

Corso di formazione


“L’innovazione della didattica delle discipline giuridico-economiche: convivenza civile, cittadinanza, lavoro e diritti umani nell’orizzonte europeo e globale”

Roberta Rigo

La didattica laboratoriale

Mestre-Venezia 16 febbraio 2006

Scaletta

- Laboratorio “spazio mentale attrezzato”, in cui si conosce attraverso l’azione e la riflessione.
- L’operatività assume un carattere sociale e cooperativo
- L’apprendimento in laboratorio si orienta verso la metacognizione
- Il fine del laboratorio non è tanto produrre contenuti, quanto far acquisire competenze (cfr.  all.1).
- In laboratorio non si fa tutto, ma solo ciò che è cruciale.
- Si mettono alla prova, si operazionalizzano in azioni, procedure i concetti appresi, relativi a snodi disciplinari.
- Le attività devono essere pensate e pianificate attentamente, dovranno assumere caratteristiche tali da rendere la pratica laboratoriale metafora dell’apprendimento.
- Il laboratorio non è solo luogo mentale, minimamente deve essere attrezzato, soprattutto nella scuola superiore
- Progettare un laboratorio significa gestire le fasi di: pianificazione, conduzione, valutazione.
- La didattica laboratoriale ridisegna stili di lavoro, di insegnamento e di apprendimento.

Alcune definizioni di competenza

Il concetto di competenza, in ambito pedagogico-didattico, sembra aver assunto il significato di disposizione a scegliere, utilizzare conoscenze e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema, si configura anche come struttura mentale capace di trasferire quanto acquisito in campi diversi e nelle più diverse situazioni. Nella attuale fase di dibattito si possono confrontare le definizioni di competenza elaborata da Margiotta (1997a, p.137-141), da Boscolo (1998, p.213), da Ajello, Meghnagi (1998), dall'Associazione "Progetto per la scuola"-Forum delle Associazioni disciplinari (2000, p.40), dal gruppo di coordinamento Nazionale dell'Autonomia (Bertonelli, Rodano, 2000, p.239), dal Consiglio d'Europa (2002, pp.13-16), e ancora da Ajello (2002). Infine si veda l'interessante analisi del concetto di competenza, anche in relazione a prospettive teoriche sul curricolo, nel volume di Tessaro (2002, pp.78-87). In tutte le posizioni, competenza si carica anche di una forte componente di riflessività. Non si dimentichino infine i documenti istituzionali e la definizione di competenza leggibile nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo...* (DL 17 ott. 2005, art.1)

"Crescita educativa, culturale e professionale dei giovani. Questa finalità implica la scoperta del nesso tra i *saperi* e il *sapere* e il passaggio dalle *prestazioni* (o *mansioni*) alle *competenze*. Compito specifico del secondo ciclo, in questo senso, è trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni e di fini; allo stesso modo, trasformare le prestazioni professionali in competenze, termine con il quale si indica l'impiego consapevole e creativo - nel più ampio contesto del lavoro e della vita individuale e sociale - di conoscenze organicamente strutturate e di abilità riferibili a uno specifico campo professionale. L'educazione, anche nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di istruzione e formazione professionale, si configura, quindi, come l'incontro fra un patrimonio di conoscenze e di abilità e l'autonoma elaborazione che ogni giovane è chiamato a dare per la propria realizzazione e per il progresso materiale e spirituale della società."

(Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione- DL 17 ott. 2005, art.1)

Competenze: "ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità), sulla base di un sapere (conoscenze) per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre (nuove) conoscenze (le competenze possono, poi, essere di base/di cittadinanza e specifiche di una disciplina e/o trasversali, riferite a più discipline); è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato" (*Forum delle Associazioni - 2000*)

Consiglio d'Europa, *Quadro europeo di riferimento per le lingue*, Oxford-La Nuova Italia, 2002.

