

RELAZIONE DELLA PROF. SSA BERTA MARTINI AL SEMINARIO DI E-LABORANDO
(8 OTTOBRE 2008) (Testo non rivisto dall'autore)

Laboratorio e Curricolo

Il laboratorio in campo didattico non è una novità. Sul laboratorio praticamente è già stato detto tutto (ad esempio De Bartolomeis). Allora vale la pena chiedersi perché oggi ci riponiamo la questione. Vale ancora la pena parlarne perché è un termine che abbiamo utilizzato per una fenomenologia troppo vasta di esigenze.

Ma non sempre abbiamo appuntato l'attenzione sulle variabili su cui intervenire perché potesse soddisfare queste attese.

Alcune riflessioni per ricentrare tale identità

TESI: Il laboratorio è un mezzo, meglio una procedura didattica a lungo termine che ci consente di approssimare non tutti, ma un certo tipo di apprendimenti che sono decisivi rispetto al successo formativo. Non solo: ci consente di meglio riflettere la natura autentica dei saperi che scegliamo ad oggetto dei Lab, siano di tipo mono o pluri disciplinare, cioè il Lab come strategia che ci consente una migliore espressione del potenziale formativo che è implicito in ogni sapere, in ogni disciplina scolastica più o meno formalizzata e al quale non possiamo rinunciare pena la possibilità di educare i nostri allievi a pensare e ad agire secondo gli strumenti della nostra cultura.

Se è vero che il Lab è una possibilità per meglio approssimare le tipologie degli apprendimenti, perché questo possa avvenire ci dobbiamo mettere in una prospettiva di tipo Curricolare, come se il Lab da solo non ce la facesse a reggere il peso di queste istanze così complesse che si intersecano in maniera molto articolata durante il lavoro scolastico. Il curricolo è la categoria principale della didattica come scienza dell'insegnamento perché ad esso è possibile ricondurre le grandi problematiche dei processi di Ins/App. In maniera sintetica potremmo concepire progettazione e costruzione del curricolo come insieme di scelte e decisioni che riguardano COSA insegnare e il COME, dove insegnare è correlato ad Apprendere. Il curricolo ci aiuta a studiare le condizioni per cui il rapporto tra ins/app sia massimizzato e d'altra parte obiettivo della scuola è lo sviluppo del massimo delle potenzialità individuali. Queste scelte tra COSA e COME le facciamo convergere verso un dispositivo che chiamiamo di trasposizione didattica dei Saperi. I saperi esistono in una forma scientifica ma per essere insegnati e appresi devono essere trasposti, essere adeguati alle pratiche di INS e APP. Questa trasformazione non avviene sempre in maniera trasparente e i saperi trasposti spesso sono deformati. Gli esempi: in una scuola d'infanzia avevano scelto come campo di esperienza lo spazio, l'ordine e la misura. Avevano anche scelto uno sfondo integratore, una storia tutta centrata su figure, su personaggi di forma sferica o rotonda e per trovare attività che rispondessero al campo specifico gli insegnanti avevano pensato attività dove si lanciavano dei cerchi su birilli, si mettevano dei cerchi per terra e alternativamente i bambini a comando si mettevano o dentro o fuori al centro con un vago e avvilente riferimento alla topologia e così via. In quel caso la trasposizione didattica del sapere è deformata. Il sapere è tradito. Guai se il riferimento alla geometria topologica o alla matematica dovesse ridursi a questo. Eppure le coordinate c'erano tutte: lo sfondo integ, l'esperienza, la ricerca dell'attività collegata al contenuto ma queste attività non insegneranno mai ai bambini a pensare e ad agire secondo il pensiero logico e matematico. Un altro es. quando si tirano in ballo le figure geom tridimensionali e vengono utilizzate solo per calcolare le misure delle aree superficiali quando invece questi oggetti sono interessanti per tutta una serie di motivi come le regole con cui si costruiscono. Anche qui la trasposizione didattica ha tradito il sapere. Il prodotto scolastico gioca la sua attendibilità nel come è progettato il curricolo. La didattica vincola il curricolo al principio di **Vigilanza epistemologica**. Bisogna stare attenti a dominare i saperi sul piano concettuale ma non potendo essere esperti di tutti i saperi (e il maestro unico complica ulteriormente le cose) occorre accertarsi di alcune competenze forti che riguardano noi come professionisti ma non possiamo sperare di fare una trasposizione didattica del sapere anche approfittando di una strategia come quella del lab senza porci un problema rispetto alle finalità: cosa studia questo sapere, quali modalità di agire vuole insegnare (oggetto metodo linguaggio) Allora la trasposizione didattica è per il curricolo decisiva, almeno per quella parte di curricolo che concerne l'organizzazione dei saperi. E se è vero che da una parte dobbiamo rispettare il principio di vigilanza epistemologica è però anche vero che non è possibile a tutte le condizioni. Cioè un

