IRIS AperTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Insegnamento muro e ponte

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available http://hdl.handle.net/2318/62227 since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

12 October 2024

Verso un curricolo per competenze: idee per la progettazione

INSEGNAMENTO MURO E PONTE: LE SFIDE PER L'INSEGNAMENTO

“Sul tavolo ci sono quattro carte: su un lato di ciascuna di esse c’è raffigurata una lettera, sul lato opposto un numero. Sul lato a noi visibile le carte disposte sul tavolo presentano i seguenti simboli: E, M, 7, 4; si tratta di verificare che le quattro carte rispettino la seguente regola ‘se su un lato c’è una vocale sull’altro deve esserci un numero dispari’ voltando il minor numero di carte possibili. Quali carte volteresti?”

“E’ sera, al grande magazzino l’addetto controlla le operazioni svolte durante la giornata; in particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 $ il tagliando sia stato firmato sul retro dal responsabile del reparto. I tagliandi da controllare sono quattro: sul primo è registrato l’importo di 52 $, sul secondo di 25 $, il terzo mostra il retro con lo spazio della firma debitamente firmato, il quarto mostra il retro con lo spazio per la firma non firmato. Quali tagliandi devo voltare per verificare che sia stata rispettata la regola prevista dalla Direzione del grande magazzino?”

Nel suo bel libro sulla valutazione degli apprendimenti Maurizio Lichtner (2004) presenta, tra gli altri, questi due esempi per dimostrare quanto sia diverso l’apprendimento scolastico, fondato su un ordine logico, dall’apprendimento in situazioni di realtà, fondato su un ordine pratico. Le due situazioni proposte, infatti, sono logicamente equivalenti, in quanto basate entrambe su un’implicazione logica da verificare (se vocale allora dispari, se maggiore di 30 $ allora firma), eppure presentano un grado di difficoltà molto diverso (se vuoi verificare le soluzioni vai alle note in fondo all’articolo). La maggiore facilità del secondo quesito è dovuto alla cornice di realtà entro cui inseriamo la situazione problematica, agganciata a referenti reali (gli scontrini, gli articoli da acquistare, una regola organizzativa, …) e quindi riconoscibile globalmente e in modo intuitivo; cornice di realtà che risulta assente nel primo quesito, basato su simboli astratti e che necessita di un procedimento logico-sistematico per essere risolto.

Tav. 1 Due problemi da risolvere

IL GIOCO DELLE QUATTRO CARTE Hai le seguenti 4 carte: E M 7 4 Devi verificare il rispetto della seguente regola “*se su un lato c’è una vocale, sull’altro deve esserci un numero dispari*” voltando il minor numero di carte possibili. Quali carte volteresti?	IL CONTROLLO DEI TAGLIANDI E’ sera, al grande magazzino l’addetto controlla le operazioni svolte durante la giornata. In particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 $ il tagliando sia stato firmato sul retro dal responsabile del reparto. 52 $ 25 $ MC ____ Quali tagliandi deve voltare per verificare che sia stata rispettata la regola prevista dalla Direzione del grande magazzino?

Allargando il campo alle modalità di apprendimento possiamo riassumere le discontinuità tra l’imparare dentro e fuori dalla scuola con le parole di Lauren Resnick, in un bel saggio pubblicato in italiano in un volume curato da Clotilde Pontecorvo e collaboratori (1995):

- *la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all’esterno è spesso condiviso socialmente;*

- *la scuola richiede un pensiero privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti;*
- *la scuola coltiva il pensiero simbolico, nel senso che lavora su simboli, mentre fuori della scuola la mente è sempre direttamente alle prese con oggetti e situazioni;*
- *a scuola si insegnano capacità e conoscenze generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.*

La profonda verità di queste differenze non deve condurci a "descolarizzare la società", per dirla con Ivan Illic, bensì vuole far riflettere sui rapporti da instaurare tra scuola e vita, tra riflessione ed esperienza; in altre parole si tratta di riconoscere i *link* esistenti tra la modalità di conoscenza propria della scuola e la complessità del mondo reale. Prendendo spunto da un contributo di Comoglio (2004) ci limiteremo a descrivere e a riconoscere le differenze tra due visioni dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto in aula dai docenti: l'insegnamento-muro e l'insegnamento-ponte. Il primo si fonda su una sequenza lineare e gerarchica "insegnante-conoscenza-studente-apprendimento" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente tende ad essere visto come un ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata; Wilson suggerisce al riguardo la metafora della pillola e conclude ironicamente "*il programma farà tutto il lavoro per voi; come si dice: 'Tutto ciò che si deve fare è Ascoltare!'* (Wilson, 1995 citato in Castoldi, 2004).
- la conoscenza rimane inerte, incapace di connettersi alla vita reale; come afferma Perkins "*la conoscenza inerte si trova in un attico della mente. Si scioglie solo quando in modo specifico è richiamata da un quiz o da una sollecitazione diretta, altrimenti è una raccolta di polvere"* (Perkins, 1999 citato in Castoldi, 2004).
- l'insegnamento tende a frazionare la conoscenza in componenti elementari per renderlo più accessibile; come ricorda Morin, analizzando criticamente il paradigma cartesiano sotteso a tale modello *"l'approccio riduzionista (…) più che la soluzione è il problema stesso"* (Morin, 2000).
- il gruppo tende ad essere visto come fattore di sfondo, o di disturbo del processo di apprendimento, il quale è identificato nella relazione "privata" tra il docente, il contenuto culturale e lo studente.