Competenza: Insieme di conoscenze, abilità caratteristiche che permettono di compiere azioni.

Consistono nel


- 🚩 **Sapere** : conoscenza dichiarativa
- 🚩 **Saper fare** e abilità che dipendono da conoscenza procedurale
- 🚩 **Saper essere** dipende da cultura, personalità, caratteristiche individuali, atteggiamenti
- 🚩 **Saper apprendere** mette in gioco s-sf-se implica consapevolezza e un sapere come...

(tratto da Margiotta, *Accreditamento e certificazione dei processi formativi*, Ca' Foscari, 15 ottobre 2003)

Le competenze non sono puri sistemi di strutture (saperi, saper fare, saper essere) ma sistemi di *schemi d'azione* che si usano per generare conoscenze ed esperienze;

- Le competenze non sono "addizione" di conoscenze + applicazioni ma **processi ricorsivi e generativi di cognizione e di metacognizione, "dominio-specifici"**;
- La competenza consiste nella comprensione, nella scelta e nella manipolazione (ricorsiva e allargata) dei **modelli esperti di spiegazione e di produzione** che conferiscono ai saperi valore e senso, e ne assicurano lo sviluppo e l'innovazione;
- La competenza è un modo d'essere, non di avere.**

Il percorso progettuale

La procedura	Come individuare e pianificare un percorso di ... nell'insegnamento giuridico-economico									
Correlare i bisogni dell'allievo con la domanda formativa della società o della scuola, il patrimonio culturale ed esperienziale e le indicazioni programmatiche	<p>Come individuare gli obiettivi formativi?</p> <p>Dai bisogni formativi agli obiettivi formativi e alla selezione dei contenuti Quali gli snodi essenziali e irrinunciabili della disciplina? Temi, approcci, procedure, strumentazione critica?</p>									
Descrivere un traguardo	<p>Perché scegliere un determinato traguardo?</p> <p>Imparare a ... che cosa significa? In che misura risponde effettivamente ai bisogni formativi e culturali degli allievi? Aiuta a controllare la complessità del reale? Quali rischi occorre evitare? Come contestualizzare il traguardo nel percorso temporale di studi? Il traguardo prefigura una integrazione di più discipline?</p>									
Condurre l' analisi della struttura formativa del nodo disciplinare al fine di ottimizzare le sue stesse competenze	<p>Come acquisire un numero consistente di informazioni sul piano concettuale, metodologico-didattico, psico-pedagogico?</p> <p style="text-align: center;"> <i>Cfr. allegato 2: le domande per l'analisi formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Che cosa insegnare (fatti, principi, regole, procedure...) in quanto significativo e dotato di senso? [facilita: selezione di concetti, organicità dei contenuti dell'insegnamento, successione logica] - Per stabilire quali rapporti con la realtà scolastica ed extrascolastica? [suggerisce progettazione del contesto apprenditivo] - Qual è l'impegno mentale e il coinvolgimento affettivo relazionale dell'allievo? [traccia: quadro di competenze e atteggiamenti implicati, di motivazioni e relazioni; prevede: passaggi difficili e possibili difficoltà, strategie e strumenti facilitanti]. 									
Decidere i compiti di apprendimento attraverso i quali perseguire il traguardo formativo	<p style="text-align: center;">Il traguardo come si tradurrà, operativamente, nella organizzazione dei compiti di apprendimento?</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Quali concetti e quali competenze sviluppare?</td> <td style="width: 33%;">Quale organizzazione?</td> <td style="width: 33%;">Quali verifiche?</td> </tr> <tr> <td>Quali atteggiamenti e motivazioni?</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • fasi; • conduzione (lezioni, laboratori, lavoro individuale, di gruppo) </td> <td>Quali indicatori per la valutazione delle competenze?</td> </tr> <tr> <td>Quali i tempi prevedibili?</td> <td>Quali materiali fornire o far procurare?</td> <td>È previsto un prodotto conclusivo?</td> </tr> </table>	Quali concetti e quali competenze sviluppare?	Quale organizzazione?	Quali verifiche?	Quali atteggiamenti e motivazioni?	<ul style="list-style-type: none"> • fasi; • conduzione (lezioni, laboratori, lavoro individuale, di gruppo) 	Quali indicatori per la valutazione delle competenze?	Quali i tempi prevedibili?	Quali materiali fornire o far procurare?	È previsto un prodotto conclusivo?
Quali concetti e quali competenze sviluppare?	Quale organizzazione?	Quali verifiche?								
Quali atteggiamenti e motivazioni?	<ul style="list-style-type: none"> • fasi; • conduzione (lezioni, laboratori, lavoro individuale, di gruppo) 	Quali indicatori per la valutazione delle competenze?								
Quali i tempi prevedibili?	Quali materiali fornire o far procurare?	È previsto un prodotto conclusivo?								
Focalizzare l'attenzione sui tempi e le relazioni didattiche del laboratorio.	<p style="text-align: center;">Il laboratorio viene usato per esperienze di approfondimento di poche ore? Come prassi, durante lo sviluppo di tutto il compito, con ampio utilizzo?</p> <p>Quale relazione tra le attività di laboratorio e le attività condotte con altri metodi (espositivi della lezione, euristici, ecc.)?</p>									

