

4. CAPOVOLGERE LA DIDATTICA: PROGETTAZIONE A RITROSO

Il ripensamento degli ambienti di apprendimento richiede anche di rivedere le modalità e gli strumenti attraverso cui progettare percorsi formativi. Ci riferiamo in particolare al livello “micro” della progettazione, ovvero alla prefigurazione di un itinerario formativo, più o meno lungo, con un gruppo di allievi finalizzato allo sviluppo di determinati traguardi di apprendimento. Stiamo parlando di un passaggio chiave della competenza professionale dell’insegnante (chi potrebbe dire il contrario?), sebbene non sia così diffuso nelle prassi delle nostre scuole; spesso infatti il termine “progettazione” richiama nell’insegnante o alcuni adempimenti burocratici di inizio d’anno, più o meno agganciati a ciò che effettivamente succede in classe, o il richiamo a progettazioni “macro” a livello di Istituto, che rinviano ad “oggetti” come il curriculum di Istituto, il piano di miglioramento o progetti mirati sulle più diverse tematiche, spesso in relazione a bandi o iniziative promosse da soggetti esterni.

Qui invece vorremmo parlare della progettazione del lavoro quotidiano, di ciò che avviene in classe in rapporto alle singole discipline di insegnamento e alle attività che riempiono l’esperienza quotidiana dei nostri allievi, non dell’evento particolare o dell’iniziativa “da vetrina”. Anche per questo aspetto del lavoro scolastico, di gran lunga maggioritario, ci aspetteremmo infatti che fosse guidato da un’intenzionalità esplicita e chiara, da una logica progettuale se non da una formalizzazione su carta, per la quale l’insegnante ha ben chiaro quali sono i traguardi formativi che vuole perseguire e struttura la sua azione in relazione a quei traguardi. In realtà non sempre è così: spesso l’azione didattica quotidiana è guidata dalla consuetudine o dettata dagli argomenti affrontati dal libro di testo, di conseguenza il principio intorno a cui si struttura diventano i contenuti di sapere da affrontare piuttosto che i traguardi formativi da perseguire (laddove per contenuti di sapere intendiamo contenuti di conoscenza in senso stretto, gli Egizi o il galleggiamento dei corpi, ma anche le abilità, la risoluzione di un’equazione di primo grado o l’impiego del congiuntivo). Questa paradossale ma diffusissima inversione porta, di fatto, a spostare i traguardi formativi orientati in termini di competenza nell’empireo dei documenti progettuali (Indicazioni nazionali, curriculum di Istituto, ...), senza mai metterli al centro del proprio lavoro formativo; si crea una sorta di doppio registro con cui parlare di lavoro didattico a scuola: quello aulico dei documenti, proiettato verso le competenze, e quello triviale del lavoro quotidiano, schiacciato sui contenuti di sapere.

Diventa quindi fondamentale rimettere al centro dell’attenzione la “micro” del lavoro d’aula, come requisito fondamentale richiesto ad un’insegnante assunto come “progettista” della formazione, in grado cioè di strutturare il suo compito formativo in funzione dello sviluppo di determinati apprendimenti. Ancora una volta il punto chiave diventa l’apprendimento di cui parliamo (vd. cap. 1): se assumiamo l’apprendimento come graduale maturazione di una competenza allora la partita è tutta da giocare, almeno per il lavoro didattico quotidiano.

4.1 Verso la comprensione profonda

Per iniziare a “scendere in campo” vorremmo in questo capitolo presentare alcuni passaggi chiave della proposta progettuale elaborata da due autori statunitensi, Grant Wiggins e Jay McTighe, per conto della Association Supervision for Curriculum Development (ASCD), autorevole comunità di professionisti dell’educazione (insegnanti, dirigenti, consulenti, ed esperti) presente in oltre 100 paesi con lo scopo di supportare la qualità dei processi di insegnamento/apprendimento¹. Il titolo originale della proposta, “*Understanding by Design*”, intende proprio focalizzare lo sguardo sulla questione chiave prima richiamata: l’apprendimento che giustifica il lavoro didattico, inteso come “comprensione profonda” dei diversi contenuti curricolari, capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei loro contesti di vita. Se dovessimo tradurre il significato dell’espressione potremmo parlare di “Comprensione come scopo progettuale”, a richiamare la necessità che l’intenzionalità progettuale dell’insegnante sia consapevolmente orientata verso lo sviluppo di una comprensione profonda da parte dell’allievo, nel tentativo di colmare quel “gap” tra le dichiarazioni di intenti infarcite di maturazione di competenze e sviluppo di padronanze e le prassi quotidiane, schiacciate sulla acquisizione di contenuti di sapere, spesso parcellizzata e meramente riproduttiva.

¹ Per un approfondimento si veda <http://www.ascd.org>.

Come vedremo meglio nello sviluppo del capitolo, infatti l'espressione "comprensione profonda", o significativa, utilizzata nella proposta di Wiggins e Mc Tighe, si sovrappone pienamente al concetto di "competenza" così come è stato richiamato nel primo capitolo del volume. In entrambi i casi al centro dell'attenzione viene posta la capacità del soggetto di utilizzare il proprio "sapere" nelle più diverse situazioni di vita che si trova ad affrontare, che presuppone una consapevolezza del significato e delle potenzialità d'uso di questo "sapere" e una padronanza nel metterlo in gioco nei più diversi contesti di esercizio (formali, informali, professionali, sociali, personali,...). Se quindi le espressioni "comprensione profonda" e "competenza" rinviano allo stesso ambito di significato, una differenza tra loro possiamo riconoscerla nella diversa enfasi posta sulle due componenti che abbiamo richiamato: il termine "comprensione" si centra maggiormente sul momento dell'"apprendere", ovvero sul riconoscere e appropriarsi dell'orizzonte di senso di un dato sapere; il termine "competenza" tende a spostarsi sul momento dell'"agire", ovvero sul trasferire ed utilizzare un dato sapere in un determinato contesto.

