



www.clio92.it

Il Bollettino di Clio

Periodico on-line dell'associazione Clio '92

Insegnare e apprendere la storia per competenze

10 DOMANDE SULLE COMPETENZE

INTERVISTA
A
MASSIMO BALDACCI
E SILVIA FIORETTI

A CURA DI SAURA RABUITI



CONTRIBUTI

LA SFIDA DELLE COMPETENZE
FLAVIA MAROSTICA

APPRENDIMENTI E
COMPETENZE IN STORIA
IVO MATTOZZI



ESPERIENZE

Progettare unità di apprendimento per competenze:
"Le rivoluzioni del neolitico"
Paola Lotti

SPIGOLATURE

Storia e storici di M. Bloch
Saura Rabuiti

CONTROCOPERTINA
La canzone di Puck
Ivo Mattozzi

ESPERIENZE

Insegnare per competenze in
una wikischool

Enrica Dondero

M.C Michelini, S. Testa (a cura di), *Apprendimenti e Competenze. Dalla condivisione alla certificazione*, Milano, Franco Angeli, 2012,
di Ernesto Perillo

LETTURE



A.A.V.V., *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in *Insegnare Storia*, (a cura di P. Bernardi) Torino, 2006
di Vincenzo Guanci

Mario Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci (edizione Università) 2009,

di Paola Villani

Istituto Pedagogico di Bolzano, *Apprendere per competenze*, Parma, 2010

di Francesca Dematté

AA.VV., *Il profilo in uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza*, Dossier di Insegnare n.3, 2011

di Paola Lotti



Il Bollettino di Clio

“Nel corso di un secolo quasi interamente vissuto, ho spesso creduto di trovarmi a una svolta epocale, poi non era vero niente; una svolta epocale si ha quando non cambiano solo le cose, ma anche le teste per capirle.”(Vittorio Foa, *Passaggi*, Torino, Einaudi, 2000)

EDITORIALE

Dedichiamo questo numero de “Il Bollettino di Clio” al tema delle competenze, che da ormai non pochi anni polarizza una parte consistente del dibattito a scuola, suscitando nei docenti reazioni e posizionamenti che vanno da un'aperta ostilità e rifiuto ad un'accettazione incondizionata per aver trovato la panacea che sembrerebbe risolvere ogni problema.

Di competenze insomma si fa un gran parlare a scuola; tuttavia spesso non si arriva neppure a convenzionare il significato di “competenza”, nozione articolata e intrinsecamente complessa che significa molte cose, così che crescono le difficoltà della riflessione e del confronto.

L'intervista a due pedagogisti dell'Università di Urbino, **Massimo Baldacci** e **Silvia Fioretti**, ha lo scopo dichiarato di mettere criticamente a fuoco la nozione di competenza a scuola: dieci domande e dieci risposte per avere a disposizione un punto di vista pedagogico su cosa significhi *competenza* in ambito scolastico, sulla relazione fra competenze, conoscenze, obiettivi e abilità, sulla compatibilità tra competenze trasversali e organizzazione dei curricoli per discipline o ambiti disciplinari, su cosa cambia o dovrebbe cambiare assumere l'orizzonte delle competenze dal punto di vista di un docente o di un discente, sulla verifica dell'acquisizione di competenze e su altro ancora.

Il contributo di **Flavia Marostica** delinea un itinerario storico-evolutivo del concetto di competenza teso a far conoscere significati e punti di vista di autori che si sono confrontati con le definizioni e la messa in atto di un insegnamento/apprendimento basato sulle competenze. Ne risulta un ragionato e utilissimo quadro, corredato da una aggiornata bibliografia, che dà conto di un dibattito più che ventennale e che, a partire dai fattori costitutivi, dalle caratteristiche e dalle parole delle competenze si snoda fra i principali filoni di ricerca sul tema, ragiona sulle competenze per la vita, per la cittadinanza e per il lavoro, sul rapporto fra competenze e discipline, per arrivare a considerare alcune difficoltà e problemi dell'insegnamento per competenze.

Non ci sono competenze senza conoscenze, articolate in aree o discipline, con propri risultati di ricerca, metodologie, epistemologie. Il contributo di **Ivo Mattozzi** entra nel vivo della questione ragionando sulle competenze in rapporto con gli apprendimenti in storia. Nel mostrare come la formazione di competenze sia *“il risultato possibile e di lungo termine di processi di insegnamento e di apprendimento concatenati che formano man mano abilità e conoscenze storiche significative, atteggiamenti metacognitivi e risorse psichiche e le consolidano e le specificano nel lungo periodo del curricolo verticale”*, fornisce preziose indicazioni metodologiche, suggerimenti sulle strategie didattiche più efficaci, esempi di “compiti autentici” in tutti gli ordini scolastici.