La realizzazione e la conduzione dell'attività laboratoriale

L'ambiente per l'apprendimento: costruzione del compito, organizzazione del contesto, gestione del clima

Organizzare il laboratorio	
Spazio mentale	<p>Sono ben focalizzate le operazioni <u>cruciali</u> (solo quelle), oggetto dell'attività laboratoriale? L'insegnante padroneggia le <u>procedure</u> che tradurrà in consegne per gli allievi? Il compito è ben <u>equilibrato</u>, in modo da indurre l'allievo a mobilitarsi e a scoprire qualcosa di nuovo? La consegna è perciò formulata in modo da motivare l'allievo e indurlo ad un atteggiamento di scoperta? L'attività prevede <u>più risposte</u>, ugualmente plausibili, così da lasciare spazio alla riflessione, al confronto, alla discussione? Sono chiare le <u>azioni</u> in cui tradurre concretamente gli snodi della disciplina? Quali i momenti di <u>riflessione</u>, discussione in cui far cimentare gli allievi? Sono calcolati? Si stabilisce quella "<u>complicità empatica</u>" tra docente e allievi in vista del lavoro comune e del prodotto collettivo?</p>
Luogo fisico	<p>Come pensare – almeno minimamente – l'attrezzatura e l'allestimento del laboratorio? <u>Contesto</u>: è reso comunicativo e relazionale per le esigenze dell'attività, dei gruppi, della comunicazione a rete, in sostanza per la <i>natura sociale</i> dell'apprendimento? <u>Attrezzatura</u>: quali strumenti e materiali è necessario predisporre, fornire, far procurare? <u>Rete</u>: il laboratorio fa riferimento ad altre strutture/istituzioni (scuola come risorsa, territorio come scenario)? È esso stesso luogo simbolico e dinamico (raccolta materiali, arricchimento)?</p>
Unità tempo e dominio dell'azione	<p>È stato calcolato il rapporto <u>tempo/azione</u> affinché l'unità di tempo del laboratorio coincida con una fase di lavoro che porti ad un risultato (anche se non conclusivo)? Quale <u>risultato</u>, allora, ci si deve attendere e si deve raggiungere alla fine dell'unità tempo programmata?</p>