Proprio questa diversa sfumatura di significato ci permette di capire l'importanza di mettere al centro dell'attenzione dell'insegnante la "comprensione profonda", in quanto risultato atteso focale del lavoro formativo che pone le premesse per un successivo trasferimento di questo apprendimento nei contesti di vita del soggetto. Nel linguaggio e nella prospettiva culturale degli insegnanti questa scelta può aiutare a evitare derive funzionalistiche associate al termine "competenza", visto come qualcosa di "altro" rispetto al lavoro formativo, una sorta di "corpo estraneo" che sposta l'attenzione dal processo di apprendimento al suo utilizzo nella vita reale. Potremmo infatti riformulare quanto detto affermando che se la progettazione è centrata sulla comprensione, ovvero sulla piena consapevolezza di un determinato apprendimento o set di apprendimenti, la valutazione è centrata sulla competenza, ovvero sull'accertamento della misura in cui l'allievo sa riutilizzare tali apprendimenti. Tale conclusione permette di riconoscere, all'interno del medesimo nucleo di significato che accomuna "comprensione" e "competenza", la diversa accentuazione data ai due momenti della acquisizione e dell'utilizzo di un determinato apprendimento; momenti strettamente connessi e inscindibili nella loro reciproca complementarità (la comprensione profonda consente la manifestazione di competenza, la manifestazione di competenza richiede la comprensione profonda).

In altri termini potremmo riassumere quanto detto affermando che "*Understanding by Design*" ci invita a "progettare per la comprensione", cioè ad anticipare e prefigurare il lavoro formativo nella prospettiva di una comprensione profonda di determinati contenuti curricolari, avendo fin dall'inizio ben chiaro il nostro obiettivo strategico: mettere l'allievo nella condizione di cogliere il senso e saper trasferire il proprio apprendimento nella sua vita reale. Nelle prossime sezioni del capitolo cercheremo di presentare la logica progettuale che caratterizza la proposta, espressa con il termine "*backward design*", e di sviluppare alcuni aspetti chiave dei passaggi che la compongono.

4.2 La logica progettuale

Il quadro di riferimento di "*Understanding by design*" si fonda su una logica progettuale "a ritroso" (*backward design*), a partire dall'assunto che un percorso progettuale richiede di "partire dalla fine", ovvero da una chiarezza circa i risultati attesi e il modo con cui poterli verificare. Ciò determina una sorta di inversione logica tra il momento progettuale e il momento valutativo, almeno se pensati in successione lineare, e propone un approccio progettuale che muove da alcune scelte valutative per svilupparne poi le implicazioni sugli altri aspetti della progettazione didattica. Più specificamente, gli interrogativi da cui prende spunto un percorso progettuale si possono così sintetizzare (cfr. Wiggins-Mc Tighe, 2007a):

- qual è l'apprendimento che voglio contribuire a sviluppare con il mio percorso?
- in termini operativi, quale evidenze del proprio apprendimento mi aspetto che gli allievi siano in grado di manifestare a conclusione del percorso?

Si tratta, come si vede, di anteporre alcune questioni tipicamente valutative alla strutturazione del percorso progettuale, allo scopo di poterlo trarre in relazione ad una idea di apprendimento definito ed articolato. Da ciò discende la successiva pianificazione delle attività e delle esperienze

di apprendimento che consentiranno agli allievi di “prepararsi” a quelle richieste previste nella fase conclusiva del percorso formativo.

E' necessario evidenziare come la logica progettuale proposta dagli Autori rinvii, come esplicitamente affermato da loro stessi, ai fondamenti dell'approccio progettuale, già presenti nella concettualizzazione proposta da Ralph Tyler alla metà del secolo scorso (cfr. Tyler, 1949): assumere i risultati attesi come riferimento per lo sviluppo di un progetto rappresenta un caposaldo di qualsiasi modello progettuale. L'elemento di novità ancora una volta è da ricercare nell'idea di apprendimento a cui si rimanda: mentre i modelli progettuali derivati dai principi posti da Tyler alla base della progettazione formativa si sono orientati verso un approccio analitico e parcellizzato all'apprendimento, centrato sull'acquisizione di specifici contenuti di sapere in termini di conoscenze a abilità rigidamente delimitate e circoscritte (l'area del triangolo piuttosto che l'organizzazione politica nell'età carolingia), la proposta “*Understanding by Design*” si orienta verso un approccio globale e integrato all'apprendimento, centrato su una comprensione profonda e significativa dei contenuti di sapere (l'area del triangolo come strumento per leggere molteplici situazioni reali e affrontare la risoluzione di svariati problemi).

La cosiddetta “pedagogia per obiettivi”, egemone anche nel nostro paese a partire dagli anni '70, evidenzia questo punto di criticità fondamentale connesso all'idea di apprendimento verso cui si è orientata; un'idea di apprendimento, peraltro che è alla base di quel travisamento tra contenuto di sapere e traguardo formativo a cui abbiamo fatto riferimento in precedenza a proposito della didattica quotidiana, per il quale il fine del lavoro didattico diventa il contenuto di sapere. Rimettere al centro dell'attenzione dell'insegnante la “comprensione profonda”, intesa come riconoscimento del senso di un dato apprendimento e capacità di trasferirlo ad altri contesti, consente di restituire al contenuto di sapere il suo vero ruolo, ovvero rappresentare uno strumento culturale per interpretare e agire sulla esperienza reale. Parliamo di vero ruolo per richiamare il significato epistemologico del sapere e della sua organizzazione in un insieme di discipline: strumenti culturali costruiti e in progressiva evoluzione nel corso della storia dell'umanità per consentire all'umanità stessa di interpretare la realtà che la circonda ed intervenire su di essa in relazione ai propri scopi.

“*Understanding by Design*” oltre a centrarsi su un'idea di apprendimento intesa come “comprensione profonda” accentua ulteriormente la prospettiva progettuale a ritroso richiamando l'importanza di analizzare il significato dell'apprendimento che si intende perseguire; sia sul piano concettuale, in rapporto alle dimensioni che lo compongono e alle domande di fondo a cui consente di rispondere, sia in termini operativi, in rapporto alla definizione delle situazioni in cui si manifesta e che l'allievo deve essere in grado di affrontare. In tal modo si accentua la prospettiva valutativa del lavoro formativo (quale apprendimento sviluppare? quali evidenze dell'apprendimento raggiunto), giustificando l'espressione “a ritroso” per qualificare questo percorso che muove da domande valutative per arrivare a domande didattiche.