altro vincolo sono le **condizioni di possibilità dell'apprendimento**. Il primo principio ci fornisce indicazioni più dirette sul COSA e il secondo indicazioni più dirette su COME insegnare: pratiche, strategie (la differenza sta nel fatto che la strategia è una procedura didattica più a lungo termine e prevede una progettazione didattica più accurata, precisa circostanziata). Il lab è proprio una strategia piuttosto che una pratica(termine più blando e impreciso).

Quindi abbiamo un curriculum che dobbiamo costruire e che riconduciamo ad una serie di scelte su cosa e come insegnare. Quindi il curriculum ci pone un problema che possiamo articolare su due livelli. Un livello riguarda l'azione sull'oggetto e l'altro l'azione sul tipo di attività. Come facciamo a scegliere saperi tali da riflettere la natura autentica della disciplina senza tradimenti? Non è semplice tant'è vero che esistono prodotti che esistono solo a scuola (ad es le frazioni apparenti sono un oggetto matematico che esiste solo a scuola). Un modo, un criterio semplice per individuare una strategia di progettazione coerente con tale principio di Vig Ep è il dispositivo di analisi disciplinare condotto secondo un criterio di essenzializzazione. Cosa significa? Che nella progettazione curricolare dobbiamo individuare elementi forti. Riferiremo questi elementi forti proprio al laboratorio che deve necessariamente essere centrato su oggetti forti. Per individuarli prendiamo tra le mani il sapere disciplinare e cominciamo a smontarlo, cioè analizziamo facendoci domande fondamentali:

1) Cosa studia? (Es cosa studia la storia o la geog cioè gli Oggetti, che tipo di problemi si pone. "Le discipline coagulano intorno a problemi" (Popper), nascono dall'inciampare in problemi. Dovremmo far inciampare gli allievi in problemi analoghi. Ma quali sono? Quali gli oggetti che esprimono l'identità vera della disciplina e quelli che invece abitano le nostre prassi didattiche solo per consuetudine ma forse non sono poi così rilevanti?

2) Come la disciplina studia quell' oggetto (che può condividere con altre e che quindi, da solo, non è sufficiente ad individuarla, a riflettere la natura complessiva di pensare e di agire della disciplina stessa). Qual è il modo di guardare all'oggetto: a) in senso Gardneriano una prospettiva o una forma mentis, b) in un senso più tecnico che ci serve per la progettazione curricolare, metodologico, che è rintracciare nella disciplina le sue specifiche modalità di esplorare, studiare, costruire conoscenza. Un riferimento molto immediato è ad es il metodo delle fonti per l'insegnamento della storia. Quando l'allievo si comporta da piccolo storico, ci siamo. Gli stiamo insegnando a pensare e ad agire secondo gli strumenti di quella disciplina. Ma questo vale anche per approcci meno formalizzati, laddove i metodi sfuggano di più alla possibilità di corrispondere a delle procedure. Ad es alla scuola dell'infanzia una procedura che è tipicamente quella che Dewey riferiva al metodo scientifico include una capacità di osservare. Però se chiedessimo agli allievi da quando sono piccoli e via via crescendo che devono osservare le situazioni empiriche che poniamo loro di fronte e che in questo si esaurisca il loro atteggiamento scientifico, sappiamo che non arriviamo da nessuna parte. L'osservazione vale per arrivare ad agire e pensare in senso scientifico solo se è un'osservazione fatta sotto ipotesi perché se no non so dove guardare. Se invece ho fatto un'ipotesi, ciò che osservo diventa un'informazione rilevante rispetto a ciò che voglio fare. E sta tutta qui l'idea che le idee non vengono in mente per caso, non sono folgorazioni, ma la maggior parte delle volte il sapere dove andare a cercare un'idea, l'avere una strada tracciata non lo fa l'allievo spontaneamente ma lo fa se il percorso di quell'attività che classifichiamo come scientifica gli permette di formulare un'ipotesi, fare una congettura, fare un'osservazione pertinente rispetto a quell'ipotesi e poi gli permette anche, per essere precisi, di fare una revisione delle conseguenze dell'ipotesi e vedere se si verificano, nel qual caso l'ipotesi era esatta o viceversa. Allora il metodo, il come la disciplina studia i suoi oggetti è una coordinata epistemologica irrinunciabile della progettazione curricolare. E Ancora una volta il laboratorio deve aver dentro non solo gli oggetti ma anche i metodi. Ma questo non ci basta

