didactic research investigates didactic action and the key role of the teacher in the creation of favourable conditions for an effective learning process. Teaching strategies can be functional to overcoming the transmissive ‘non-method’ in favour of a more inclusive didactic. Both neurolinguistics and studies on effective teachers confirm the positive correlation between effective learning and student involvement/activation, the possibility of recognising the meaning of teaching proposals and the use of feedback (Hattie 2009). Teachers need an articulated use of different functional learning strategies, such as collaborative, or exploratory, or metacognitive architecture, designed within or across disciplines, which can propose relevant experiences such as the proposal of conceptual, complex and/or practical-complex tasks (Rey, 2014), which gradually shift the design from knowledge-centred objectives towards simple skills and especially complex skills that can contribute to the development of competences.

Riassunto – Il presente contributo propone una riflessione sul ruolo-chiave dei docenti nella creazione di condizioni favorevoli a un processo di apprendimento inclusivo ed efficace in modo da adempiere al mandato di realizzare effettivamente una scuola democratica. Tra le competenze professionali oggetto di formazione continua è necessario inserire la costruzione di un clima di apprendimento favorevole all'alunno/a tramite l'applicazione di diverse strategie funzionali agli apprendimenti, come l'architettura collaborativa, esplorativa o metacognitiva, pensate all'interno o trasversalmente alle discipline, che possono proporre esperienze rilevanti come la proposta di compiti di tipo concettuale, complessi, e/o pratico-complessi e che gradualmente spostino la progettazione dagli obiettivi centrati sulle conoscenze verso quelle abilità semplici e complesse che possono concorrere allo sviluppo delle competenze in modo efficace ed inclusivo.

Keywords – teacher training, teaching strategies, activation, inclusion, effective learning

Parole chiave – formazione docenti, strategie di insegnamento, attivazione, inclusione, apprendimento efficace

Roberta Cardarello è Professoressa Senior presso l'Università di Modena e Reggio Emilia dove ha svolto l'incarico di Professoressa Ordinaria di *Didattica e pedagogia speciale* dal 2001 al 2020. I suoi principali campi di ricerca sono: processi educativi e didattici connessi con la promozione della lettura e della comprensione dei testi, qualità della vita infantile e della scuola, esperienza dei mass media e loro funzione educativa; lettura e comprensione delle immagini e dei libri per bambini; gestione della classe; osservazione e documentazione educativa, formazione degli insegnanti, problemi teorici e metodologici della ricerca empirica in educazione e nella ricerca didattica, creatività, gioco, educazione infantile. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Didattiche della comprensione del testo* (in coll. con C. Bertolini, Roma, Carocci, 2020).

Elisabetta Nigris è Professoressa Ordinaria presso l'Università di Milano Bicocca, dove insegna *Progettazione didattica e valutazione* nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Le sue ricerche vertono sul campo della formazione degli insegnanti, della Progettazione didattica, del rapporto tra Didattica e Didattiche disciplinari, dell'educazione alla cittadinanza con uno sguardo privilegiato alle metodologie della Ricerca Formazione e Ricerca Azione. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio* (a cura di e in coll. con L. Zecca, Milano, FrancoAngeli, 2022); *Ripensare la*

scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere (in E. Nigris, M.G. Riva, M. Baldacci, a cura di, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020).

Rosario Salvato è Professore Associato presso il Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia, dove insegna *Progettazione e organizzazione dei servizi socio-educativi* e *Modelli didattici per l'educazione permanente*. Ha fatto parte del Comitato scientifico per la elaborazione del Secondo Piano sociale 2010/12 della Regione Umbria, il più importante strumento di programmazione regionale in materia di politiche socio-educative. Tra le sue pubblicazioni: *La dispersione scolastica e le politiche territoriali di welfare: prevenzione, contrasto e azioni di recupero. Dal piano europeo e nazionale alla realtà umbra* (in R. Salvato, I.D.M. Scierri, M. Bartolucci, a cura di, *Lettura e dispersione. Processi e linguaggi dell'apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2018); *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative* (a cura di, in coll. con F. Batini F. e I.D.M. Scierri, Arezzo, Thélème, 2020).

