Seminario ministeriale sugli istituti tecnici - Roma 26-27 aprile 2010

Contributi di Michele Pellerey

- **Insegnare per sviluppare competenze**
- **Sulla valutazione delle competenze**
- **Lavorare per progetti nella prospettiva di uno sviluppo delle competenze**

*** * * * * ***

Insegnare per sviluppare competenze

L'impianto del sistema degli Istituti Tecnici è diretto alla promozione di un insieme di competenze descritte nel profilo educativo, culturale e professionale sia generale, sia relativo ai singoli indirizzi. Per quanto riguarda il biennio iniziale vengono assunte per la parte comune le competenze incluse nell'impianto normativo riferibile all'obbligo di istruzione. Tale quadro di riferimento sollecita la progettazione e l'attuazione progressiva di una coerente pratica didattica. A questo fine vengono proposti alcuni criteri di riferimento, in particolare per quanto riguarda il primo biennio.

La normativa relativa all'obbligo di istruzione elenca otto competenze chiave di cittadinanza e quattro assi culturali a cui fare riferimento nell'impostare l'attività formativa del primo biennio del secondo ciclo. Dal momento che l'impianto europeo relativo alle competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita le definisce come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale", precisando che esse "sono descritte in termine di responsabilità e autonomia", esse debbono essere collegate alle risorse interne (conoscenze, abilità, altre qualità personali) che ne sono a fondamento. Di conseguenza anche la loro valutazione implica, secondo un'efficace formula, "accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa", alla quale andrebbe aggiunto l'avverbio "consapevolmente".

Primo principio. Una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri. Ciò vale sia nel caso delle competenze legate allo sviluppo della padronanza della lingua italiana, della lingua straniera, della matematica e delle scienze, sia alla progressiva padronanza delle tecnologie e tecniche di progettazione, realizzazione e controllo di qualità nel settore di produzione di beni e/o servizi caratterizzanti il proprio indirizzo, sia per quanto riguarda quelle che nel documento sull'obbligo di istruzione sono chiamate competenze di cittadinanza. Anche un coinvolgimento indiretto può aiutare a sviluppare tali competenze, cioè la possibilità di fare non solo esperienze dirette, ma anche esperienze vicarie, cioè l'interiorizzazione di modalità d'azione messe in opera da altri, che possono essere rievocate e valorizzate in circostanze simili. Tutto ciò è favorito dal partecipare ad attività di alternanza scuola lavoro. Un ruolo centrale, come risulta dalla stessa definizione europea di competenza, è svolto dalla qualità della conoscenze e delle abilità sviluppate nei vari ambiti di studio. Esse infatti devono essere non solo acquisite a un buon livello di comprensione e di stabilità ma devono anche rimanere aperte a una loro mobilizzazione e valorizzazione nel contesto di ogni attività di studio, di lavoro o di una vita sociale.

Secondo principio. La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze dunque deve tener conto della necessità che le conoscenze fondamentali da questa implicate siano

acquisite in maniera significativa, cioè comprese e padroneggiate in modo adeguato, che le abilità richieste siano disponibili a un livello confacente di correttezza e di consapevolezza di quando e come utilizzarle, che si sostenga il desiderio di sviluppare conoscenze e abilità nell'affrontare compiti e attività che ne esigono l'attivazione e l'integrazione. Per questo è necessario l'individuazione chiara delle conoscenze e abilità fondamentali che le varie competenze implicano e del livello di profondità e padronanza da raggiungere e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio delle conoscenze, delle abilità già acquisite ed evidenziate da parte dello studente (o, eventualmente, delle competenze da lui già raggiunte). Dal confronto tra questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo coerente. Ciò è abbastanza evidente nel caso delle competenze riferibili allo scrivere, al leggere e alla matematica, competenze che condizionano non poco lo sviluppo di qualsiasi altra competenza.