Il percorso a ritroso si concretizza nella individuazione di tre fasi chiave, tra loro connesse (vd. Tav. 4.1):

- Identificare i risultati di apprendimento che si intende sviluppare attraverso il percorso formativo, in termini di comprensione profonda;
- Determinare quali evidenze di accettabilità consentiranno di verificare il livello di comprensione profonda raggiunto dagli studenti;
- Pianificare il percorso didattico che si intende realizzare per sviluppare i risultati di apprendimento attesi.

Le tre fasi sono tra loro logicamente interconnesse e la loro integrazione consente lo sviluppo di unità di apprendimento nei suoi diversi aspetti; l'accentuazione della prospettiva valutativa è riconoscibile in particolar nelle prime due fasi, che richiamano domande essenzialmente spostate

sul momento valutativo del lavoro formativo (cfr. Tav. 4.2). Nelle prossime sezioni analizzeremo in modo più approfondito alcune aspetti chiave di ciascuna delle tre fasi.

Tav. 4.1 Fasi del processo di progettazione a ritroso



Fonte: Wiggins-McTighe, 2004: 32

Tav. 4.2 Quadro generale dell'approccio alla progettazione a ritroso

	FATTORI DA CONSIDERARE	CRITERI DI PROGETTAZIONE	PRODOTTO ATTESO
IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI? Cosa merita e cosa richiede una comprensione profonda?	Standard nazionali, regionali, locali Opportunità locali collegate agli argomenti Competenza (expertise) e interessi dell'insegnante	Idee durevoli Opportunità di lavori autentici e basati sulle materie di studio Chiarificazione di concetti essenziali Coinvolgimento	Unità di apprendimento strutturata intorno a comprensioni durevoli e domande essenziali
DETERMINARE LE EVIDENZE DI ACCETTABILITA' Quali sono le evidenze della comprensione profonda?	I sei aspetti della comprensione profonda Il continuum degli strumenti di accertamento	Valido Attendibile Sufficiente Lavoro autentico Realizzabile Favorevole agli studenti	Unità di apprendimento fissata a evidenze credibili ed educativamente vitali delle comprensioni desiderate
PIANIFICARE LE ESPERIENZE DIDATTICHE Quali esperienze di apprendimento e insegnamento promuovono comprensione, interesse ed eccellenza?	Repertori fondati sulla ricerca di strategie di apprendimento e di insegnamento Conoscenze e abilità essenziali che conferiscono il potere di fare qualcosa	Indicare la direzione del lavoro Agganciare gli studenti Esplorare e attrezzarsi Ripensare, rivedere e modificare Mostrare e valutare	Esperienze coerenti di apprendimento e di insegnamento che suscitino e sviluppino le comprensioni desiderate, promuovano interesse e rendano più probabile l'eccellenza delle prestazioni

Fonte: Wiggins-McTighe, 2004: 43.

4.3 Identificare i risultati desiderati

Questa prima fase del lavoro progettuale segnala immediatamente una scelta di campo precisa: nel costruire un percorso formativo si parte dall'apprendimento (non dall'insegnamento), non dando per scontato i traguardi che si intendono raggiungere, ma interrogandosi su di essi e sul loro significato. La questione chiave riguarda il tipo di apprendimento che si vuole sviluppare: l'espressione "comprensione profonda", o significativa, come abbiamo visto precisa ulteriormente la scelta di campo compiuta. Non si tratta di una comprensione apparente, finalizzata a rispondere ad un test, sostanzialmente ingenua (*naive*) e superficiale, bensì di una comprensione approfondita e raffinata (*sophisticated*), in grado di andare al di sotto della superficie e cogliere le sfumature di significato e le diverse potenzialità d'uso del sapere. Due termini inglesi che vengono richiamati dagli Autori sono *insight* (intuizione, penetrazione) e *wisdom* (saggezza, discernimento): entrambi aiutano a mettere in evidenza il campo semantico sotteso all'espressione "comprensione profonda".

Tale espressione richiama la distinzione proposta da Ausubel (1968) tra apprendimento meccanico, caratterizzato da una mera giustapposizione del nuovo apprendimento ai precedenti, e apprendimento significativo, caratterizzato da un processo di integrazione tra il nuovo apprendimento e la matrice cognitiva pregressa. Tale processo di integrazione presuppone una rievocazione delle conoscenze precedenti, una loro problematizzazione e un conseguente adattamento della matrice cognitiva; quest'ultimo può avvenire attraverso un'espansione della matrice preesistente, attraverso un processo che richiama quello piagetiano di assimilazione, ovvero attraverso una ristrutturazione, più o meno profonda, delle conoscenze pregresse, attraverso un processo che richiama quello piagetiano di accomodamento. La proposta di Wiggins e Mc Tighe va oltre la prospettiva cognitivista di Ausubel, in quanto da un lato sottolinea la dimensione metacognitiva dell'apprendimento, intesa come consapevolezza del proprio apprendere e della complessità dell'orizzonte di senso connesso alla conoscenza, dall'altro lato richiama la dimensione situata dell'apprendimento, evidenziando come il sapere sia da leggersi sempre in rapporto al contesto entro cui si colloca e una comprensione profonda si esprima nella capacità del soggetto di utilizzare il proprio sapere nei differenti contesti.

In tale espansione di significato si possono riconoscere le connessioni tra "comprensione profonda" e "competenza", già evidenziate in precedenza: in entrambi i casi siamo in presenza di un apprendimento durevole e stabile, per il quale il soggetto si è appropriato in profondità dei significati essenziali e delle potenzialità di un determinato contenuto di sapere ed è in grado di poterlo utilizzare con disinvoltura in differenti contesti di esercizio. Un indizio di queste connessioni riguarda le differenze tra il comportamento del "principiante" e quello dell'"esperto" che Wiggins e McTighe richiamano per riconoscere il valore aggiunto di una comprensione profonda, un confronto spesso ripreso anche negli studi sulla competenza distinguendo tra soggetto "novizio" e "competente" (cfr. Le Boterf, 2008). In entrambi i casi la qualità dell'apprendimento si rileva nella padronanza con cui il soggetto affronta un determinato ambito di sapere, nella disinvoltura con cui sa maneggiarlo e impiegarlo in un determinato contesto d'uso in rapporto ai propri scopi.