1. A cosa serve la scuola?

La scuola è lo strumento attraverso il quale, con un passaggio obbligato, le società moderne si sono date l'obiettivo di introdurre le generazioni più giovani alla vita adulta. Si presume quindi che le società siano complesse e che per entrarvi a pieno titolo e in autonomia siano necessari degli apprendimenti. Le situazioni ed i contesti di appartenenza sono variamente in grado di rispondere a questa necessità per cui si decide di ovviarvi con uno strumento essenziale alla stessa esistenza delle società democratiche come ha chiarito Dewey: l'istruzione pubblica gratuita e obbligatoria. Ogni società costruisce un sistema di istruzione sulla base dei propri valori di riferimento, quando questi valori non vengono esplicitati il rischio di confondere mezzi e obiettivi, processi ed esiti auspicati è alto.

La scuola nei paesi in cui si assume come valore la scelta di un sistema di istruzione pubblico e gratuito è in linea generale costruita per produrre apprendimenti per tutte e per tutti. Tali apprendimenti sono funzionali a introdurre ciascun soggetto nella vita sociale, a permettergli di conoscersi meglio, a svilupparsi, a sviluppare un apparato strumentale che gli consenta di esercitare maggior controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte e, secondariamente, a prepararsi per eventuali percorsi di formazione successiva.

Lo schiacciamento su uno solo di questi obiettivi produce vari tipi di distorsione.

La formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze è quindi un problema di fondamentale importanza per il miglioramento dei sistemi di istruzione e per la costruzione di una scuola democratica caratterizzata al contempo da qualità ed equità.

2. L'insegnante e la didattica

Riflettere e fare ricerca sul processo di insegnamento-apprendimento significa cercare di comprendere come è possibile rispondere a questo mandato democratico della scuola di rendere accessibile a tutte e tutti e in particolare a ciascun bambino/a quelle abilità e quei saperi che costituiscono "l'ingresso in un'interpretazione esperta del mondo, più potente di quella del senso comune"¹.

¹ J. P. Astolfi, *La saveur des savoirs*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2008, pp. 22-23.

Il processo di insegnamento-apprendimento è complesso e poliedrico poiché al suo funzionamento concorrono variabili plurime², relative al micro, meso, macrosistema in cui si svolge³, che si situa e si incarna nel contesto in cui e da cui prende le mosse (Lewin, Dewey, Vigotskji, Freinet, Bateson) per contribuire a costruire apprendimenti significativi e duraturi di tutti e di ciascuno allievo/a.

I/le pedagogisti/e a cavallo fra l'800 e il '900 e i grandi maestri del '900 hanno cercato di mettere a punto metodi e strumenti per favorire, come dice Montessori questa

apertura al mondo e al contesto di cui la scuola fa parte, ma che in essa non si esaurisce, per permette agli allievi di accedere alla conoscenza e alla cultura e, al tempo stesso” per aiutarli “a passare al pensiero astratto” invitandoli “a farsi partecipi della cura di quello stesso contesto, sentendosi più responsabili di quello che succede intorno a loro⁴.

La ricerca didattica contemporanea ha come oggetto di studio scientifico e rigoroso proprio la pluralità di elementi attraverso cui la funzione di insegnamento scolastico può attuarsi efficacemente, come sistema e come processo, di cui sicuramente l'insegnante fa parte e di cui rappresenta un elemento chiave.

La ricerca osserva e studia l'azione didattica e, al tempo stesso, indaga ruolo e funzione dell'insegnante che, a loro volta, si articolano in una pluralità di azioni e di competenze⁵ che riguardano alcune aree strategiche: dalle competenze nella gestione concreta di quanto avviene didatticamente e relazionalmente nell'aula e nell'azione didattica, all'interazione con i genitori e con i colleghi, dalla gestione e partecipazione alla vita della scuola alla gestione del rapporto col territorio, sino alla responsabilizzazione circa la propria professionalità e alla formazione continua. Ricordiamo insieme come le individua Perrenoud nella tabella seguente:

² A. Calvani, *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000.

³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo*, Bologna, il Mulino, 1985.

⁴ M. Montessori, *L'adolescente dimenticato*, in *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p. 184.

⁵ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002.

Le competenze essenziali secondo Perrenoud	Possibili raggruppamenti/aree
Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento	Area didattica
Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione	
Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro	
Gestire la progressione degli apprendimenti Lavorare in gruppo	
Partecipare alla gestione della scuola	Area della partecipazione e della corresponsabilità
Informare e coinvolgere i genitori	Area della relazione con i genitori
Servirsi delle nuove tecnologie	Area della gestione della propria professionalità
Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione	
Gestire la propria formazione continua	

Tabella 1 – Competenze essenziali

Almeno cinque di queste dieci competenze descritte da Perrenoud⁶ in una delle sue opere più note in Italia, si riferiscono, in modo esplicito, alla didattica; le altre riguardano indubbiamente competenze professionali degli insegnanti, che pur indirettamente sono relative all'apprendimento degli/le allievi/e.