Terzo principio. La consapevolezza, che tutti gli insegnanti dovrebbero raggiungere circa il ruolo degli apporti delle loro discipline allo sviluppo delle competenze intese, favorisce la presenza di un ambiente di studio nel quale studenti e docenti collaborano in tale direzione. Si tratta di promuovere una pratica formativa segnata dall'esigenza di favorire un'acquisizione di conoscenze e abilità del cui valore ai fini dello sviluppo personale, culturale e professionale indicate nelle competenze finali da raggiungere siano consapevoli sia i docenti, sia gli studenti. Ciò implica l'uso di metodi che coinvolgono l'attività degli studenti nell'affrontare questioni e problemi di natura applicativa (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale e lavorativa) sia nell'introdurre i nuclei fondamentali delle conoscenze e abilità, sia nel progressivo padroneggiarli. Un ambiente di lavoro nel quale si realizzano individualmente o collettivamente prodotti che richiedono un utilizzo intelligente di quanto studiato o sollecitano un suo approfondimento è la chiave di volta metodologica. Naturalmente nei primi due anni si tratta di prodotti non particolarmente impegnativi come sintesi scritte di testi studiati, alle quali si possono accostare riflessioni personali, esempi di applicazioni pratiche, argomentazioni critiche o risultati di discussioni di gruppo (eventualmente in lingua straniera); ricerca di applicazioni di concetti e principi matematici e/o scientifici a casi di vita quotidiana e/o tecnici; individuazione di fondamenti concettuali che fanno da supporto a procedure e tecniche presentate nelle attività di indirizzo; l'impostazione e la realizzazione di piccoli progetti che implichino l'applicazione di quanto studiato.

Quarto principio. L'ambiente nel quale si svolgono le lezioni dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze a e abilità progressivamente affrontate, mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi via via più impegnativi sotto la guida dei docenti. Un vero e proprio laboratorio di scrittura in italiano, eventualmente sostenuta dall'uso personale e/o collettivo di tecnologie digitali, nel quale si possano anche redigere relazioni su quanto esplorato nelle scienze o nelle tecnologie, oltre che commenti alle proprie letture; un vero e proprio laboratorio di introduzione e di applicazione dei concetti e dei procedimenti matematici, mediante la soluzione di problemi anche ispirati allo studio parallelo delle scienze o delle tecnologie; esercitazioni nella lingua straniera, valorizzando, se ci sono, quanti ne manifestano una maggiore padronanza o mediante la lettura e/o ascolto collettivo di testi tecnici in inglese. Si tratta di promuovere una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale, alla quale si potrà accostare con ancor maggior profitto l'utilizzo delle previste attività da svolgere nei laboratori. In particolare una didattica per progetti risulterà del tutto proficua. Lavorare per progetti, infatti, consente di cogliere lo scopo di molti apprendimenti anche di tipo ripetitivo, come quelli connessi con lo sviluppo di alcune abilità strumentali. L'impostazione di un lavoro collettivo al fine di conseguire il risultato o prodotto finale del progetto permette anche di far pratica di attività di natura progettuale, gestionale e collaborativa.

Quinto principio. Infine, occorre ribadire che nella promozione delle varie competenze previste, anche a livello di biennio iniziale, va curata con particolare attenzione l'integrazione tra quanto sviluppato nell'area generale, comune a tutti gli indirizzi, e quanto oggetto di insegnamento nell'area specifica di ciascun indirizzo. In particolare nel promuovere le competenze di natura tecnica proprie di ciascun indirizzo occorre evidenziare i collegamenti esistenti con le conoscenze e le abilità introdotte negli assi matematico e scientifico-tecnologico e, viceversa, facilitare l'applicazione dei concetti, principi e procedimenti degli assi matematico e scientificotecnologico alla costruzione delle competenze tecniche e tecnologiche. Questa impostazione implica una particolare cura nella progettazione didattica dei vari insegnamenti e nella loro realizzazione, cercando in primo luogo una sistematica collaborazione tra i docenti delle varie discipline coinvolte e, in secondo luogo, favorendo una costante verifica della capacità di collegamento da parte degli studenti tra quanto appreso nell'area comune e quanto affrontato nell'area di indirizzo e viceversa.