L'orientamento verso la comprensione profonda implica la necessità da parte dell'insegnante di focalizzarsi sulle priorità, ovvero di selezionare quei contenuti di sapere/concetti chiave che meritano di essere compresi in profondità. Wiggins-Mc Tighe propongono quattro criteri generali attraverso cui procedere a tale scelta (Wiggins-Mc Tighe, 2007a: 34-5):

- Trasferibilità: in quale misura il contenuto di sapere rappresenta una idea-perno, dotata di valore durevole in diversi contesti e aldilà della scuola?
- Centralità: in quale misura il contenuto di sapere appartiene al nucleo centrale di una determinata disciplina?
- Difficoltà: in che misura il contenuto di sapere richiede di essere chiarito, ovvero può comportare misconcezioni o risulta di difficile comprensione per gli studenti?
- Coinvolgimento: in quale misura il contenuto di sapere risulta interessante, può essere potenzialmente coinvolgente per gli studenti?

Tale passaggio risulta strategico in quanto i documenti programmatici spesso non aiutano a compiere questa selezione, proponendo un repertorio di contenuti molto ampio e indeterminato; è evidente che l'orientamento verso un apprendimento più profondo richiede di fare delle scelte, risulta inversamente proporzionale all'estensione dei contenuti, in considerazione dei vincoli temporali entro cui si svolge il lavoro scolastico. Questa problematica ritorna spesso tra gli insegnanti ma, come si può facilmente intuire, non può che essere affrontata nella direzione di selezionare delle priorità curriculari, tanto più in un contesto come quello contemporaneo in cui la crescita delle conoscenze nei diversi campi di sapere è esponenziale. Ancora una volta emerge la tensione tra la prospettiva di apprendimento veicolata dal libro di testo, pensata come repertorio di contenuti che inevitabilmente rinvia ad un approccio estensivo e superficiale, e l'orientamento verso una comprensione significativa, contraddistinta dagli opposti caratteri della intensità e della profondità.

Oltre alla selezione dei contenuti/concetti da affrontare un altro passaggio chiave nella costruzione di un percorso formativo riguarda la definizione di alcune domande chiave attraverso cui interrogare i contenuti formativi. Anche questo rappresenta un modo per focalizzare maggiormente l'attenzione sugli aspetti fondanti la disciplina, per orientare il lavoro didattico sull'essenziale, sia per l'insegnante, sia per gli allievi; come affermano Wiggins e Mc Tighe le domande chiave costituiscono dei veri e propri "punti di entrata" per la comprensione profonda. Gli Autori distinguono tra domande essenziali, proprie di un determinato sapere disciplinare e che rinviano alle idee centrali di una determinata disciplina, e domande guida dell'unità, che contestualizzano le domande essenziali in rapporto a specifici contenuti di sapere e ambiti tematici; la Tav. 4.3 propone esempi della distinzione proposta.

Tav. 4.3 Esempi di domande essenziali e domande guida dell'unità

<i>Domanda essenziale</i>	<i>Domanda guida dell'unità</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Una storia deve avere la morale, gli eroi e i cattivi • In che modo la struttura di un organismo gli permette di sopravvivere nell'ambiente? • Chi è un amico? • Cos'è la luce? • Quello che diciamo è sempre ciò che vogliamo dire? • La storia americana è storia di progresso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual è la morale della storia dell'olocausto? • Come le strutture degli anfibi e dei rettili sostengono la loro sopravvivenza? • La Rana e il Rospo sono veri amici? • Per la recente storia americana e per i suoi rapporti internazionali è stato vero che "il nemico del mio amico è mio amico?" • Come vedono i gatti al buio? • La luce è una particella o un'onda? • Cosa sono il sarcasmo, l'ironia, la satira? Come questi generi ci permettono di comunicare senza dire ciò che intendiamo? • E' migliorato oggi il divario tra ricchi e poveri rispetto a 100 anni fa? • Le nuove tecnologie conducono sempre al progresso?

Mentre le domande essenziali rimangono sullo sfondo del lavoro didattico e richiamano soprattutto il compito dell'insegnante, in quanto esperto di un determinato ambito disciplinare, le domande guida devono essere condivise con gli allievi in quanto aiutano ad orientare il lavoro didattico, forniscono delle chiavi di lettura per dare significato alle diverse esperienze e attività proposte. Wiggins e Mc Tighe propongono di individuarne un numero limitato per una unità di apprendimento (da due a cinque) e di comunicarle agli allievi, appendendole in classe, smontandole e analizzandole, chiarendone il significato e le implicazioni, esprimendole in modo coinvolgente e appropriato per gli allievi; la loro funzione è quella di indicare piste di ricerca e di discussione per il lavoro formativo da realizzare con gli allievi nel corso dell'unità di apprendimento.

Box 3.1 Criteri di qualità per i sei aspetti della comprensione

<i>Spiegazione</i>	<i>Interpretazione</i>	<i>Applicazione</i>	<i>Prospettiva</i>	<i>Empatia</i>	<i>Auto-conoscenza</i>
Accurata	Significativa	Operativa	Credibile	Sensibile	Consapevole di sé

Coerente	Penetrante	Efficiente	Significativa	Aperta	Metacognitive
Giustificata	Espressiva	Scorrevole	Intuitiva	Ricettiva	Autoregolativa
Sistematica	illustrativa	Adattativa	Plausibile	Percettiva	Riflessiva
Predittiva	illuminante	Elegante	Insolita	Rispettosa	Saggia

Fonte: Wiggins-McTighe, 2004 a: 110.