Non è peregrino ritenere che l'intero lavoro dell'insegnante sia in senso lato didattico, perché contribuisce a costruire condizioni del meso-sistema favorevoli all'apprendimento e allo sviluppo sociale e culturale degli allievi; tuttavia possiamo distinguere il lavoro didattico, in senso stretto, come quello più direttamente volto a organizzare, facilitare e sostenere l'apprendimento degli allievi, inteso come tutto il complesso di acquisizione di atteggiamenti, conoscenze e abilità, semplici e complesse che mirano allo sviluppo dei traguardi di competenze⁷.

Le variabili che più spesso vengono studiate possono essere ricondotte ad alcuni fattori chiave⁸: la dimensione curricolare (definizione degli obiettivi, tempi, selezione contenuti e/o campi di esperienza); la gestione della classe e dell'azione didattica; le strategie di insegnamento strutturate; le strategie di insegnamento "costruttiviste" o "aperte"; la costruzione del clima di classe e il supporto alla relazione; il feedback e la valutazione.

⁶ *Ivi*.

⁷ P. Perrenoud, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2000; P. Perrenoud, *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002; M. Pellerrey, *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Napoli, Tecnodid, 2010; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010; F. Batini, *Insegnare e valutare per competenze*, Torino, Loescher, 2016.

⁸ T. Seidel, R. Steen, *The indicator on teaching and learning compared to the review of recent research articles on school and instructional effectiveness*, in Scheerens J., *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, Berlino, Springer, 2005, pp. 67-78.

In altre parole le concrete scelte didattiche e i comportamenti attuati in situazione didattica, quindi direttamente volti a promuovere gli apprendimenti sono considerati la funzione più prosima allo studente e risultano i fattori più direttamente correlati agli esiti del processo di insegnamento, anche quando indagati con revisioni sistematiche⁹.

3. Strategie plurali

Assumendo uno sguardo diacronico si può sostenere come sia possibile considerare complessivamente superata, con alcune specifiche eccezioni, una delle principali impostazioni di insegnamento del passato: quella che indicava in modo prescrittivo e/o specialistico un unico metodo “rigido” e pervasivo, magari legato a grandi pensatori e innovatori, a favore dell’adozione di una pluralità e varietà di metodi, o meglio di strategie di insegnamento apprendimento. In un contesto di *pluralità* di approcci didattici risulta unanimemente criticata la modalità trasmissivo - tradizionale centrata sul primato della spiegazione verbale attraverso la lezione frontale, e seguita dallo studio domestico autonomo, dall’applicazione e dalla verifica. Secondo questa idea l’azione didattica vedrebbe i due momenti inestricabili di insegnamento e apprendimento intesi come nettamente separati: l’insegnante insegna, quindi spiega, lo studente studia e poi restituisce, applica, ripete¹⁰. Se in questo processo c’è qualcosa che non funziona, va da sé, si situa nelle fasi di pertinenza dello studente. Una teoria autogiustificante che trova due spiegazioni possibili per i propri fallimenti: il mancato o insufficiente impegno dello studente, le capacità mancanti dello stesso (a loro volta attribuibili a una pregressa mancanza di impegno o alla cattiva preparazione ricevuta nei gradi precedenti).

La necessità di rendere esplicito il *non senso* di tale modalità, che può essere definita un “non metodo”, ha orientato la ricerca didattica di oggi nel mettere a fuoco strategie di insegnamento – più che precetti – per superare quest’impasse storico. Se infatti emerge una poliedricità di approcci di insegnamento nei gruppi di lavoro e nelle dichiarazioni spontanee di insegnanti nei contesti di confronto e formazione, la ricerca e l’osservazione di contesti scolastici italiani conferma come il “non metodo” sia ancora non soltanto presente, ma probabilmente maggioritario¹¹.