Il dispositivo metodologico ILV¹	
<p>ricrea <i>intenzionalmente ed esplicitamente</i> quelle condizioni che favoriscono e sostengono i processi della mente quando apprende; attiva momenti diversi in un <i>continuum</i> di crescita cognitiva e metacognitiva; valorizza la centralità dell'allievo e nel contempo la competenza progettuale dell'insegnante</p>	
I n f o r m a z i o n e	<p>Attivazione dei "saperi naturali" e informazioni necessarie per mettere in moto le attività. Motivazioni forti (strategia dello "stimolo"): tema=problema + mezzi per affrontarlo.</p>
L a b o r a t o r i o	<p>Sviluppo di processi di elaborazione, organizzazione, trasferimento, automonitoraggio, co-investigazione, regolazione, giustificazione <i>Consegne</i>: operative, produttive, aperte a più scelte da giustificare. <i>Approccio</i>: induttivo (preferibile per acquisire competenze metodologiche, per sollecitare ricerca di elementi da controllare...), ipotetico-deduttivo. <i>Strategie</i>: insegnamento esplicito della strategia per risolvere il problema. <i>Metodo</i>: procedure per aprire la via, offrire l'aiuto, indurre atteggiamenti positivi, riuscita... <i>Corresponsabilizzazione, condivisione, confronto</i>: possibilità di fare scelte, prendere decisioni, vedere più vie nello svolgimento del compito.</p>
V e r i f i c a	<p>Sviluppo di processi di controllo processuale (strategie, modi di apprendimento...), ricostruzione dell'intero percorso, valutazione risultati ed efficacia, generalizzazione. Risultato/prodotto: concreto per formalizzare il percorso, per generalizzare e trasferire.</p>

¹ Per la discussione del dispositivo si vedano: Margiotta (a cura di, 1997), Rigo (2005), il sito <http://www.univirtual.it/red> ; per un esempio nell'ambito delle discipline giuridiche: Gasperi A. (2005).

Fase di controllo degli esiti e valutazione

Il controllo coinvolge allievi e docente, in quanto attori dell'esperienza laboratoriale, e viene esercitato su aspetti diversi.

Allievi - Docente
→ Modalità di controllo basate sul dialogo (consapevolezza per quanto si è fatto; confronto dei risultati con i compagni)
→ Criteri e strumenti in base ai quali condurre la (auto)valutazione
→ Dispositivi di controllo per la valutazione (confronto come momento di autovalutazione e di valutazione)

Per l'allievo: un esempio di strumento di auto-monitoraggio

Qui di seguito si legge un esempio relativo all'*educazione linguistica*.

Consegna - Considera le strategie sotto elencate, esse caratterizzano una partecipazione attiva alla spiegazione.

- Quali di queste strategie pensi funzionino meglio per te?
- Quali di queste strategie non hai mai usato, ma ritieni utile usare?

Segna con una crocetta nella colonna di sinistra n.1 le strategie che ritieni funzionino meglio per te; nella colonna di destra n. 1 le strategie che non hai mai usato, ma che ritieni utili. Potrai rivedere le tue risposte a distanza di qualche mese segnando la colonna n.2 a sinistra e a destra.

Funziona no meglio per me	<i>Tav. 1 – Strategie</i>		Non ho mai usato, ma mi possono essere utili	
	(le strategie sono riferite ad un percorso sulla interazione orale e sulla partecipazione alla spiegazione dell'insegnante ponendo e ponendosi domande)		1	2
2	1			
		Raccogliere le idee sull'argomento prima di affrontare l'ascolto di una spiegazione e gli appunti relativi (associazione)		
		Farsi domande prima e durante l'ascolto della spiegazione, per le quali poi cercherai una di risposta (associazione)		
		Utilizzare le informazioni di cui già disponi per colmare autonomamente lacune di comprensione o per interpretare o per spiegare fatti, altre informazioni, ecc. (deduzione)		
		Utilizzare le informazioni a disposizione per verificare, con domande, concetti, regole, significati (induzione)		
		Collegare quanto hai appreso con quanto già conosci ponendoti domande di relazione, trasferimento, riorganizzazione, per corroborare il tuo apprendimento (transfer)		
		Identificare anticipatamente le proprie esigenze di apprendimento (interessi, necessità) per prestare maggior attenzione e colmare i bisogni con interventi posti all'insegnante (pianificazione)		
		Programmare e pianificare anticipatamente (anche a casa o individualmente a scuola) un tuo intervento (c.s.)		
		Annotare il quesito prima di parlare (c.s.)		
		Identificare la causa dei tuoi problemi nella comprensione o nell'interrogarti (es. mancanza di conoscenze, attenzione non sufficiente, altro...) (controllo)		
		Autovalutare i propri risultati, le strategie usate (valutazione)		