Anche al fine di facilitare 1'organizzazione di percorsi formativi diretti allo sviluppo di competenze il Regolamento per gli Istituti Tecnici prevede la possibilità della costituzione di "dipartimenti, quali articolazioni del funzionali del collegio dei docenti, per il sostegno alla didattica e alla progettazione formati va". Quanto espresso nei precedenti principi di natura metodologica suggerisce che tali dipartimenti assumano compiti collaborativi in ordine alla progettazione, realizzazione e valutazione di concreti percorsi formativi, anche selezionando e/o producendo materiali a supporto delle didattica e predisponendo opportuni strumenti di valutazione dei progressi dei singoli studenti. In particolare per il primo biennio si dovrebbero attivare dipartimenti in ordine alla progettazione e valutazione di attività di consolidamento delle competenze di padronanza della lingua italiana, della matematica e della lingua straniera, e dell'integrazione tra gli insegnamenti che concorrono alla promozione delle competenze proprie dell'area di indirizzo.

* * * * * *

Sulla valutazione delle competenze

Secondo molti studiosi, una competenza effettivamente posseduta non è direttamente rilevabile, ma è possibile inferirne la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, sulla base di una famiglia di sue manifestazioni o prestazioni particolari, che assumono il ruolo di base informativa utile a ipotizzarne l'esistenza e il livello raggiunto. Non è agevole, infatti, decidere se un soggetto possieda una competenza, sulla base di una singola prestazione. Solo nel caso di abilità elementari che mettano in gioco schemi d'azione di tipo ripetitivo, oppure assai semplici applicazioni di regole e principi, è possibile valutarne l'acquisizione osservando un'unica prestazione.

D'altra parte, in ogni programma educativo diretto all'acquisizione di vere competenze, soprattutto se implicate in maniera essenziale nel programma previsto, è cruciale la scelta della modalità di valutazione che i responsabili della progettazione e conduzione di tale programma debbono fare sia per quanto riguarda le competenze iniziali, già validamente e stabilmente possedute, sia per quanto concerne il costituirsi progressivo di quelle oggetto di apprendimento. Occorre anche aggiungere che intrinseca al processo stesso è la promozione di un'adeguata capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto. Ciò per varie ragioni: in primo luogo, perché occorre sollecitare e sostenere lo sviluppo di competenze autoregolative del proprio apprendimento; in secondo luogo, perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento.

Di qui la necessità di prospettare un repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, in una parola di dispositivi di valutazione, che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze. In sintesi si può dire che le buone pratiche valutative da questo punto di vista tengono conto di una pluralità fonti informative e di strumenti rilevativi.

È però opportuno subito ricordare che in un processo valutativo un conto è la raccolta di elementi informativi, di dati, relativi alle manifestazioni di competenza, che. si è stati in grado di raccogliere, un altro conto è la loro lettura e interpretazione al fine di elaborare un giudizio comprensivo. Ambedue gli aspetti del processo valutativo esigono particolare attenzione. Quanto alla raccolta di informazioni occorre che queste siano pertinenti (cioè si riferiscano effettivamente a ciò che si deve valutare) e affidabili (cioè degne di fiducia, in quanto non distorte o mal raccolte). Ma la loro lettura, interpretazione e valutazione, esige che preventivamente siano stati definiti i criteri in base ai quali ciò viene fatto; deve cioè essere indicato a che cosa si presta attenzione e si attribuisce valore e seguire effettivamente e validamente in tale apprezzamento i criteri determinati.

L'elaborazione di un giudizio finale, che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può certo basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie: assume invece il carattere di un accertamento di presenza e di livello, che deve essere sostenuto da elementi di prova (le informazioni raccolte) e da consenso (da parte di altri, in molti casi anche del soggetto valutato). Un giudizio che risulti il più possibile degno di fiducia, sia per la metodologia valutativa adottata, sia per le qualità personali e professionali dei valutatori.

