

Il modello DADA per lo sviluppo delle competenze: la prospettiva pedagogico-didattica

Rosaria Capobianco
Università degli studi di Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it

Partendo dal presupposto che ognuno possiede delle competenze che possono essere utili all'altro, si alimenta l'idea di una *società delle competenze* (Capobianco, 2017) paragonabile ad un grande *ἀγορά* (*agorà*), dove avvengono scambi di informazioni e di competenze, si gestiscono flussi di saperi diversi, si attivano discussioni collettive e si sperimenta la democrazia (Nowak, Schrader & Zizek, 2013).

Il modello DADA è una particolare forma di *agorà* dove ciascun studente e ciascuna studentessa ha la possibilità di incontrare e di confrontarsi con l'alterità. In tal senso il modello DADA, in quanto *didattica innovativa*, valorizza la centralità del soggetto, la sua capacità di creare e di usare le conoscenze in maniera efficace, rispondendo con determinazione e con consapevolezza alle continue sfide del vivere sociale. È l'*agentività* del soggetto (Bandura, 1986), ossia la facoltà di intervenire sulla realtà costruendola e modificandola, a far sì che le azioni dei soggetti e i loro effetti, diano forma alle competenze, ai sentimenti, alle credenze personali. L'*human agency* (agentività umana) riguarda infatti sia i singoli soggetti che i gruppi e si traduce operativamente nella facoltà di dare vita ad azioni mirate verso specificati scopi.

Allora a chi domanda se il modello DADA possa rientrare nella *didattica per le competenze*, la risposta è pienamente affermativa. È *didattica per le competenze* perché:

- valorizza la costruzione e non la riproduzione della conoscenza;
- investe nell'apprendimento collaborativo e cooperativo;
- potenzia con forme diverse la possibilità di rappresentare la complessità della realtà;
- adotta pratiche riflessive e metacognitive.

All'interno della didattica per lo sviluppo delle competenze il modello DADA, più che il *processo di insegnamento*, valorizza il *processo di apprendimento* considerandolo un fenomeno complesso e multi-dimensionale, in grado di generare *apprendimenti significativi*; per Jonassen l'apprendimento è "*significativo*" tutte le volte in cui viene proposta un'attività:

- ✓ attiva;
- ✓ collaborativa;
- ✓ conversazionale;
- ✓ riflessiva;
- ✓ contestualizzata;
- ✓ intenzionale;
- ✓ costruttiva.

Tutte queste forme di attività trovano compimento nel modello DADA che tramite l'*apprendimento significativo* offre al soggetto la possibilità di interiorizzare una certa metodologia rendendolo autonomo all'interno del percorso conoscitivo. Del resto, l'apprendimento non è un processo trasmissivo, ma una pratica intenzionale, premeditata, attiva, cosciente, costruttiva, che comprende attività reciproche di azione e riflessione (Jonassen e Land, 2012).

Da qui lo sforzo di valorizzare gli *ambienti di apprendimento* per favorire la didattica per le competenze. A tal proposito risulta interessante una lettura ragionata sia della prima edizione di *Theoretical Foundations of Learning Environments* (Jonassen and Land, 2000), in cui si descrivono gli ambienti di apprendimento centrati sullo studente, che della seconda edizione (Jonassen e Land, 2012), in cui viene dato conto degli sviluppi di questo ultimo decennio in cui sono state elaborate numerose altre prospettive costruttiviste e situate dell'apprendimento. Infatti, in questa seconda edizione viene fornita una visione aggiornata dei fondamenti teoretici che ora comprendono la metacognizione, il *model-based reasoning*, il cambiamento concettuale, l'argomentazione, la cognizione incorporata (*embodied cognition*), le comunità di apprendimento e le comunità di pratica.

Ultimo, ma non meno importante, è il contributo offerto dagli studi della *neurodidattica*: negli ultimi decenni, tali studi hanno amplificato le conoscenze sui processi di apprendimento focalizzando l'attenzione sul soggetto che apprende e sulle possibili implicazioni didattiche (Battro, 2007, 2010; Strauss, 2005; Fisher, 2009; Fisher, Daniel, 2009; Goswami, 2004; Geake, 2009; Hinton, Fisher, 2008; Busso, Pollack, 2014; Immordino-Yang, 2013; Tibke, 2019; Willingham & Llyod, 2007; Willingham, 2017).

I ricercatori hanno acquisito molte informazioni su *come* il cervello apprende favorendo lo sviluppo di nuove discipline: *Educational Neuroscience, Mind, Brain and Education, Neuroeducation, Brain-Based Learning, Brain Education Cognition*. In Italia, gli studi di Pier Cesare Rivoltella (2012) hanno dato un contributo al dibattito italiano sul tema avviando un proficuo terreno di ricerca chiamato *neurodidattica*. In questo scenario è riconosciuto dalla comunità scientifica quanto la conoscenza sulle modalità di funzionamento e sull'anatomia del cervello possano contribuire alla comprensione dei processi di insegnamento/apprendimento e che una maggiore consapevolezza degli *ambienti di apprendimento*, orientati a promuovere e a sostenere che le connessioni neuronali, siano facilitatori nei processi di apprendimento.

In questo periodo di sperimentazioni didattiche gli studi di neurodidattica (Rivoltella, 2012), che ampliano le conoscenze sui processi di apprendimento, hanno fornito dei validi suggerimenti ai docenti. Per chi si occupa di pedagogia e di didattica è necessario un confronto con gli apporti scientifici provenienti dalle neuroscienze. Questo perché oggi è impensabile addentrarsi in questioni didattico-educative, facendo a meno dei risultati provenienti dal campo neuroscientifico. Tale confronto, però, deve avvenire senza abbandonarsi a scontati riduzionismi e senza produrre arroccamenti su posizioni scettiche, che finirebbero solo per dar vita all'ennesima dicotomia (cerebralismo/mentalismo, materialismo/idealismo).

Il modello DADA rappresenta un ottimo terreno di indagine e di sperimentazione per la didattica per le competenze, un agorà in cui incontrarsi per favorire lo sviluppo di una scuola più inclusiva, più responsabile e più proattiva.

.