Gli input ed i suggerimenti predisposti nello strumento hanno un duplice scopo. Da un lato stimolano l'acquisizione di strategie di controllo metacognitivo inserite nella stessa attività

linguistica. La possibilità di leggere in trasparenza le strategie a cui ricorrere può indurre l'allievo, inoltre, a muoversi con maggiore tranquillità e sicurezza, libero dall'ansia. Dall'altro lato le varie sollecitazioni portano l'allievo a riflettere dov'è, in quale aspetto del compito ha saputo cavarsela più o meno bene. In particolar modo la duplice rilevazione nella tabella delle strategie spinge ad osservare se stesso nei propri interventi, e queste due operazioni monitorano lo sviluppo della competenza *nel suo farsi*. Naturalmente, correlando questi dati con le osservazioni dell'insegnante, è possibile anche individuare, da parte di entrambi, modalità di azione alternative per superare momenti critici. All'insegnante permette di: osservare come gli allievi usano le strategie; documentare i progressi dell'abilità; capire possibili ed eventuali problemi connessi; disporre lo studente a farsi carico di un maggior impegno. In questa circostanza allievi e docente sono co-valutatori. Si realizza in tal modo la pratica valutativa del portfolio.

Per l'insegnante: uno strumento per riflettere

Ecco un altro esempio. Lo strumento - questa volta ad uso dell'insegnante - offre una lista di criteri per valutare la progettazione e la conduzione del compito e dell'attività laboratoriale, in modo particolare guarda quanto il compito sia stato orientato verso la metacognizione. La griglia può venire utilizzata dall'insegnante come auto-valutazione di alcuni compiti di apprendimento da lui progettati e condotti.

<i>Aspetti metacognitivi del compito²</i>	
Esplicitazione obiettivo (<i>Sono chiari gli obiettivi dell'attività?</i>)	3 2 1 0 _ _ _ _
Esplicitazione scopi (<i>...e gli scopi?</i>)	3 2 1 0 _ _ _ _
Decisionalità (<i>L'allievo può prendere decisioni? Sulle modalità di lavoro, sulla correzione dell'errore, sulle soluzioni da elaborare, ...?</i>)	3 2 1 0 _ _ _ _
Focalizzazione strategie (<i>Sono focalizzate le strategie da utilizzare?</i>)	3 2 1 0 _ _ _ _
Esplicitazione criteri (<i>Sono chiari i criteri in base ai quali si può capire se l'attività è stata eseguita con successo?</i>)	3 2 1 0 _ _ _ _
Condivisione strumenti e valutazione (<i>L'alunno ha gli strumenti e la possibilità di autovalutarsi?</i>)	3 2 1 0 _ _ _ _
3 molto – 2 abbastanza – 1 poco – 0 per niente	

² Strumento tratto e adattato dal testo di Mariani, Pozzo, 2002, p.246.

Le domande per condurre l'analisi formativa del nodo disciplinare oggetto di apprendimento-insegnamento

L'esplicitazione del *potenziale formativo di un nodo disciplinare* è un'operazione complessa, a livello adulto, di valutazione interna ed esterna della disciplina, il cui scopo è di acquisire un numero consistente di informazioni sul piano concettuale, metodologico-didattico, psico-pedagogico. Dovrebbe, per questo motivo, essere condotta, nella scuola, dai gruppi di insegnanti della stessa disciplina o di discipline affini³.