1. Un primo passo verso una pratica valutativa delle competenze

Si è accennato precedentemente come un primo passo verso lo sviluppo di una pratica valutativa delle competenze potrebbe consistere nella valutazione della qualità delle conoscenze e delle abilità apprese. Valutare la qualità delle "componenti critiche" delle competenze da conseguire è essenziale per poterle poi non solo promuovere, ma anche per valutarle.

D’altra parte le conoscenze apprese per poter costituire una componente critica delle competenze occorre che manifestino tre caratteristiche: siano significative, stabili e fruibili. Gli elementi conoscitivi devono essere effettivamente compresi a un adeguato livello di profondità, tenuto conto dell’età e del percorso formativo seguito. Forme d’acquisizione solamente ripetitive, non sufficientemente dominate, rimangono rigide e non facilmente collegabili a situazioni diverse da quelle nelle quali sono state acquisite. Tali conoscenze debbono entrare a far parte del patrimonio stabilmente disponibile nella memoria a lungo termine dello studente. La costituzione di una base conoscitiva ben organizzata, che permetta un facile accesso ai concetti e ai quadri concettuali richiesti, significa fornire principi organizzatori adeguati e abilità puntuali nel valorizzare tale organizzazione per individuare agevolmente il concetto in gioco. Un concetto, o un quadro concettuale, deve infine poter essere utilizzato per interpretare situazioni e compiti diversi da quelli nei quali esso è stato costruito. In fin dei conti il valore educativo di un apprendimento concettuale consiste proprio nella sua capacità di leggere e interpretare contesti ed esperienze che hanno qualche carattere di novità.

Analoghe caratteristiche dovrebbero presentare la abilità apprese. In particolare lo studente dovrebbe essere capace di decidere quando e come applicarle e saperne spiegare il perché. Una abilità deve poter essere utilizzata in maniera fluida e corretta sapendo collegarla a quelle che sono state denominate le conoscenze condizionali; cioè di fronte a una questione o un compito essere in

grado di attivare quelle abilità che sono da questi richieste e farlo in maniera adeguata e consapevole. Tra le abilità rivestono particolare importanza quelle collegate con la capacità di controllare e gestire in proprio un processo di apprendimento e genericamente descritte come abilità cognitive e meta cognitive.

Un accenno infine alle componenti critiche di natura affettiva e motivazionale. Purtroppo spesso si trascura questa dimensione delle competenze, ma basta osservare uno studente per cogliere come all’origine di scarsi risultati in termini di apprendimento siano presenti disposizioni interiori negative sul piano affettivo, motivazionale e volitivo. Un atteggiamento negativo verso un insegnamento o un insegnante, la fragilità della capacità di concentrazione, l’incapacità o debolezza nel superare le frustrazioni di fronte alle difficoltà o agli insuccessi, la scarsa tenta e perseveranza nello svolgere un compito un po’ impegnativo, pregiudicano sia l’acquisizione, sia la manifestazione di competenze.

Risulta quindi evidente da una parte l’importanza di dedicare specifica attenzione alla promozione dell’apprendimento di tali componenti critiche delle competenze, ma anche di una loro attenta valutazione, proprio come passaggio indispensabile per giungere sia al loro viluppo, sia al loro accertamento.

2. Le fonti e gli strumenti per una valutazione delle competenze

In generale le fonti informative, sulla base delle quali esprimere un giudizio di competenza, possono essere classificate secondo tre grandi ambiti specifici: quello relativo ai risultati ottenuti nello svolgimento di un compito; quello relativo a come lo studente è giunto a conseguire tali risultati; quello relativo alla percezione che lo studente ha del suo lavoro.

Il primo ambito sembrerebbe quello tradizionale, tuttavia esso implica la scelta di compiti che esigono la messa in moto non solo delle conoscenze delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi famigliari dalla pratica didattica. Occorre che lo studente evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della

famigliarità, individuando in primo luogo proprio le esigenze di adattamento e di flessibilità che la situazione proposta implica.