3) Quali linguaggi crea e utilizza la disciplina?. Studiando i suoi oggetti crea nuovi concetti e termini, linguaggi con cui li esprime. Ciò non è trascurabile, posto che, anche in maniera non formalizzata, assumiamo la competenza linguistica in un ambito disciplinare come indicatore della competenza disciplinare nell'ambito stesso. Quando un allievo ci sa parlare di oggetti e metodi, di cosa pensa e fa all'interno di un ambito disciplinare, la sua capacità di pensiero e azione ci convince sulla sua competenza disciplinare perché chi usa linguaggi in maniera pertinente ha messo ordine nei propri pensieri, essendo il linguaggio un processo che costringe alla linearizzazione. Il linguaggio non risponde ai requisiti dell'ipertesto

Abbiamo allora OGGETTI, METODI E LINGUAGGI, con tutti i livelli e diversi gradi di approssimazione a seconda dell'ordine scolastico. Non solo. Dicevamo che ci serve un dispositivo metodologico per la progettazione curricolare. E' il principio di essenzializzazione. La scelta degli oggetti, metodi e linguaggi deve cercare cosa è essenziale, non in termini di requisito minimo, ma

ciò che costituisce la struttura di quel sapere, ciò che conta rispetto a ciò che è trascurabile. C'è anche chi conduce questa analisi disciplinare, invece che lavorando su oggetti, metodi e linguaggi, andando ad individuare i CONCETTI forti e quindi le strutture concettuali, dopodiché è chiaro che metodi e linguaggi rimangono comunque impliciti nella rete concettuale che costituisce la struttura della disciplina.

Così abbiamo sistemato il primo livello di intervento, il COSA.

Poi c'è quello dell'attività, la risposta al COME insegnare per l'apprendimento. Rispetto ad una disciplina articolata come rete di concetti o lungo le direzioni epistemologiche di oggetti, linguaggi e metodi, le attività devono rispondere il più possibile a quelle operate da chi quella disciplina la costruisce (es del bambino che per studiare la storia viene confrontato con una situazione che gli consente di fare della attività che assimiliamo al metodo delle fonti e comportarsi da piccolo storico). L'idea, mutatis mutandis, è valida per tutti i campi disciplinari.

Qua la parola chiave non è più Essenzializzazione ma Problematizzazione. I contesti di attività, le situazioni didattiche che ci permettono di meglio riflettere la natura della disciplina, di meglio approssimare i tipi di apprendimento che ci interessano, sono legati a situazioni autenticamente problematiche, situazioni cioè per le quali lo studente non sa bene come fare ad affrontarle, che rappresentino per lui una sfida, situazioni per le quali ci dobbiamo assicurare che abbiano gli strumenti, ma non una strategia di risoluzione conosciuta, delle sfide se pur alla portata. Devono essere organizzate intorno al superamento di un ostacolo che sia di natura speculativa o pragmatica, concettuale. Devo misurare il volume di questa stanza, come faccio. Eppure so cos'è la misura, conosco i concetti di lunghezza, larghezza, so cos'è uno spazio tridimensionale: ma come faccio a misurare questa stanza? Non la posso misurare in un colpo solo. Bisogna organizzare i dati, non dispongo di una strategia codificata altrimenti il problema diventa un esercizio.

Dov'è qua la differenza tra situazioni che sono operativamente in sintonia con il modo di agire e pensare della disciplina e quelle che non lo sono? La differenza è nel tipo di processo che mobilita nell'allievo. Questo è un passaggio cruciale per la didattica dei laboratori. Fare un'attività di natura problematica, sulle tabelline non ha senso, cioè l'imparare le tab non risponde cognitivamente ad una attività per la quale serva istituire un problema concreto perché tale apprendimento mobilita nell'allievo un impegno ad alcune facoltà e non ad altre, in questo caso, ad es, la memoria. E' un apprendimento che riguarda la disponibilità non di concetti (certo, c'è quello di moltiplicazione, ma questo non sono le tabelline) ma di depositare nella memoria a lungo termine dei cosiddetti fatti numerici, elementi che sono semplicemente depositati nella nostra memoria a lungo termine a cui devo poter accedere in automatico quando mi servono per lo svolgimento di un compito di tipo superiore. Il Lab o un attività di tipo problematica non è qualcosa che può essere considerato una strategia per ogni tipo di apprendimento. Ci consente di esprimere un certo tipo di apprend.