L'analisi della struttura formativa muove dalla focalizzazione di un ambito della disciplina in cui si intende intervenire. Verte su differenti dimensioni che continuamente si richiamano; vediamole qui di seguito. Il prodotto di questa indagine critica sarà l'elaborazione del piano di intervento didattico, inteso come un'ipotesi strutturata e non come una costruzione rigida, poiché il suo farsi va visto in situazione, nel rapporto con gli allievi e in relazione alle loro risposte. E proprio per questo motivo il disegno, il piano concettuale e metodologico deve essere lucido e flessibile, nella mente dell'insegnante.

Tav. 1 - Le domande guida per l'analisi formativa del nodo disciplinare

RILEVANZA CONCETTUALE ⁴	SPENDIBILITÀ CULTURALE.- SOCIALE-STORICA ⁵	PREGNANZA COGNITIVA ⁶
<ul style="list-style-type: none"> - Qual è il nodo saliente da indagare? - A quale modello della disciplina-ricerca si può fare riferimento per spiegare gli aspetti della realtà che si devono conoscere? Quali sono i suoi punti forti? - Il modello necessita di integrazioni per rispondere ai bisogni formativi emersi? - Quali fatti, concetti, principi, regole e procedure, il modello induce a selezionare? - Quale metodo di ricerca viene da esso utilizzato e come può essere trasferito nell'insegnamento? Quali strumenti utilizza o ha approntato? - In quale misura il modello è utile al fine di porre i singoli passi in sequenza logico-psicologica? - Quali rapporti apre con altre discipline? - Che cosa insegnare allora in quanto significativo e dotato di senso? Quale mappa concettuale ne può derivare? - Ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando e come chi apprende usa i concetti e le strategie selezionati grazie al modello? In quali situazioni scolastiche, sociali, professionali? - In relazione a quali bisogni? - Per stabilire quali rapporti con la realtà? - Quali caratteristiche hanno i contesti d'uso dei concetti e come predisporre i contesti di apprendimento a scuola? - Quali relazioni con altre discipline prefigurano i contesti d'uso? - Ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> - I concetti e i problemi conoscitivi, posti, quale impegno mentale richiedono all'allievo? - Quali modalità di ragionamento vengono privilegiate? - Quali sono gli snodi di maggiore complessità e quindi più difficili cognitivamente? - Quali abilità sono implicate e necessarie? Esse come si contestualizzano nel campo disciplinare scelto? - Quali attività di guida cognitiva sono indispensabili? - Di quali facilitazioni all'uso, di quali strategie necessita chi apprende? Quali strumenti di mediazione si possono fornire, a quali vie alternative o di rinforzo si può ricorrere? - I processi di conoscenza messi in gioco sono vicini a quelli di altre discipline? In quale misura? - Ecc.

³ Per approfondire si veda R. Rigo, 2002, *L'analisi formativa della disciplina sostanza l'autonomia di ricerca e di sviluppo delle singole scuole*, in Zanchin M.R. (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma, pp.15-36). Si veda anche R. Rigo, *La didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Armando 2005, Roma, cap.7; questo suggerimento bibliografico vale come esempio di come l'analisi formativa, condotta qui sulle singole abilità linguistiche, sia mezzo per pensare e progettare percorsi di didattica disciplinare: dai riferimenti concettuali e dalle riflessioni teoriche alle indicazioni operative.

⁴ Emerge grazie all'**analisi storico-epistemologica**. L'interrogazione di questa dimensione suggerisce la necessaria organicità da dare ai contenuti dell'insegnamento.

⁵ Viene messa in evidenza dall'**analisi critico-induttiva**. L'interrogazione di questa dimensione facilita la progettazione del contesto apprenditivo.