Il secondo ambito implica la messa in opera di una osservazione sistematica da parte dei docenti del comportamento dello studente mentre svolge il compito; ciò comporta una previa definizione delle categorie osservative, cioè di quegli aspetti specifici che caratterizzano una prestazione e sui quali concentrare l'attenzione per poter decidere se una certa competenza sia stata raggiunta o meno. Anche in questo caso non è possibile risalire dall'osservazione di un'unica prestazione alla constatazione di un'acquisizione affettiva di una competenza sufficientemente complessa. Occorre, da una parte, moltiplicare le osservazioni secondo un piano sistematico che tenga conto di un numero e di una varietà di prestazioni e fornisca un insieme adeguato di indicatori; dall'altra, occorre verificare la qualità dell'attività sviluppata da un punto di vista critico e motivazionale. Cioè, occorre esaminare come l'allievo sappia inquadrare concettualmente e giustificare teoreticamente le procedure operative e, inoltre, manifesti di apprezzare il loro significato e valore. La raccolta di tali osservazioni può essere fatta in varie maniere. Suggerimenti utili sono avanzati dalle opere citate in bibliografia.

Il terzo ambito evoca una qualche forma di narrazione di sé da parte dello studente, sia come descrizione del come e perché ha svolto il compito assegnato in quella maniera, sia come valutazione del risultato ottenuto. Ciò coinvolge una capacità di raccontare, giustificandole, le scelte operative fatte; di descrivere la successione delle operazioni compiute per portare a termine il compito assegnato, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; di indicare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato. Strumenti che consentono di raccogliere tali informazioni possono essere questionari, diari di bordo, narrazioni autobiografiche, resoconti verbali. Anche in questo caso si possono trovare indicazioni nelle opere citate.

3. La elaborazione del giudizio finale

La raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permette di inferire se lo studente abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. Tuttavia, occorre osservare come una competenza ben difficilmente possa essere oggetto di accertamenti assoluti. Alcuni studiosi hanno suggerito a questo proposito una più ampia valorizzazione di metodi che si ispirano al modo di giudicare degli esperti nel caso di opere d'arte, di testi letterari e poetici, di risultati di lavorazioni sofisticate come produzione di vini di qualità, di situazioni difficilmente riconducibili a fattori e variabili rilevabili con precisione. Più si tratta di esprimere un giudizio sulla presenza di competenze abbastanza elevate, più è necessario valorizzare giudizi basati su capacità interpretative e intuitive globali, che solo su riscontri analitici e puntuali, anche se questi possono essere utili a convalidare le prime. In questi casi, per evitare di cedere a soggettivismi pericolosi, ci si appoggia a forme di consenso, cioè a valutazioni che hanno carattere intersoggettivo, espresse da un numero anche elevato di esperti. Ciò è del resto presente in buona parte dei casi nei quali si debba valutare una prestazione di buono o alto livello in ambiti di competenza complessa e tesa alla perfezione, come in certi sport, in opere musicali, teatrali, d'arte, in produzioni culinarie ed enologiche, ecc. Ma anche negli esami scolastici e universitari più impegnativi.

In generale la raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permette di inferire se lo studente abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. Per facilitare un giudizio finale comprensivo spesso vengono predisposti quadri di riferimento che descrivono le manifestazioni di competenza secondo alcuni livelli di qualità o perfezione, dalla più elevata, a una accettabile, a una incerta o parziale. Occorre precisare subito che valutare complessivamente la presenza di una competenza e soprattutto il suo livello non è

facilmente inquadrabile in un sistema con voti decimali. Certo è possibile trovare meccanismi di calcolo che permettono di giungere a sintetizzare in un voto numerico il giudizio finale, ma ciò ai fini di una valutazione di competenza che sia valida ed efficace nella sua comunicazione è assai poco significativo. Occorre almeno allegare un supplemento alla pagella che descriva quali competenze si è deciso di perseguire nell'attività formativa ai vari livelli di scolarità e come lo studente si collochi rispetto a tali riferimenti. Tanto più che la normativa attuale prevede anche la certificazione delle competenze effettivamente acquisite.