Viceversa se io devo imparare a fare delle valutazioni e a ricavare in maniera coerente delle deduzioni di tipo corretto, ho bisogno di far riferimento ad una serie molto più ampia di processi. Qua con la memoria e basta non arrivo da nessuna parte. Non mi basterà una unità di lavoro che sia vincolata fortemente ad un processo ma che trascuri gli altri. Mi servirà l'esatto contrario: un contesto di attività, delle scelte che pertengono il COME insegnare, che sono poi quelle sintonizzate con la strategia del laboratorio, che mobilitino contemporaneamente molti tipi di processi. La dico meglio: che mobilitino contemporaneamente conoscenze, abilità, disposizioni interne cioè affettivo-motivazionali che sostengano l'apprendimento. D'altra parte una situazione problematica devo credere di poterla riuscire a risolvere per cui mi serve una disposizione motivazionale forte e devo credere di potercela fare perché sono un bravo allievo (disposizione affettiva). Mi servono situazioni che mobilitino, meglio che coordinino abilità, conoscenze e disposizioni interne. Uso queste parole perché mi sono funzionali ad esprimere queste idee in una parola sola, che è la parola "competenza" perché la competenza sia nei documenti EU sia in un autore che conosciamo tutti, M. Pellerrey, viene definita "il coordinamento di abilità, conoscenze e situazioni interne che sono messe in gioco rispetto ad una situazione sfidante".

Adesso allora cominciamo ad avere i punti essenziali per la Progettazione curricolare. Abbiamo il COSA insegnare riferito ad un criterio di essenzializzazione individuando cioè oggetti forti, metodi e linguaggi specifici delle discipline. Rispetto a questi elementi forti possiamo individuare conoscenze e abilità che servono per le competenze forti riguardanti la padronanza di questi oggetti o la risoluzione di problemi propri della disciplina, competenze che pertengono il saper agire dentro la disciplina e che sono competenze metodologiche (che sono le più strettamente disciplinari, anche se spesso si crede che le competenze metodologiche siano interdisciplinari. Poi queste competenze metodologiche possono avere denominatori comuni di tipo logico, legati alla