I sei aspetti della comprensione proposti da Wiggins e Mc Tighe rappresentano delle “lenti” attraverso cui individuare delle domande chiave in merito ad un determinato argomento o contenuto. Secondo gli Autori, infatti, una comprensione completa e globale mette in gioco sei prospettive diverse (cfr. Box 3.1 – Criteri di qualità per i sei aspetti della comprensione):

- Spiegazione intesa come “giustificazioni raffinate e appropriate e teorie che forniscono resoconti ben informati di eventi, azioni e idee”: la comprensione non si manifesta semplicemente nel conoscere qualcosa, bensì nello spiegare attraverso evidenze e ragionamenti il perché e il come, nell’esprimere delle opinioni giustificate;
- Interpretazione intesa come “interpretazioni, narrazioni e riformulazioni che forniscono significati”: la comprensione si manifesta attraverso un paradigma narrativo, nel quale la elaborazione di una storia diventa un modo per dare senso ad una determinata esperienza;
- Applicazione intesa come “capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuove situazioni e in vari contesti”: la comprensione si manifesta nell’essere in grado di usare le conoscenze in una determinata situazione;
- Prospettiva intesa come “punti di vista critici, acuti ed espressione di un buon intuito e di una profonda penetrazione”: la comprensione si manifesta nell’essere in grado di rappresentare una situazione o un problema da vari punti di vista;
- Empatia intesa come “capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un’altra persona”: la comprensione si manifesta nell’essere in grado di mettersi dal punto di vista di qualcun altro;
- Autoconoscenza intesa come “discernimento che ci fa conoscere la nostra ignoranza personale e come i nostri schemi di pensiero e di azione pervadano, ma anche compromettano, la nostra comprensione”; la comprensione si manifesta attraverso il nostro modo di conoscere, l’essere in grado di cogliere i propri limiti e i propri errori.

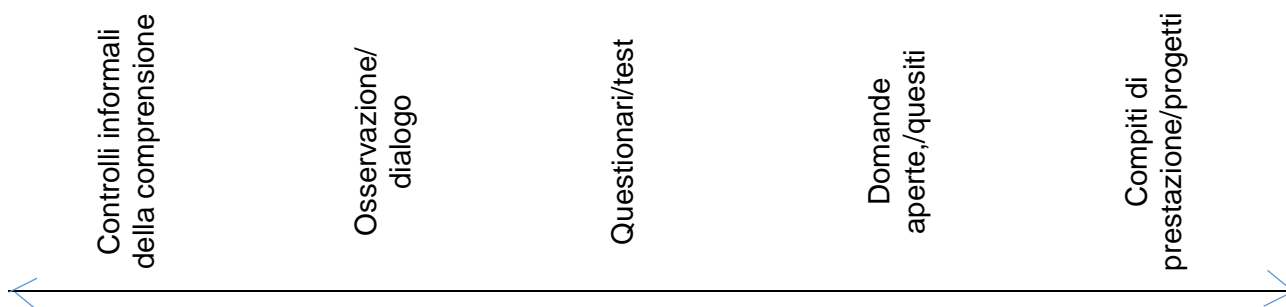
4.4 Determinare le evidenze di accettabilità

L’approccio a “ritroso” che caratterizza il modello progettuale che stiamo analizzando emerge in modo ancora più nitido attraverso il secondo step del percorso progettuale: non si tratta solamente di identificare i risultati di apprendimento che si intende promuovere, ma anche di domandarsi attraverso quali evidenze possiamo riconoscere i risultati attesi nei nostri studenti. Ciò richiama ancor più esplicitamente un insieme di domande valutative: quali manifestazioni della comprensione profonda posso sollecitare nei miei allievi? in che modo posso apprezzarle? quali strumenti posso utilizzare? come leggere e dare valore ai dati e alle informazioni che raccolgo? Il momento valutativo viene messo in primo piano, ancor prima di domandarsi quali attività sviluppare nel proprio percorso o quali metodologie impiegare; è bene precisare, peraltro, che si tratta di un momento valutativo visto in chiave formativa, più che strettamente rendicontativa, orientato quindi ad avere dei riscontri sugli apprendimenti degli allievi allo scopo di potenziare il loro apprendimento (non tanto, o non solo, per dargli un voto...). In questa prospettiva i confini fra la funzione didattica e quella valutativa svolta dall’insegnante divengono molto più labili, la prima non deve precedere necessariamente la seconda e la valutazione si integra strettamente con l’azione didattica.

Nella proposta di Wiggins-McTighe il termine “evidenze” è impiegato con un significato estensivo per intendere tutte le informazioni e i dati quantitativi e qualitativi di cui l’insegnante può disporre per valutare l’apprendimento dei propri allievi. Da qui la proposta di un continuum di strumenti di accertamento (vd. Tav. 4.4) che spazia dai controlli informali, intesi come elementi osservativi emergenti dall’interazione periodica con i propri allievi ai compiti autentici, intesi come occasioni per manifestare il proprio livello di comprensione in rapporto a situazioni complesse e articolate. L’estensione degli strumenti riguarda sostanzialmente il loro livello di strutturazione (da prove e/o

osservazioni non strutturate a prove e/o osservazioni strutturate) e il focus sulle diverse componenti dell'apprendimento (dai risultati di apprendimento ai processi messi in atto). Proprio l'ampiezza di sguardo proposta ci conferma la prospettiva formativa con cui si affronta il momento valutativo (cfr. Wiggins, 1998), che non è visto come qualcosa che segue e conclude il percorso formativo, bensì come qualcosa che accompagna i diversi momenti del percorso e serve a renderlo più intellegibile in rapporto agli apprendimenti che intende promuovere e a potenziarne l'efficacia.

Tav. 4.4 Continuum strumenti di accertamento



In termini più specifici e operativi la prima tipologia di strumenti su cui si concentrano gli Autori riguarda le modalità per accertare le prestazioni degli studenti, ovvero la manifestazione della loro comprensione in risposta a richieste o situazioni proposte dall'insegnante. Vengono richiamate tre tipologie di strumenti, in riferimento al loro grado di strutturazione:

- Questionari/test che, per il loro carattere più strutturato, tendono inevitabilmente a focalizzarsi sui contenuti di sapere oggetto dell'unità di apprendimento (conoscenze e abilità);
- Domande aperte che, per il loro carattere semi-strutturato, si prestano ad apprezzare i livelli di comprensione raggiunti in riferimento a situazioni problematiche aperte, pur nel rispetto dei vincoli posti dal quesito e dalle condizioni per la risposta;
- Compiti di prestazione e progetti che, per il loro carattere non strutturato, si prestano ad apprezzare la comprensione all'interno di contesti reali o simulati aventi caratteri di autenticità e basate su scopi e rivolti a destinatari generalmente ben identificati.