La ricerca didattica attuale ha prodotto riflessioni ed evidenze circa il “fare scuola” e le criticità che lo contraddistinguono. Ne sono oggetto tutte quelle attività che Perrenoud indicava tra le prime delle citate dieci competenze: *pianificare la progressione degli apprendimenti*, che richiede la capacità di tradurre le indicazioni dei documenti istituzionali guida in mete, priorità, e obiettivi, e *pianificare la differenziazione* in base alle esigenze degli allievi. Queste competenze didattiche strategiche sono diversamente interpretate nelle grandi ‘famiglie’ che la letteratura scientifica individua tra le strategie di insegnamento, o architetture, che vanno da quella com-

⁹ J. Scheerens, *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, Berlino, Springer, 2018.

¹⁰ F. Batini, *Insegnare e valutare per competenze*, cit.; F. Batini, M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹¹ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Bari, Laterza, 2022.

portamentale a quella collaborativa, e che gerarchizzano in modi diversi le priorità dell'apprendimento¹². Secondo Clark¹³, ripresa da Bonaiuti, Calvani, Ranieri¹⁴, si può parlare di architetture dell'istruzione come di contenitori macro che possono essere caratterizzate da alcune variabili strategiche: il livello di controllo richiesto al docente o all'allievo, il grado di prestrutturazione del materiale istruttivo fornito dal docente e la quantità di interazioni e la loro direzione (alunno-docente; docente-alunno; classe-docente; alunno-alunno; etc.).

Le quattro architetture istruttive¹⁵ possono essere sintetizzate in:

<p>Recettiva (o trasmissiva) basata sulla convinzione che l'allievo possa assorbire conoscenza</p> <p>Esempio: lezione tradizionale frontale</p>	<p>Lo studente assorbe conoscenze e abilità attraverso la trasmissione delle informazioni. L'insegnante controlla i ritmi di quanto avviene e la sua è un'esposizione frontale con interazione assente o di tipo passivo (come uno spazio per fare domande su quanto spiegato).</p>
<p>Comportamentale (o direttivo-interattiva)</p> <p>Esempio: modellamento attraverso l'apprendistato; istruzione sequenziale interattiva.</p>	<p>Le istruzioni vengono "spezzate" in unità brevi collegate tra di loro e il procedere didattico è caratterizzato da frequenti interazioni con lo studente e da feedback di ritorno.</p>
<p>A scoperta guidata</p> <p>Esempio: problem solving.</p>	<p>Gli studenti ricevono risorse e supporti per costruire attivamente la loro conoscenza. L'apprendimento è per problem solving e per scoperta più o meno assistita e facilitata.</p>
<p>Esploratoria</p> <p>Esempio: discussione, approccio per progetti.</p>	<p>Didattica che conferisce agli studenti la massima libertà di azione. L'insegnante fornisce un input aperto, ad esempio relativo all'argomento di una composizione libera, o uno stimolo per una ricerca e gli studenti si organizzano per dare risposta.</p>

Tabella 2 – Architetture istruttive

Calvani¹⁶ e Ranieri¹⁷ hanno integrato il modello di Clark aggiungendo tre architetture aggiuntive.

¹² G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014.

¹³ R. C. Clark, *Four Architectures of Instruction*, in "Performance Improvement", 10, 39, 2000.

¹⁴ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2016.

¹⁵ R. C. Clark, *Four Architectures of Instruction*, cit.

¹⁶ A. Calvani, *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000.

¹⁷ M. Ranieri, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Edizioni Erickson, 2005.

Simulativa Esempio: studio di caso, game based learning	Si riferisce ai vari tipi di simulazioni, in senso letterale e attraverso un'immedesimazione fisica (come nei role playing*/drammatizzazioni), attraverso l'approfondimento e la riflessione critica (studio di casi), attraverso modelli (per esempio in matematica).
Collaborativa Esempio: apprendimento di gruppo, apprendimento collaborativo.	Riunisce tutti gli approcci in cui l'apprendimento avviene attraverso l'interazione tra pari: insegnamento reciproco, lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo etc.
Cognitiva/autoregolativa Riguarda famiglia delle strategie per insegnare. Esempio: reciprocal teaching.	Riunisce le strategie didattiche centrate sull'insegnare a imparare. Un ruolo rilevante lo hanno lo sviluppo di forme di autoconsapevolezza (per esempio pratiche di autovalutazione e valutazione reciproca) e di autocontrollo, monitoraggio e gestione dello studente (approccio metacognitivo).