capacità di fare inferenze che possiamo considerare a-disciplinari.) Abbiamo oggetti, problemi, metodi e linguaggi e quindi competenze oggettuali-contenutistiche, metodologiche, linguistiche altrettanto fondamentali. Con questo cerco di soddisfare il principio di Vigilanza epistemologica. Poi c'è l'altro principio, quello delle Condizioni di possibilità dell'apprendimento. E qui intervengono disposizioni motivazionali e affettive tra le componenti della competenza e il tipo di situazione didattica come contesto semantico di esercizio della competenza. Credo che nella scuola ci siano in gran parte buoni curricula ma quando vado a vedere il repertorio di unità di lavoro, trovo molte unità di lavoro che riguardano la valutazione del traguardo della competenza e pochissime, in una proporzione inaccettabile dal punto di vista curricolare, di situazioni che sono dedicate esclusivamente allo sviluppo di queste competenze. Insomma quando noi mettiamo l'allievo in situazione problematica è sempre per andare a verificare qualcos'altro, che sia la padronanza di una conoscenza o il livello di destrezza in una abilità. Ma allora quando la sviluppa la competenza, se per svilupparla occorrono davvero situazioni di quel tipo e non altre? Perché se noi ne proponiamo altre, la competenza non viene fuori dalla somma delle conoscenze o delle abilità. Quali allora le situazioni in cui rinunciamo a valutare il traguardo di competenza ma dedicate solamente al loro sviluppo, situazioni nelle quali si deve verificare questo coordinamento, difficilissimo, che esprime il livello più evoluto dell'apprendimento, cioè il coordinamento tra abilità, conoscenze e disposizioni interne, il sapere che io so e so fare delle cose, il riconoscere quella situazione come debitoria di quello che so e di quello che so fare. Fino a che non impegno questo riconoscimento il transfer non avviene e la competenza neppure. Allora la conclusione di questo discorso è che il Laboratorio è la strategia privilegiata, non l'unica, per i problemi riguardo al curriculum, ma quella che ci consente, se lo centriamo su elementi forti, di meglio approssimare la natura autentica delle discipline perché nel lab questo lavoro di essenzializzazione lo possiamo fare in maniera più libera di quanto non dovremmo fare in "classe" dove dobbiamo stare più attenti al controllo della padronanza delle conoscenze e al controllo dell'acquisizione dei livelli di destrezza nelle abilità. Invece nel Lab no, perché al Lab affidiamo la responsabilità di educare l'allievo a questo coordinamento, a questa mobilitazione, a questo riconoscimento della situazione come debitoria di ciò che so (le conoscenze) di quello che so fare (abilità) e delle disposizioni interne (il fatto che è una situazione significativa per me, che mi dà gusto risolvere, che mi fa sentire che sto imparando a pensare e ad agire in uno specifico ambito di attività) E allora il Lab non può essere separato dalla progettazione curricolare proprio perché è quello responsabile di questa tipologia di apprendimenti. Si fa un gran parlare oggi di curricula orientati alla costruzione delle competenze e a buon diritto, perché se interpretiamo in maniera così ambiziosa il termine competenza, allora ci serve una progettazione curricolare fatta bene, per poterla raggiungere. Ma allora il Lab rispetto al curriculum non può stare più in maniera accessoria. Non basta che controlli la padronanza delle conoscenze, controlli il livello di destrezza delle abilità e poi ogni tanto vada in laboratorio a fare delle belle attività di tipo attivo con le quali i bambini costruiscono le loro conoscenze e mi metto il cuore in pace. Peccato che così il Lab si faccia malvolentieri perché ho da lavorare sulle conoscenze e sulle abilità e lo sento come tempo perso. Concedo 2 ore a settimana giusto come concessione liberal democratica alla gestione della classe. No. In realtà a partire dalla ipotesi che abbiamo formulato il Lab mi diventa una unità organizzativa fondamentale perché è quello a cui posso delegare quelle situazioni che sono di sviluppo della competenza che, come la strategia del Lab, sono traguardi a lungo termine. Certo, abbiamo la possibilità di approssimare traguardi di competenza svolgendo attività in laboratorio, però è un'unità organizzativa del curriculum e non la utilizzo per valutare in maniera sommativa quanto ho fatto in altre unità organizzative di lavoro (unità didattiche, segmenti di progetto). Diventa un'unità di lavoro specifica regolata da regole proprie, finalizzata a specifici apprendimenti. Se io centro il laboratorio su oggetti, metodi e linguaggi fondamentali, lo vincolo a problematiche che esprimano la modalità tipica di pensare e agire della disciplina è chiaro che quelle situazioni di Lab sono preziose per farmi procedere o rettificare il percorso curricolare, perché sono le occasioni in cui io posso compiere delle osservazioni rispetto agli indicatori della competenza (il sa fare questo o quello) che necessariamente sono contestuali. Non posso dire di un allievo: sa comprendere i testi, sa risolvere i problemi, posso solo dire ha compreso quel testo, ha risolto questo problema ma le determinazioni di quel testo o problema sono assolutamente contestuali perché hanno un livello di difficoltà specifico, sono centrate su certi argomenti piuttosto che altri, sono formulate in un certo modo, sono vincolate a regole del gioco didattiche diverse. Quindi quelle occasioni in cui l'allievo esercita la propria capacità di comprensione del testo o di risoluzione di problemi sono situazioni che ci forniscono al più un indicatore di quella competenza di comprensione testo o risoluzione di problemi che noi poniamo all'orizzonte, alla fine, a lungo

termine del curriculum. Allora il Lab diventa un'ottima occasione per rilevare questi indicatori di tipo osservativo, qualitativo, indipendentemente dal momento valutativo. Perché alla fine se ho abbastanza unità di Lab che hanno come oggetto un repertorio di oggetti sufficientemente ampio e che sono distribuite nel tempo in maniera sufficiente, io mi ritrovo alla fine con un repertorio di indicatori che mi permettono di fare una valutazione attendibile di quello specifico traguardo di competenza a cui ho finalizzato il percorso.

Allora credo che il Lab dovrebbe essere a buon diritto e in maniera organizzativamente puntuale nel curriculum, che rimane la nostra possibilità di intenzionare e progettare e quindi di attualizzare quella idea di educazione anche ai saperi di cui mi pare ci facciamo carico tutti i giorni.