In una prospettiva di comprensione profonda tutte e tre le tipologie di strumenti possono fornire un contributo nel valutare il livello di apprendimento raggiunto dagli studenti. Particolare attenzione viene dedicata dagli autori ai compiti di prestazione e progetti, in quanto divengono occasioni per manifestare la comprensione che si intende promuovere nella sua globalità e intierezza e rappresentano, di conseguenza, un passaggio fondamentale nello sviluppo dell'unità di apprendimento verso cui orientare il lavoro precedente. La loro concreta definizione all'interno di una unità di apprendimento mette in gioco i sei aspetti della comprensione prima richiamati, che ancora una volta divengono lenti che possono dare minore o maggiore risalto all'uno o all'altro dei diversi aspetti (cfr. Box 3.2 – Manifestazioni della comprensione profonda).

Box 3.2 Manifestazioni della comprensione profonda

Uno studente che comprende veramente è in grado di **spiegare**, dimostra capacità di spiegazione e intuizione raffinate. Sa:

- * fornire ragioni, teorie e principi complessi, ricchi di intuizione e credibili, a partire da valide evidenze e argomenti per spiegare o far luce su un evento, un fatto, un testo o un'idea; fornire un resoconto sistematico utilizzando modelli mentali utili e chiari;
- * compiere distinzioni sottili e acute, precisare adeguatamente le proprie opinioni;
- * cogliere e argomentare ciò che è centrale: le grandi idee, momenti cardine, evidenze decisive, domande chiave, etc.;

* fare buone previsioni;

* sfuggire o superare comuni malintesi e opinioni superficiali o semplicistiche, e manifestarlo evitando, per esempio, teorie o spiegazioni eccessivamente semplicistiche, imprecise, frasi fatte e trite;

* rivelare una padronanza personalizzata, ponderata e coerente della materia e evidenziarlo, per esempio, sviluppando una integrazione riflessiva e sistematica di ciò che conosce, efficacemente e cognitivamente. Tale integrazione sarà quindi basata in parte sull'esperienza significativa e adeguatamente diretta o simulata di idee o di un sentire specifici; rende ragione o giustifica i suoi punti di vista attraverso valide argomentazioni ed evidenze.

Uno studente che comprende veramente è in grado di **interpretare**, offre efficaci e significative interpretazioni, rielaborazioni e narrazioni. Sa:

* interpretare testi, linguaggio e situazioni efficacemente e sensibilmente e lo dimostra attraverso la capacità di "leggere tra le righe" e offrire resoconti plausibili delle molte possibili finalità e significati di un qualsiasi "testo" (ad esempio un libro, una situazione o un comportamento umano);

* offrire un resoconto significativo e illuminante di situazioni complesse e di persone. Per esempio è capace di riferire il retroterra storico e biografico, rendendo in tal modo più accessibili e rilevanti le idee che comunica.

Uno studente che comprende veramente è in grado di **applicare**, usa le conoscenze contestualizzandole, possiede know-how. Sa:

* impiegare efficacemente le sue conoscenze in contesti diversificati, autentici e realisticamente disordinati;

* estendere o applicare ciò che conosce in un modo nuovo e originale, cioè sa inventare nel senso dell'introdurre una novità, come ha discusso Piaget (1973) in *Understand is to Invent*;

* autoregolarsi efficacemente quando esegue il compito richiesto.

Uno studente che comprende veramente **vede in prospettiva**. Sa:

* criticare e/o giustificare una posizione per comprenderla come punto di vista; usare abilità e disposizioni che incarnino sia uno scetticismo disciplinato sia la capacità di verificare le teorie;

* conoscere la storia di un'idea per contestualizzare la discussione e la teoria; conoscere le domande o il problema rispetto ai quali le conoscenze o la teoria studiata rappresentano una risposta o una soluzione;

* inferire gli assunti su cui si fondano un'idea o una teoria;

* conoscere i limiti ma anche le potenzialità di un'idea;

* intuire quando un argomento o un linguaggio è tendenzioso, di parte o ideologico;

* cogliere o spiegare l'importanza e il valore di un'idea;

* impiegare saggiamente sia la critica sia la fiducia, una capacità riassunta nella massima di Peter Elbow (1973) secondo la quale è probabile che comprendiamo meglio allorché metodicamente "crediamo quando gli altri dubitano e dubitiamo quando gli altri credono".

Uno studente che comprende veramente **dimostra empatia**, possiede la capacità di percepire in modo sensibile. Sa:

* sentire e apprezzare la situazione, il sentimento o l'affezione oppure il punto di vista di un'altra persona a calarsi in essi;

* operare a partire dall'assunto che persino un commento, un testo, una persona o un insieme di idee apparentemente strani o oscuri possono contenere intuizioni che giustificano la fatica di comprenderlo;

* cogliere quando opinioni incomplete, difettose o imperfette sono plausibili e anche perspicaci, anche se in qualche modo non corrette o datate;

- * vedere e spiegare come un'idea o una teoria può essere anche troppo facilmente fraintesa da altri;
- * ascoltare e sentire ciò che altri spesso non ascoltano o non sentono.

Uno studente che comprende veramente è in rivela autoconoscenza. Sa:

- * riconoscere i suoi stessi pregiudizi e il suo stile e come questi danno vigore e interagiscono sulla sua comprensione, cogliere e superare egocentrismo, etnocentrismo, l'essere centrati sul presente, nostalgia e il pensiero del tipo "o---o";
- * impegnarsi in una metacognizione efficace, riconoscere lo stile intellettuale, punti di forza e di debolezza;
- * mettere in discussione le sue convinzioni; come Socrate selezionare forti credenze e abitudini da conoscenze garantite, essere intellettualmente onesto e ammettere la sua ignoranza;
- * autovalutarsi in modo accurato e autoregolarsi efficacemente;
- * accettare feedback e critica senza un atteggiamento difensivo.

Fonte: Wiggins-McTighe, 2004 a: 105-6.

La seconda tipologia di strumenti riguarda l'osservazione dei processi di apprendimento e richiama essenzialmente strumenti autovalutativi, che possono riguardare sia le prestazioni realizzate, sia i processi messi in atto nel lavoro formativo, e strumenti osservativi relativi ai diversi momenti di lavoro, con particolare attenzione alle discussioni. Si tratta quindi di strumenti più qualitativi che integrano le evidenze raccolte attraverso i diversi tipi di prestazione sollecitati, allo scopo di poter ricostruire una prospettiva più ampia e articolata sulla comprensione raggiunta dall'allievo. In modo ancora più evidente questa seconda tipologia di strumenti richiama la dimensione formativa entro la quale viene inquadrato il momento valutativo, a partire dall'assunto che un'esperienza di apprendimento è per sua natura complessa e multiforme e richiede una pluralità di sguardi per essere apprezzata.