Tabella 3 – Architetture aggiuntive

Le strategie di insegnamento del resto sono incluse, come abbiamo visto, tra i principali fattori in cui si esprime la didattica a livello di classe – ed è ineludibile dare ad esse uno spazio rilevante e sistematica attenzione nella formazione dell'insegnante, perché delineano un tratto importante della sua professionalità.

4. La qualità

Nonostante siano di tipo e densità differente le attenzioni al tema, la ricerca segnala come tutte le strategie che intendano facilitare gli apprendimenti sottendano e implicino un'attenzione al clima di apprendimento, che viene variamente operazionalizzato¹⁸, ma che comunque va inteso come il format che assumono le relazioni tra pari, le relazioni fra allievi e insegnante, nonché il ruolo dell'organizzazione istituzionale in termini di curricolo nascosto e la gestione della comunicazione didattica nella capacità di coinvolgimento e motivazione dell'allievo/a, della sua attivazione nei processi di apprendimento.

Elemento e condizione irrinunciabile di una didattica che faciliti e renda più inclusivo il processo di insegnamento/apprendimento è infatti la capacità di coinvolgimento, di attivazione

¹⁸ J. Scheerens, *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, cit.

(come dice la ricerca psicologica), intesa come attenzione e partecipazione attiva¹⁹. Sulla stessa linea si collocavano le intuizioni pedagogiche dell'attivismo (Dewey, Bovet), nonché le analisi psicologiche di cognitivisti che distinguevano *apprendimento significativo* da *apprendimento meccanico*²⁰. Sul piano della ricerca didattica, peraltro, la capacità di coinvolgere gli allievi è sembrata correlata ai risultati sul piano degli esiti di apprendimento nella nota ricerca processo-prodotto o sugli insegnanti efficaci di Doyle²¹.

Più recentemente sono dati di ricerca italiani a venirci in aiuto: in una ricerca osservativa sono state rilevate le caratteristiche delle pratiche didattiche degli insegnanti (italiano e matematica) e il loro impatto sugli esiti di apprendimento²². Secondo questa ricerca che ha osservato direttamente nelle classi il lavoro didattico quotidiano di un campione rappresentativo di oltre 1600 insegnanti di italiano e matematica (di ruolo e supplenti annuali) nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di 207 istituti comprensivi in tutto il Paese, sarebbero circa un quarto o poco più gli insegnanti del primo ciclo (primarie e secondarie di primo grado) che riescono a offrire in modo assai efficace alle proprie classi spiegazioni e proposte di attività strutturate, favorendo gli apprendimenti, l'elaborazione attiva e consapevole dei saperi, l'autonomia.

Del resto sia le ricerche neurolinguistiche²³ che gli studi sulla professionalità insegnante nazionali e internazionali (TALIS) confermano la correlazione positiva fra apprendimento efficace da un lato e dall'altro coinvolgimento/attivazione degli studenti, possibilità di riconoscere il senso/significato delle proposte didattiche e impiego del *feed back*²⁴.

In connessione con i temi del coinvolgimento degli allievi sono da considerare anche la varietà/variazione delle metodologie di insegnamento e il possesso e l'uso di un repertorio composto di strategie didattiche²⁵ come qualità professionali dell'insegnante²⁶ che costituiscono un elemento su cui fondare una didattica inclusiva che tenga conto dei diversi livelli di apprendimento²⁷ sia dei diversi stili cognitivi e di apprendimento. Le ricerche sopra considerate denunciano al riguardo una carenza, su questo piano, abbastanza pronunciata per gli insegnanti italiani.

¹⁹ S. Dehaene, *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano, R. Cortina, 2019.

²⁰ D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 1978.

²¹ J. Brophy, *Generic Aspects of Effective Teaching*, in M. C. Wang, H. J. Walberg, *Tomorrow's Teachers*, McCutchan Publishing Company, 2001; W. Doyle, *Classroom organization and management*, in M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching 3*, New York, Macmillan, 1986, pp. 392-431.

²² A. Gavosto, *La scuola bloccata*, cit.

²³ D. T. Willingham, *Ask the Cognitive Scientist: Does Tailoring Instruction to Learning Styles Help Students Learn?*, in "American Educator", 42 2, 2018.

²⁴ J. Hattie, *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London New York, NY, Routledge, 2009.

²⁵ A. Calvani, *Elementi di didattica*, cit.

²⁶ W. Doyle, *Classroom organization and management*, cit.