Mi fermerei.

DOMANDE

- 1) **Uno dei possibili modelli che da tanto tempo aleggia sulla scuola è quello dell'affidamento dei Lab a degli esperti che abbiano una specifica competenza in un campo del sapere per cui as es il Lab di musica o psicomotricità ai relativi esperti. E' un modello che mi pare molto distante dall'idea di Lab espressa dalla Prof.ssa Martini ma che ci è stato presentato come modello che permette di valorizzare la competenza nella disciplina rispetto alla quale viene incentrato il Lab. Va da sé che non credo a questo modello. Credo che pure essendo necessaria una competenza specifica che non ci si improvvisa, se il Lab deve essere questo, occorrerà anche qualcos'altro che consenta quel raccordo curricolare a cui è stato fatto ampiamente riferimento. Allora le chiederei: se dovessimo arrivare in una scuola in cui il maestro unico fa tutto e poi chiamiamo un po' di ragazzotti (assolutamente sottopagati) ai quali affidare un po' di musica, un po' di inglese, di motricità ecc. che ne pensa?**

Proviamo ad individuare criticamente punti di forza o debolezza rispetto ad un modello che prospetti l'intervento degli esperti disciplinari e valutiamo dove pende la bilancia.

Il punto di forza è che l'esperto più direttamente si fa rappresentante di un sapere disciplinare o di ambito di tipo formale, scientifico. Se è vero che i saperi hanno una forma canonica scientifica prima che didattica, potremmo ritenere che l'esperto si faccia rappresentante immediato di questa forma dei saperi.

Il punto di debolezza: peccato che abbiamo vincolato la possibilità di ottenere dal miglior insegnamento il miglior apprendimento possibile alla trasposizione didattica, cioè al fatto che il sapere non possa essere, sic et simpliciter, traslato a scuola ma debba essere trasposto. Cosa vuol dire? Che deve essere trasformato. In chimica la trasposizione si usa per dire che cambiando le posizioni degli atomi, la materia cambia. Il prodotto che io ho alla fine, dopo la trasposizione, non è più il sapere di partenza ma un sapere adatto, l'unico adatto, ad essere insegnato e appreso. Quindi l'unico adatto per l'insegnante e per l'allievo. L'esperto è costretto a decontestualizzare il sapere non solo dal curriculum, ma ancora più grossolanamente dalla scuola, dal fatto che quel sapere è un sapere che agisce dentro la scuola che ha le proprie regole e strutture, le sue clausole implicite di contratto didattico. E' un sapere che rimane non trasposto o trasposto in maniera non efficace e difficilmente ci assicura organicità e concretezza curricolare. Poi mi domando come faccia la proposta dell'esperto ad essere raccordata in termini di obiettivi a quel raggiungimento di competenze a lungo termine. E' chiaro che io se ho una situazione didattica operativa la devo raccordare e ne devo controllare la coerenza su due fronti. Uno è controllare se l'attività didattica è coerente con il tipo di competenza per la quale è stata messa in atto: se io istituisco un Lab quella sessione la istituisco perché spero con quella di poter contribuire al raggiungimento di un certo traguardo di competenza. D'altra parte quella situazione è contestuale, nel senso che io posso ridurre, posso porre come sfondo la competenza, ma posso ridurre solo operativamente al controllo di alcuni obiettivi, quegli indicatori di competenza di cui parlavamo prima. Allora il raccordo tra la situazione e l'obiettivo e tra l'obiettivo e la competenza, l'esperto che viene da fuori mi risulta molto difficile che lo possa fare. Qui c'è un problema didattico di organizzazione del lavoro didattico ma anche di tenuta delle categorie didattiche di curriculum e di Lab in primis che son problemi che non si possono eludere.