⁶ È leggibile mediante l'**analisi psicologica**. L'esplorazione di questa componente consente di tracciare il quadro di competenze e atteggiamenti implicati, di motivazioni e relazioni.

Esercitazione

Quale laboratorio?

Il momento del Laboratorio corrisponde a situazioni didatticamente organizzate per lo sviluppo di processi mentali di tipo procedurale.

Immaginiamo di voler costruire momenti di didattica laboratoriale partendo dalle sollecitazioni che i due testi, qui proposti, muovono.

- In quali *percorsi didattici*, i due testi potrebbero essere oggetto di lavoro?
- In risposta a quali *bisogni formativi* inerenti l'area giuridico economica?
- In quale tipo di *laboratorio* potrebbero essere utilizzati?
- Quale *metodo* presiederà alla attività laboratoriali (per chiarezza di idee è opportuno ricondurci a quadri di *riferimento teorico*)?
- Quali operazioni cruciali e quali consegne potrebbero sostanziare il laboratorio in cui vengono utilizzati?

<i>Obiettivo formativo:</i>	
<i>Laboratorio:</i>	
<i>Riferimenti teorici:</i> <i>Metodo:</i>	
<i>Operazioni:</i>	
<i>Consegne motivanti:</i>	

LE COMPETENZE LEGISLATIVE REGIONALI **Tre versioni dell'articolo 117 della Costituzione**

1) Testo dell'art. 117 della Costituzione entrata in vigore il 1° gennaio 1948:

La Regione emana per le seguenti materie norme legislative nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato, semprechè le norme stesse non siano in contrasto con l'interesse nazionale e con quello di altre Regioni:

..... [omissis] ...

Altre materie indicate da leggi costituzionali.

Le leggi della Repubblica possono demandare alla Regione il potere di emanare norme per la loro attuazione.

2) Testo dell'art. 117 come modificato dalla Legge Costituzionale 18 ottobre 2001 n. 3:

La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

..... [omissis] ... n) norme generali sull'istruzione [omissis] ...

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: omissis ... istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e formazione professionale; omissis Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato.

Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato.

3) Testo dell'art 117 come modificato dal progetto di L. Cost. pubblicato in G.U del 18 novembre 2005, recante "Modifiche alla Parte II della Costituzione", soggetto a referendum sospensivo.

La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

..... omissis ... n) norme generali sull'istruzione omissis ...

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: omissis ... istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e formazione professionale; omissis Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato.

Spetta alle Regioni la potestà legislativa esclusiva nelle seguenti materie:

a) assistenza e organizzazione sanitaria; b) organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche; c) definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione; d) polizia amministrativa regionale e locale; e) ogni altra materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato.

I COSTI DI PRODUZIONE

Quando un'impresa decide la quantità di prodotto da offrire sul mercato, essa deve prendere in considerazione sia il prezzo che il costo del bene, perché il ricavo deve essere tale da coprire il costo e da garantire all'imprenditore un profitto: l'analisi dei costi di produzione è fondamentale per definire il comportamento dell'impresa.

$$\text{Ricavo} > \text{Costo} \rightarrow \text{Profitto}$$

Analizziamo ora come si modificano i costi al variare della produzione.

Analogamente a quanto visto per la produzione, è possibile effettuare un'analisi dei costi sia nel breve periodo che nel lungo periodo. Nel breve periodo l'impresa è vincolata dalla presenza di fattori produttivi fissi (macchinari, stabilimenti ...) e deve decidere solo il grado di utilizzazione degli impianti disponibili: l'analisi dei costi nel breve periodo prende in esame solo i costi dei fattori produttivi variabili.

Nel lungo periodo l'impresa può modificare tutti i fattori produttivi e pianificare la costruzione di nuovi impianti (oltre a programmare l'utilizzazione di quelli disponibili): l'analisi dei costi nel lungo periodo prende in considerazione i costi di tutti i fattori produttivi.