4.5 Pianificare le esperienze didattiche

Una volta individuate le evidenze di accettabilità e identificati gli strumenti valutativi si tratta di strutturare il percorso formativo, ovvero quell'insieme di attività attraverso cui "preparare" gli allievi a quelle manifestazioni della comprensione profonda che sono state ipotizzate (con particolare riguardo al compito di prestazione o al progetto). E' il momento in cui centrare l'attenzione su un insieme di domande specificamente didattiche: come presentare i contenuti di sapere che si intendono sviluppare? Come mettere a tema le domande chiave intorno a cui realizzare il percorso? Come promuovere negli allievi una comprensione profonda dei contenuti/concetti trattati in relazione ai sei aspetti della comprensione? L'espressione "a ritroso" per designare il percorso progettuale acquista il suo pieno significato poiché si conclude la sua strutturazione prestando attenzione a ciò che nelle prassi progettuali più diffuse compare all'inizio: quali attività ed esperienze vogliamo che i nostri allievi affrontino?

Due parole chiave proposte da Wiggins e McTighe come principi guida su cui realizzare questo passaggio progettuale sono "svelare e scoprire"; richiamano in modo efficace la prospettiva con cui deve porsi l'insegnante nello strutturare delle esperienze di apprendimento: mettere l'allievo nella condizione di costruire il proprio di apprendimento, di promuoverlo attraverso un percorso di ricerca nel quale trovare risposte alle proprie domande. Se volessimo sintetizzare il cambiamento di prospettiva suggerito all'insegnante potremmo prendere spunto proprio da una delle due parole chiave: scoprire non coprire! Il ruolo chiave affidato all'insegnante è quello di aiutare l'allievo a scoprire le risposte alle domande che ci si è posti, non coprire gli argomenti previsti dal libro di testo (o dalle consuetudini). Emblematico questo passaggio dei due autori: "*qualsiasi curriculum, finalizzato alla comprensione significativa da parte degli studenti, richiede di svelare (uncoverage, portare allo scoperto e chiarire) il materiale, di investigare i contenuti intorno ad essi e a ciò che è sotteso rispetto ad essi invece di "svolgerli" (coverage), cioè di trattarli esaurientemente per completare il programma ministeriale*" (Wiggins-McTighe, 2004: 151).

La funzione di svelamento del sapere avviene secondo gli Autori attraverso un equilibrio da ricercare tra profondità e ampiezza, dove la profondità richiama l'esigenza di andare sotto la superficie e domandarsi il "come" e il "perché" dei contenuti di conoscenza (*"portalo alla luce! analizzalo! interrogalo, mettilo in questione! provalo! generalizzalo!"*), mentre l'ampiezza implica estensioni, varietà e connessioni tra i diversi contenuti di sapere (*collegalo! raffiguralo, descrivilo vividamente! estendilo!*). Ancora una volta nella messa a punto di questo equilibrio entrano in gioco i sei aspetti della comprensione, assunti come prospettive diverse attraverso cui investigare un determinato contenuto di sapere sul piano dell'intensione e dell'estensione.

Sulla base di questi principi Wiggins e Mc Tighe propongono una logica didattica su cui strutturare l'unità di apprendimento riassunta nell'acronimo WHERE, per il quale ogni lettera corrisponde ad un passaggio chiave. Peraltro gli Autori sottolineano che i cinque passaggi richiamati dall'acronimo siano da intendersi più come criteri per la progettazione che come successione cronologica di fasi; la loro combinazione può variare in rapporto ai diversi percorsi, ma ciascun passaggio è ritenuto fondamentale per una progettazione efficace. Ancora una volta la prospettiva con cui è pensata la strutturazione di una unità di apprendimento è quella dello studente, quindi ciascun passaggio tende a richiamare alcune domande e azioni fondamentali in un processo di apprendimento attivo e consapevole.

Il primo passaggio (Where) intende aiutare gli studenti a capire dove è diretto il percorso didattico proposto; ciò significa specificare non solo gli obiettivi formativi ma anche le prestazioni desiderate e gli standard di risultato attesi. È importante che la finalizzazione del lavoro risulti chiara e precisa anche dal punto di vista dello studente, per questa ragione possono giocare un ruolo cruciale le domande chiave su cui strutturare le unità come chiavi di lettura che aiutano a creare una cornice di senso al percorso che si va a strutturare. Nel contempo sono fondamentali anche indicazioni operative in merito a risorse, tempi, consegne, criteri di valutazione, ... entro cui realizzare l'unità di apprendimento, ovviamente da calibrare e definire in rapporto all'età degli allievi.

Il secondo passaggio (Hook) è mirato ad agganciare gli studenti e a sostenere il loro interesse. Risulta importante in questa prospettiva il linguaggio utilizzato e la capacità di domande coinvolgenti, come pure il richiamo a situazioni contro-intuitive o a dati fattuali che siano in dissonanza con le preconcoscenze o le credenze di una parte significativa di studenti. Viene dedicata attenzione anche alle mosse di entrata in una unità di apprendimento, attraverso proposte che risultino coinvolgenti e possano stimolare l'interesse degli studenti verso un determinato tema. Potremmo dire che i primi due passaggi proposti mirano a strutturare un percorso didattico attraverso una sapiente combinazione di efficacia formativa e coinvolgimento emotivo, come condizione per un processo di attivazione cognitiva da parte degli studenti.

Il terzo passaggio invita ad esplorare le questioni (Explore), ad equipaggiare gli studenti (Equip) e a sperimentare attivamente (Experience): siamo nel cuore dell'unità di apprendimento, laddove la comprensione profonda richiede un processo di apprendimento attivo che metta lo studente nella condizione di costruire il proprio sapere nella relazione con gli altri. Peraltro in un percorso formativo ci sta anche l'attenzione a fornire agli studenti gli strumenti culturali ed operativi per compiere il loro processo di ricerca, da qui l'invito ad equipaggiare gli studenti per il loro viaggio. Ancora una volta i sei aspetti della comprensione offrono prospettive diverse con cui tradurre operativamente questo percorso di esplorazione e di ricerca (vd. Box 3.3 Domande per la progettazione delle esperienze didattiche).