Secondo me il bilancio tra vantaggio e svantaggio è negativo perché la trasposizione didattica ci viene sminuita e la progettazione curricolare, cioè la possibilità di garantire coerenza tra situazione, obiettivi e competenza non la possiamo controllare. Temo che in questo caso il Lab torni ad essere quello che non dovrebbe essere, cioè una giustapposizione, si fanno tante cose si

fa anche quella. Però addio competenza perché la competenza non la sviluppo nell'unità didattica, non c'è verso. Ho bisogno di una situazione diversa perché se io apprendo qualcosa solo in termini dichiarativi la conoscenza è riutilizzabile solo a quel livello, se io imparo che $3+4=7$ so solo questo ma nulla sulla proprietà commutativa, ad es. Basti pensare che, in maniera grossolana, ciò che io apprendo ad un certo livello, grazie alla mobilitazione di un certo tipo di processi, come ad es la memorizzazione, la riproduzione, il comportamento analogico, è riutilizzabile, al massimo e se va bene, a quel livello. Se io apprendo qualcosa e poi in secondo momento ritrovo una situazione analoga e vengo educato a riconoscerla come una situazione che ha la stessa struttura di quella precedente, allora imparo anche a riutilizzare quella conoscenza in un contesto analogo. Ma il comportamento analogico non è transfer. Ma se la situazione cambia e non ha più l'identità di struttura logica di quella originale, io non la riconosco come debitoria di quella conoscenza che pur possiedo. Il livello di comportamento analogico è anch'esso significativo, stante però che me ne serva per educare a questo transfer cognitivo più evoluto in termini di apprendimento. Ma se io mi fermo lì, come è tipico nelle situazioni più classiche di unità didattiche, io quelle conoscenze le ho disponibili solo a quel livello. Quindi mi vengono fuori solo in contesti analoghi, ma in contesti non analoghi non è più disponibile perché non è stata acquisita a quel nuovo livello. Quindi il problema è che se rinunciamo al Lab come strategia integrata nel curriculum e finalizzata alla competenza, questo sganciamento della progettazione complessiva del Lab rischia di non farmi avere mai situazioni dedicate allo sviluppo delle competenze, come è successo per molti anni.

2) Una delle difficoltà che incontriamo nella costruzione del curriculum è quella di armonizzare i tempi: se il laboratorio e le unità di lavoro per lo sviluppo delle competenze non debbono essere un accessorio residuale significa che occorre ridurre la quantità di contenuti da apprendere. Tutto il conseguimento degli obiettivi sembra venire rallentato. Nella didattica della lezione frontale (al di là dell'effettivo apprendimento) i contenuti sembrano scorrere più rapidi. Con la didattica laboratoriale e delle competenze ci si trova a dire: questa cosa non ho il tempo di farla, quest'altra neanche e ci potrebbe essere la sensazione di giocare al ribasso. E' così?

Il lavoro scolastico potrebbe essere rallentato? Io penso piuttosto che sia accelerato! Se avessimo la possibilità di fare molti laboratori, di disseminare il nostro percorso curricolare di molte unità di lavoro la cui modalità sia laboratoriale, io credo che il lavoro sarebbe di gran lunga accelerato. Perché? Perché quella conoscenza che io nella occasione di una unità di lavoro più tradizionale, come un'unità didattica, ho esposto, padroneggiato ad un certo livello, la posso lasciare anche ad un livello di approssimazione intermedio. Poi, quella conoscenza che ho lasciato ad un livello dichiarativo o riproduttivo grossolano, se io la porto dentro una unità laboratoriale o di sviluppo delle competenze, quella conoscenza dichiarativa o procedurale comincia a diventare solidale ad una struttura problematica, ad una situazione, ad un contesto semantico che le dà senso. E' qualcosa di ancorabile a livello di pensiero, ad una situazione concreta. Quindi anche se ho lasciato tale conoscenza (nella unità didattica per l'acquisizione di conoscenze e abilità) ad un livello approssimativo poi si affina e si consolida nel laboratorio e nell'unità di lavoro per lo sviluppo delle competenze. C'è un equivoco ricorrente: se la competenza è la mobilitazione di conoscenze e di abilità, facciamo una bella cosa per mettere ordine. Prima mi assicuro della padronanza di tutte le conoscenze che mi servono, poi mi assicuro dei livelli elevati di abilità (e fin qui è la prassi abbastanza tradizionale) dopodiché posso cominciare a lavorare sulle competenze con unità di lavoro specifiche. SBAGLIATO. Perché? Perché questo processo di coordinamento di conoscenze e abilità (vale a dire lo sviluppo di competenza) si costruisce, evolve in maniera nascosta, sotterranea, parallela. La costruzione è sempre una costruzione di significato e di attribuzione di senso. Tanto più avrò situazioni significative che mi consentono attribuzione di senso, tanto più quella conoscenza sconnessa che l'insegnante mi ha dato acquista nella connessione con le altre il suo senso più forte e più duraturo.