²⁷ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

5. Competenze ed esperienze

Le riflessioni e la disamina che ci hanno condotto fino a qui postulano l'urgenza di una formazione in continuo dialogo con la ricerca educativa ma l'urgenza di una riflessione e di un piano di formazione pensato, articolato e strategico in questo senso diventa a maggior ragione urgente se riteniamo che la didattica debba concorrere allo sviluppo delle competenze.

La ricerca mostra come le competenze non possano e non debbano essere confuse con i tratti di personalità (come spesso inducono a pensare manuali e riviste didattiche che suggeriscono ricette *pronto uso* per gli insegnanti) e, soprattutto, non si acquisiscono sic et simpliciter, attraverso la proposta di conoscenze o per mezzo di compiti e attività pensate ad hoc, ma vanno inserite in una progettazione di lungo periodo, una traiettoria di lungo respiro che si sviluppa nel tempo²⁸, che abbraccia tutte le singole discipline e si struttura secondo finalità e obiettivi transdisciplinari.

Possiamo trovare forte accordo sulla necessità, oggi, di avvalersi di un uso funzionale e differenziato di più strategie centrate sugli apprendimenti, come le architetture collaborativa, esplorativa, metacognitiva, pensate all'interno e trasversalmente alle discipline, che possono consentire esperienze rilevanti dal punto di vista delle competenze, senza invocare strategie ad hoc.

Progettare e valutare per competenze richiede una riflessione attenta sui diversi livelli del sapere²⁹, su come sia possibile e praticabile superare una didattica schiacciata sulla memorizzazione, ripetizione/riproduzione del sapere attraverso la proposta di compiti di tipo concettuale³⁰, complessi³¹ e/o pratico-complessi³², che gradualmente spostino la progettazione dagli obiettivi centrati sulle conoscenze verso abilità semplici e, progressivamente, in direzione di abilità complesse che possono concorrere, specie se sollecitate ed esercitate (con la possibilità di reiterazione dei tentativi) in situazioni motivanti e reali o realistiche, allo sviluppo delle competenze.

6. Qualche spunto per aprire

Raramente si mettono i docenti in condizione di confrontarsi in maniera mirata e sistematica sulle loro esperienze e sulle loro pratiche. Quando questo avviene, il valore euristico dell'esperienza viene immediatamente sottolineato.

Provando a focalizzarci in maniera specifica ed esplicita sulla formazione universitaria, il problema andrebbe esaminato in termini di apprendimento esperienziale diretto durante la formazione iniziale dei docenti. Le metodologie didattiche universitarie, nel nostro paese, non espongono gli studenti a pratiche di apprendimento variate e variegate (è un eufemismo) e

²⁸ B. Vertecchi, V. Bonazza, *Ripensare la scuola*, Roma, Anicia, 2022.

²⁹ G. De Vecchi, *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

³⁰ E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erikson, 1999.

³¹ M. Pelleray, *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, cit.

³² B. Rey, *La notion de competence et formation. Enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck, 2014; F. Batini, *Insegnare e valutare per competenze*, cit.

questo tema interpella fortemente l'università e la ricerca. Risulta difficile nella formazione iniziale sollecitare all'utilizzo delle didattiche attive e a forme di valutazione formativa mentre si sottopongono gli stessi futuri docenti a pratiche didattiche e valutative di tutt'altro tipo.

Alcune discipline, come la matematica o la lingua straniera, presentano delle linee di ricerca e indubbe ricadute in esperienze di azione didattica promettenti e interessanti, anche se limitate ad alcuni specifici dispositivi didattici (per esempio il lesson-study).

Il caso francese è molto particolare perché la ricerca didattica che utilizza metodologie e strumenti scientifici viene condotta, quasi unicamente, nell'ambito delle didattiche delle discipline (con l'eccezione di alcuni grandi ricercatori quali Meirieu). Illustri esempi si possono trovare nel campo della didattica della matematica³³ o della geografia³⁴: queste ricerche, infatti, hanno prodotto risultati interessanti estendibili in modo trasversale a tutte le discipline. Basterebbe pensare ai concetti di triangolo didattico o di contratto didattico, sviluppati nell'ambito della riflessione e ricerca della didattica della matematica o il concetto di "Questioni socialmente vive" nell'ambito della didattica della geografia.