Ripetendo il procedimento seguito per la produzione, svolgiamo un'analisi dei costi nel breve periodo (l'analisi nel lungo periodo verrà trattata in un capitolo successivo).

Chiariamo la differenza fra costi variabili e costi fissi.

I costi variabili sono associati ai fattori produttivi variabili (ad esempio il costo dell'energia elettrica) e si modificano al variare della produzione (nell'esempio un aumento della produzione fa aumentare il costo dell'energia elettrica).

Al solito, fra i costi variabili consideriamo solo il costo del lavoro, anche se ne esistono altri (energia, combustibile, materie prime ...).

Essendo:

CV = costi variabili

y = produzione

avremo:

$$CV = f(y) \quad \text{funzione dei costi variabili}$$

Secondo i neoclassici i costi variabili (CV) aumentano all'aumentare della produzione (y); dobbiamo però vedere se, all'aumentare della produzione i costi variabili aumentano a ritmi crescenti, decrescenti oppure costanti.

Al solito, partiamo dal postulato neoclassico secondo cui la produzione cresce in un primo tempo a ritmi crescenti e in un secondo tempo a ritmi decrescenti (a seguito di un aumento di lavoratori); secondo i marginalisti anche l'aumento dei costi variabili non è uniforme.

In una prima fase del processo produttivo, grazie alla divisione del lavoro, ogni lavoratore produce un incremento di produzione superiore al costo del suo lavoro (salario) e quindi i costi variabili crescono a ritmi decrescenti.

In un secondo tempo, i vincoli fisici causati dalla presenza dei fattori produttivi fissi (si ricordi che siamo nel breve periodo) fanno sì che ogni lavoratore produca un incremento di produzione inferiore al suo salario; in conseguenza di ciò i costi variabili crescono a ritmi crescenti.

È possibile analizzare il problema graficamente.

(Tratto da un manuale scolastico)

Riferimenti bibliografici

- D'AMORE B., FRABBONI F. (2005), *Didattica generale e didattica disciplinare. La Matematica*, B. Mondadori, Mialno,.
- DE BARTOLOMEIS F. (1978), *Sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano.
- FRABBONI F. (2005), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- GASPERI A. (2005), *Economia politica*, in "Nuova Secondaria", XXIII, 15 settembre 2005, pp.112-114.
- MARGIOTTA U., (a cura di), (1997a), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma.
- MUNARI A. (1994), *Un laboratorio per l'apprendimento*, in «Animazione Sociale», n.3, giugno/luglio.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M.,ZUCCHERMAGLIO C. (1993), *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- RIGO R., (2002), *L'analisi formativa della disciplina sostanzia l'autonomia di ricerca e di sviluppo delle singole scuole*, in Zanchin M.R. (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma, pp.15-36.
- TESSARO F., (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- ZANCHIN M. R. (a cura di), (2002), *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma.

Per approfondire ulteriormente il significato di competenza:

- AJELLO A.M., MEGHNAGI S. (a cura di), 1998, *La competenza professionale*, Franco Angeli, Milano.
- AJELLO A.M. (2002), *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, in "Scuola e città", n.1, pp.39-56.
- CAMBI F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari-Roma.
- DREYFUSH.L., DREYFUS S.E. (1986), *Mind over Machine*, The Free Press, New York.
- PELLEREY M. (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "Professionalità", 57, pp.5-20.

Sitografia

http://www.bibliolab.it/labstoria_teoria

[Il sito parla del laboratorio di storia. I contributi di numerosi esperti sui presupposti psicopedagogici, sull'apprendimento, sulla metodologia laboratoriale, ecc. sono trasferibili in altri ambiti disciplinari].

<http://www.univirtual.it/red>

[Il sito - ora parzialmente in ristrutturazione - è la voce del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica – RED; propone contributi relativi all'analisi formativa della disciplina, all'uso del dispositivo ILV, alla costruzione di unità formative di apprendimento].