L'insegnamento-ponte si fonda su una sequenza circolare "studente – conoscenza – insegnante" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente è sollecitato ad elaborare una prestazione complessa e locale, riferita ad un problema concreto; rispetto ad essa viene fornito di alcuni supporti attraverso il ruolo dell'insegnante e i materiali didattici a sua disposizione.
- la conoscenza muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica.
- l'insegnamento assume la conoscenza come evento complesso, globale, situato, multidimensionale per il quale qualsiasi operazione di delimitazione e semplificazione richiede di essere ricondotta alle sue relazioni con il tutto.
- il gruppo diventa una risorsa per la risoluzione del problema, non semplicemente il contenitore entro cui si colloca il processo di apprendimento individuale, bensì l'amplificatore e il collettore delle potenzialità individuali.

Pur nella necessaria semplificazione, i due modelli tendono a collocare diversamente il loro baricentro all'interno della dinamica formativa: il modello del muro, o diretto, si fonda su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico, mentre il modello del ponte, o indiretto,

su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico (vd. Tav. 1 per una sintesi delle caratteristiche più evidenti dei due modelli).

Rispetto alle peculiarità del sapere scolastico richiamate in precedenza possiamo rileggere i due modelli in base alla diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale. Nell'insegnamento-muro si assumono le discontinuità indicate da Resnick come dati incontrovertibili su cui costruire l'identità formativa della scuola; si crea una sorta di barriera tra mondo scolastico e mondo reale, posta a difesa della missione culturale della scuola. Nell'insegnamento-ponte si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e saperi teorici; il lavoro scolastico diviene un'opportunità di prendere le distanze dalla realtà contingente, di ritrarsi per osservarla e comprenderla più in profondità.

Tav. 2 Caratteristiche del modello di insegnamento diretto e indiretto

MODELLO DI INSEGNAMENTO DIRETTO	MODELLO DI INSEGNAMENTO INDIRETTO
È centrato sull'insegnante	È centrato sullo studente
È orientato e diretto dall'insegnante	È diretto dallo studente e facilitato dall'insegnante
È noioso, con lo studente poco interessato e responsabile	È piacevole e divertente, con lo studente interessato e responsabile
È stabilito e preciso, connesso a obiettivi standardizzati	È regolato sulla persona
Si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita	Si sviluppa come una ricerca disciplinata, attraverso una interazione culturale, informale, casuale e imprevedibile
È formalizzato in lezioni	È formalizzato in esperienze
È lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni dirette verso uno scopo	È tematico, procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti
È centrato sull'insegnamento	È decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenza
È uniforme per tutti gli studenti	È differenziato a seconda degli interessi e le esigenze degli studenti
Ricorre al libro come lo strumento principale	Ricorre a fonti e materiali diversi
Avviene su compiti assegnati dall'insegnante	Avviene su compiti scelti dallo studente, richiesti o suggeriti dai problemi o dai temi che vengono sviluppati
Procede perlopiù in modo individualistico	Procede in cooperazione con altri compagni e con l'insegnante
La conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione	La conoscenza è un tutto di parti interconnesse
L'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano	Gli studenti e la classe lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante
È riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante o dal testo	È produzione di conoscenza
È controllato attraverso test e voti	È controllato attraverso una valutazione autentica

[adattamento da Comoglio, 2003: 54]

Il passaggio ad un insegnamento-ponte implica un insieme di sfide per l'insegnante, ben riassunte da Perrenoud (2003) nell'analizzare un approccio didattico basato sulle competenze:

- *considerare i saperi come risorse da mobilitare*. La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone;

- *lavorare per situazioni problema*. La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali;
- *negoziare progetti formativi con i propri allievi*. Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale ad una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, ..);
- *adottare una pianificazione flessibile*. L'aggancio con problemi di realtà richiede un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo:
- *praticare una valutazione per l'apprendimento*. La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende;
- *andare verso una minore chiusura disciplinare*. La realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessità di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza;
- *convincere gli allievi a cambiare mestiere*. Una diversa modalità con cui avvicinarsi alll'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, dela comunità sociale.

Quest'ultima avvertenza di Perrenoud segnala con evidenza che la sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico. Non a caso l'illustre sociologo francese ammonisce: "*se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro*" (Perrenoud, 2003).

NOTA: in entrambi i casi si tratta di voltare il primo e l'ultimo elemento. Nel gioco della 4 carte la E, in quanto vocale dietro cui verificare la presenza del numero dispari, e il 4, in quanto numero pari dietro a cui verificare l'assenza di una vocale; è superfluo invece voltare la M, in quanto consonante, e il 7, in quanto potrebbe solo confermare la regola (se dietro troviamo una vocale) oppure presentare una situazione diversa (se dietro troviamo la consonante). Nel gioco dei tagliandi quello con 52 $, per verificare se è firmato, e quello senza firma, per verificare se l'importo è superiore a 30 $; è superfluo invece voltare quello con 25 $, in quanto inferiore a 30, e quello con la firma, in quanto potrebbe solo confermare la regola (se presenta un importo superiore a 30 $) oppure presentare una situazione non pertinente con la regola (se presenta un importo non superiore a 30 $).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola , 2005.

M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi*, Milano, Franco Angeli, 2004.

E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.

P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.

L.B. Resnick, "Imparare dentro e fuori la scuola", in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995, pp. 61-81.