Fuori dallo specifico caso francese occorre invece osservare come il rapporto fra ricerca in Didattica generale e ricerca nelle didattiche disciplinari abbia prodotto (e possa produrre) interessanti confronti, studi e ricerche sul campo (in particolare si veda, in Italia, l'Osservatorio Didattiche e saperi disciplinari o il lavoro di ricerca del Crespi) che hanno contribuito a mettere a fuoco la specificità della ricerca didattica nell'individuare strategie di selezione dei contenuti e di gestione dell'azione didattica.

Queste strategie promuovono negli studenti/sse il passaggio dalle conoscenze ed esperienze informali e non formali a quelle formali, dalle conoscenze ingenua a conoscenze formalizzate secondo un codice convenzionale condiviso dalla comunità di esperti delle diverse discipline³⁵.

La ricerca didattica ha raggiunto diversi traguardi e può fornire indicazioni importanti per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, compresa quella, fuori da ogni autoreferenzialità, di coinvolgere gli insegnanti in formazione iniziale e in servizio nella ricerca didattica stessa e di rompere la discontinuità tra formazione e ricerca.

7. Bibliografia di riferimento

Astolfi J. P., *La saveur des savoirs*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2008.

Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 1978.

³³ Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

³⁴ A. Legardez, *Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives*, in "Revue française de pédagogie", 2004, p. 149.

³⁵ I. Lakatos, *Proofs and Refutations*, in "The Logic of Mathematical Discovery", Cambridge, Cambridge University Press, 1976; G. De Vecchi, *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 2000; Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985; G. Brousseau, *Le contrat didactique: le milieu*, in "Recherches en didactique des mathématiques", 9, 3, 1989.

- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.
- Batini F., *Insegnare e valutare per competenze*, Torino, Loescher, 2016.
- Batini F., Bartolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2016.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo*, Bologna, il Mulino, 1985.
- Brophy J., *Generic Aspects of Effective Teaching*, in Wang M.C., Walberg H.J., *Tomorrow's Teachers*, McCutchan Publishing Company, 2001.
- Brousseau G., *Le contrat didactique: le milieu*, in "Recherches en didactique des mathématiques", 9, 3, 1989.
- Calvani A., *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.
- Cardarello R., Losito B., Nigris E., Vannini I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, in "RicercaAzione", 12, 2, 2020, pp. 225-237.
- Cardarello R., *Ricerca didattica: fare il punto / Educational Research: tacking stock on the topic*, in "Form@Re", 15, 3, 2015, pp. 1-10.
- Chevallard Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
- Clark R. C., *Four Architectures of Instruction*, in "Performance Improvement", 10, 39, 2000.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erikson, 1999.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Hamre B. K., Pianta R. C., *Student-Teacher Relationships* in G.G. Bear, Minke K.M. (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, Washington, DC, US, National Association of School Psychologists, 2006, pp. 59-71.
- Doyle W., *Classroom organization and management*, in Wittrock M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* 3, New York, Macmillan, 1986, pp. 392-431.
- Dehaene S., *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano, R. Cortina, 2019.
- De Vecchi G., *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Gavosto A., *La scuola bloccata*, Bari, Laterza, 2022.
- Lakatos I., *Proofs and Refutations*, in "The Logic of Mathematical Discovery", Cambridge, Cambridge University Press, 1976.
- Legardez A., *Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives*, in "Revue française de pédagogie", 2004.
- Hattie J., *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London New York, NY, Routledge, 2009.

Montessori M., *L'adolescente dimenticato*, in *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.

Nigris E. (a cura di), *Esperienza e didattica*, Roma, Carocci, 2000.

Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson Mondadori, 2021.

Parlamento Europeo, *Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 23 aprile 2006 (sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente; come pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 6/5/2006.*

Pellerey M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Napoli, Tecnodid, 2010.

Pellerey M., Grzadziel D., *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2011.

Rey B., *La notion de competence et formation. Enjeux et problems*, Bruxelles, De Boeck, 2014.

Perrenoud P., *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002.

Perrenoud P., *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2000.

Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Edizioni Erickson, 2005.

Scheerens J., *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, Berlino, Springer, 2018.

Seidel T., Steen R., *The indicator on teaching and learning compared to the review of recent research articles on school and instructional effectiveness*, in Scheerens J., *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, Berlino, Springer, 2005, pp. 67-78.

Vertecchi B., Bonazza V., *Ripensare la scuola*, Roma, Anicia, 2022.

Data di ricezione dell'articolo: 4 aprile 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 12 e 16 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 maggio 2023