Riferimenti bibliografici

Castoldi Mario, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carrocci, 2009
Pellerey Michele, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004.

* * * * * *

Lavorare per progetti nella prospettiva di uno sviluppo delle competenze

In generale la pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un progetto che abbia una sua rilevanza, non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa. A esempio, si può proporre agli studenti di impegnarsi nella produzione di uno spettacolo, nella pubblicazione di un giornale, nel preparare un viaggio o un'escursione, scrivere una novella, redigere una guida turistica che descriva un luogo o un oggetto d'arte, preparare una esposizione, girare un film o un video, progettare e realizzare un sito informatico, partecipare a un'azione umanitaria, ecc. E' nel contesto di tali attività che essi saranno stimolati a mettere in moto, ad acquisire significativamente, a coordinare efficacemente conoscenze e abilità, ad arricchire e irrobustire le loro disposizioni interne stabili (valori, atteggiamenti, interessi, ecc.). Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende, cioè del fatto che conoscenze e abilità fatte proprie o da ancora acquisire hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto. E ciò corrisponde in maniera consistente al concetto stesso di competenza. Esistono però anche dei limiti. A esempio, questa impostazione può condurre a considerare come prioritaria l'utilità pratica di una conoscenza e abilità, piuttosto che l'aiuto che essa può dare alla comprensione in profondità della realtà.

Più specificatamente, lavorare per progetti induce la conoscenza di una metodologia di lavoro di grande rilievo sul piano dell'agire, la sensibilità verso di essa e la capacità di utilizzarla in vari contesti. Già nella riflessione aristotelica era emerso quanto oggi la moderna tecnologia ha esplicitato in maniera più sistematica.

"Si tratta di fatto di una pratica pedagogica molto vecchia, perché essa è già celebrata, tra altri, da John Dewey e Célestin Freinet. È facile vederne l'interesse: il progetto è un fattore di motivazione per gli allievi. Per esempio è più motivante per allievi dell'inizio delle elementari imparare a leggere e a scrivere allo scopo di scambiare una corrispondenza con dei piccoli colleghi che vivono lontano, piuttosto che farlo semplicemente per docilità verso l'insegnante. Nel primo caso, la competenza da acquisire esce dall'artificialità scolastica per collocarsi nella sua funzionalità sociale. L'allievo è fiero della sua conquista che fa di lui un «grande».

Ancora una volta si ritrova qui il fatto che una competenza è l'attitudine per un'attività di cui colui che impara vede chiaramente la finalità. Non soltanto il progetto è un fattore di motivazione per i tirocini, ma in più ciò che viene imparato in questo contesto prende immediatamente agli occhi degli allievi la figura di strumenti per comprendere la realtà e agire su di essa.

Finalmente, ciò che ci si auspica, con l'approccio per competenze, è che i procedimenti che si fanno imparare a scuola non restano dei rituali scolastici che l'individuo non integra in alcun modo alla sua visione del mondo. Se si vuole che questi procedimenti siano animati da un dinamismo ed entrino nel disegno che l'allievo avrà sulla realtà, può essere utile che questi procedimenti siano acquisiti in occasione di un progetto che l'allievo ha fatto suo. Perché il progetto che ha un individuo svolge un ruolo maggiore nel senso che dà a una situazione e quindi nel meccanismo di quadratura delle situazioni.

Per questa ragione, la pedagogia del progetto è favorevole all'acquisizione di competenze complesse, perché dà agli allievi l'abitudine di vedere i procedimenti appresi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi che possono percepire e che stanno loro a cuore.