Box 3.3 Domande per la progettazione delle esperienze didattiche

Spiegazione – Che tipi di dati, problemi ed esperienze gli studenti devono incontrare se vogliamo che afferrino ciò che non è ovvio, che incontrino idee e teorie nuove, che le testino e le verifichino, che costruiscano loro stessi teorie e spiegazioni (oppure interiorizzino pienamente quelle di altri)?

Interpretazione – In che modo il lavoro richiederà agli studenti di costruire spiegazioni, trarre significati, esplorare l'importanza oppure trovare il senso nei contenuti o nelle conoscenze? Quali testi, eventi o persone saranno forniti come qualcosa di utile per l'interpretazione degli studenti?

Applicazione – In che modo il lavoro richiederà e abiliterà gli studenti a usare e a verificare la loro comprensione in una varietà di contesti adatti, dove situazioni, finalità e utenti reali lo richiederanno? Come può il lavoro incoraggiare gli studenti a proporre o persino inventare nuove applicazioni?

Prospettiva – Come saranno distribuiti materiali, compiti, esperienze e discussioni in modo che gli studenti possano non solo generare molteplici punti di vista ma anche valutarli criticamente?

Empatia – Quali tipi di esperienze dirette o simulate in classe potrebbero favorire la connessione profonda dei ragazzi con le esperienze di altre persone? Come il lavoro potrebbe aiutarli ad andare al di là di parole vuote e di astrazioni, per trovare un valore meritato e possibile nelle idee e nelle esperienze delle persone che a loro inizialmente possono essere apparse sciocche, noiose o estranee?

Autoconoscenza – Che tipo di esperienze aiuteranno gli studenti a autovalutare e a riflettere su ciò che fanno, o non fanno, e che comprendono? Come le lezioni evocano gli abiti mentali, le tendenziosità e le prevenzioni che gli studenti apportano al lavoro?

Fonte: Wiggins-McTighe, 2004 a: 189.

Il quarto passaggio sollecita la riflessione (Reflect), il ripensamento (Rethink), la revisione (Review) del proprio percorso di apprendimento, intesi – in una prospettiva metacognitiva – come processi che accompagnano l'intero sviluppo dell'unità di apprendimento (emblematico, ad esempio, l'impiego del diario di apprendimento). Assumono particolare rilevanza le modalità autovalutative e l'impiego del feedback, sia da parte dell'insegnante, sia tra pari come risorse formative strategiche per sviluppare una comprensione profonda. Il collegamento con gli strumenti valutativi richiamati nello step precedente risulta evidente, ancora una volta visti nelle loro potenzialità formative piuttosto che in una logica di controllo.

L'ultimo passaggio è orientato a mettere gli studenti nella condizione di mostrare il loro lavoro (Exhibit) e di valutarlo (Evaluate). Ciò richiama in causa il ruolo dei compiti di prestazione e progetti, affrontato in rapporto agli strumenti di valutazione, intesi come prodotti autentici e prestazioni che si collocano entro un contesto dotato di significato e sollecitano gli studenti a rielaborare il proprio sapere in funzione di un determinato prodotto. Tali prodotti potranno poi essere sottoposti a valutazione nelle più svariate forme, a seconda delle caratteristiche del compito proposto: interpellando i potenziali destinatari, strutturando forme di autovalutazione o valutazione tra pari, prevedendo un feedback da parte dell'insegnante, etc. Rispetto alla fase precedente, più centrata sul processo di apprendimento, quest'ultimo passaggio si focalizza sul prodotto come opportunità per fornire una manifestazione concreta della propria comprensione da parte degli allievi.

Più che fasi operative i cinque passaggi sintetizzati nell'acronimo WHERE richiamano una logica didattica costruita intorno a quelle che si qualificano come alcune parole chiave della proposta di Wiggins-McTighe: significatività dell'apprendimento, attivazione dello studente, didattica della ricerca, ruolo formativo della valutazione, rielaborazione del sapere. L'orientamento verso una comprensione profonda non mette in causa solo un'idea di apprendimento, ma inevitabilmente anche una determinata prospettiva didattica coerente con tale idea. Può esser utile completare questa presentazione di "*Understanding by Design*" riprendendo alcuni criteri di qualità proposti dagli Autori che aiutano a ripercorrere l'intero processo di progettazione (cfr. Box 3.4 – Standard di progettazione).

Box 3.4 Standard di progettazione- domande chiave

Step 1 - La comprensione proposta è veramente durevole, richiama una grande idea o un processo chiave nella disciplina?

Step 1 - L'obiettivo da raggiungere è una questione specifica di comprensione utile a guidare il processo didattico e valutativo?

Step 1 - L'unità è focalizzata su domande importanti e coinvolgenti?

Step 2 – Il compito di prestazione consentirà di valutare l'obiettivo di comprensione?

Step 2 – L'accertamento è ancorato ad un compito di prestazione che richiede un'applicazione significativa e autentica della comprensione?

Step 2 – Le evidenze previste sono sufficienti per fare inferenze valide e attendibili sulla comprensione degli studenti?

Step 3 – Gli studenti conoscono gli scopi dell'unità , ciò che è più importante e perché, quali sono i requisiti della prestazione e i criteri e gli standard usati per valutare il loro lavoro?

Step 3 – All'inizio dell'unità sono offerte esperienze introduttive provocatorie e vi è una buona probabilità che gli studenti manterranno il loro interesse durante tutto lo svolgimento dell'unità?

Step 3 – Gli studenti sono preparati per dimostrare la comprensione attraverso le prestazioni finali? Agli studenti sono garantite delle esperienze per aiutarli ad esplorare le idee chiave?

Step 3- Agli studenti sono concesse possibilità di ripensar alle idee chiave e di rivedere il loro lavoro a partire dai feedback ricevuti?

Step 3 - Sono garantite agli studenti delle opportunità di valutare il loro lavoro e di considerare i passi successivi?

Step 3 – L'unità è logica e coerente dal punto di vista degli studenti?

Rielaborazione da Wiggins-McTighe, 2004 b: 275.