Inoltre, i compiti da compiere nel quadro di un progetto che sbocca su una realizzazione extra-scolastica sono, quasi sempre, dei compiti complessi. Non sono collegati, in modo evidente per l'allievo, a una disciplina scolastica. Gli è difficile mettere in funzione delle strategie che poggiano

sul costume scolastico e che consiste nell'indovinare ciò che vi è modo di fare, non perché lo abbia compreso veramente, ma perché vede immediatamente che il compito si ricollega in tal modo a un tale procedimento. La pedagogia del progetto dà l'abitudine agli allievi di interpretare le nuove situazioni con le loro proprie risorse".[1]

Nell'agire produttivo si parte sempre da un momento di natura progettuale. Si tratta di tutto il lavoro che precede la concreta azione trasformatrice, ma che ne fornisce i fondamenti e i riferimenti generali e particolari. E' il momento ideativo. Esso comporta l'elaborazione del progetto sia nel suo risultato finale o prodotto, sia nel modo di raggiungerlo o processo di produzione. In esso vengono anche esplicitati tempi, luoghi, persone, risorse implicate nella sua realizzazione. Questa comporta che con sistematicità e con continuità vengano attivati i passi stabiliti precedentemente. Spesso assume un ruolo importante la capacità di interpretare le linee e le indicazioni progettuali per adattarle alle specifiche circostanze che giorno per giorno si evidenziano. In questa fase entrano in gioco complesse competenze di gestione delle relazioni interpersonali e istituzionali.

Accanto all'evidenziarsi delle capacità tecniche realizzatrici si collocano un vero e proprio processo di valutazione continua, un controllo della qualità della realizzazione del progetto, sia quanto al risultato sul piano del prodotto, sia quanto alle modalità con le quali esso viene conseguito. Vengono messi in risalto gli scarti esistenti tra progetto e sua realizzazione, ne vengono studiati l'origine e il significato e quindi si interviene o modificando il progetto stesso, o migliorando la sua realizzazione concreta. Può essere indicato come il sistema di regolazione dell'intero processo produttivo. L'esperienza diretta di un lavoro per progetti porta a esaminare e interpretare il mondo della produzione secondo categorie di lettura che consentono attribuzioni di significato e valutazioni di congruenza.

Bernard Rey e collaboratori in un'ampia inchiesta hanno mostrato chiaramente che la padronanza, anche sotto forma di automatismi consolidati, di procedure di base che svolgono un ruolo nella risoluzione di problemi complessi è insieme radicalmente necessaria e tuttavia insufficiente. In effetti è necessaria dal momento che gli allievi non riescono a svolgere attività di livello complesso senza di esse. Ma questa sono insufficienti, dal momento che il solo possesso delle abilità di base non permette di affrontare situazioni più complesse. Egli afferma:

"Se l'esercitarsi nei procedimenti di base è indispensabile per la costruzione di competenze, ciò non significa assolutamente che bisogna cominciare la pratica di apprendimento per mezzo di essa. Tutto al contrario, se si cominciasse la costruzione di una competenza per mezzo degli esercizi su ognuno dei procedimenti elementari che essa esige, si rischierebbe di far compiere da parte degli allievi delle attività molto spezzettate di cui non vedrebbero ancora né il fine né il senso. Ora, come abbiamo sottolineato nel primo capitolo, una competenza esiste quando vi è un'attività orientata verso un fine di cui la persona è cosciente. L'originalità di un curriculum costruito sotto forma di una lista di competenze è che invita a far compiere da parte degli allievi delle attività orientate verso uno scopo (e uno scopo che gli allievi percepiscono).

Perciò conviene iniziare l'apprendimento di una competenza, non tanto con l'esercitazione ripetitiva di operazioni parziali ma mettendo gli allievi di fronte a un compito globale. È probabile che in questa prima tappa, non giungeranno a compiere questo compito globale. Ma è esso che permetterà loro di vedere lo scopo dell'apprendimento e quindi il senso degli esercizi parziali che dovranno fare. È solo dopo questo momento fondamentale che comincerà l'esercitazione sistematica dei procedimenti semplici".[2]

[1] B. Rey e coll., *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boek, 2003,142-143.
[2] *Ibidem, 141.*