Adottare una didattica per competenze comporta abbandonare pratiche trasmissive ancora largamente diffuse, allontanarsi dall'immagine tradizionale della storia insegnata, maneggiare in modo nuovo il sapere storico. In questo profondo processo di trasformazione, gli insegnanti, nessuno dei quali ha conosciuto una formazione per competenze, non possono né devono essere lasciati soli: devono essere adeguatamente formati.

L'articolo di **Enrica Dondero** dà conto del percorso di formazione realizzato dai docenti della scuola media Don Milani di Genova, una delle tre Wikischool italiane. Quell'esperienza triennale, che ha posto al suo centro la didattica per competenze scegliendo di incrociare le competenze degli assi culturali con quelle di

cittadinanza, ha attivato processi innovativi, riorganizzato il lavoro di ricerca e ridefinito il profilo professionale dei docenti, prodotto materiali didattici, sollecitato il lavoro collaborativo, convenzionato procedure didattiche.

L'articolo di **Paola Lotti** presenta un esempio operativo di progettazione di un'unità di insegnamento e apprendimento per competenze sul tema delle rivoluzioni del neolitico, con l'intento di costruire, in una prospettiva interdisciplinare (storia, scienze, italiano, lingua inglese, linguaggi multimediali), una relazione virtuosa tra risorse delle discipline e competenze. Illustrandone le fasi di realizzazione in un'ipotetica classe prima della secondaria superiore, vengono esplicitati tempi, modalità e compiti, strategie didattiche, obiettivi e prodotti intermedi e finali, criteri delle valutazioni, formali e informali.

Completano questo numero cinque **Segnalazione Bibliografiche**, cinque letture utili per continuare a riflettere sul tema in relazione agli apprendimenti e alla progettazione ma anche specificatamente alla disciplina storia, e la rubrica *Spigolature* attraverso la quale ancora una volta gustare e apprezzare la grande lezione di Marc Bloch.

E, per finire, dalla quarta di copertina, la Canzone di Puck storicizza il territorio e in copertina Piperita Patty insegna a Marcie, e a tutti noi, che bisogna sempre studiare la storia ...prima di tutto!

Saura Rabuiti

LA REDAZIONE

La redazione del Bollettino di Clio (Nuova serie) è costituita da Ivo Mattozzi, Giuseppe Di Tonto, Saura Rabuiti, Vincenzo Guanci, Paola Lotti, Ernesto Perillo, Mario Pilosu.

10 DOMANDE SULLE COMPETENZE INTERVISTA A MASSIMO BALDACCI E SILVIA FIORETTI

Professore ordinario di Pedagogia generale, Università di Urbino
Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università di Urbino

A cura di Saura Rabuiti
Associazione Clio '92

1. *Il termine competenza non ha una chiara e condivisa definizione nonostante l'ormai lungo dibattito che ha coinvolto, anche in Italia, la scuola, le Università, gli istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE), le riviste specializzate. Così spesso a scuola nei ragionamenti sulle competenze si riscontra una certa confusione anche se del termine competenza se ne fa un uso sempre più diffuso ma anche forse sempre più sloganistico. Dunque non per amore di un approccio analitico alla questione o di querelles teoriche, ma per amore di chiarezza potreste indicare la vostra idea di competenza nell'ambito della scuola e la sua relazione con conoscenze e abilità?*

Le conoscenze acquisite a scuola sono state oggetto di critica in quanto le modalità di apprendimento proposte risultano spesso prive di una vera comprensione delle conoscenze, tendono al verbalismo, sono meccaniche, riproduttive, non trasferibili, quindi non adeguate alle sollecitazioni poste dalla 'società conoscitiva'. La competenza si pone così come la capacità di usare, in modo consapevole ed efficace, le conoscenze possedute in contesti reali e significativi, in relazione non soltanto a prestazioni riproduttive ma alla soluzione di situazioni problematiche. Il costrutto di competenza risulta, in questo modo, connesso ad almeno quattro trasformazioni della didattica scolastica. Vediamole in modo schematico.

Per quanto riguarda quello che può essere definito il *passaggio dal verbalismo all'apprendimento attivo*, si nota che le conoscenze scolastiche, molto spesso limitate ad un'erudizione libresco, in grado di produrre soltanto la ripetizione verbale delle conoscenze, possono essere perfezionate grazie alla competenza. La competenza ha la

caratteristica di porsi come la capacità di usare le conoscenze, utilizzando forme di apprendimento attivo. Nell'ambito della competenza la conoscenza acquisita è uno strumento per agire in contesti reali, per confrontarsi con i problemi e risolverli.

In relazione al *passaggio dall'apprendimento meccanico alla comprensione* sappiamo che una parte degli obiettivi perseguiti a scuola è finalizzata all'acquisizione di saperi procedurali, molto spesso limitati ad apprendimenti meccanici, consolidati attraverso l'esercizio ripetuto. La competenza, pur comprendendo conoscenze concettuali, non è puramente meccanica, implica un certo grado di comprensione di principi esecutivi, si fonda su una pratica intelligente, illuminata dal sapere e dal capire.

Un altro cambiamento, definibile come il *passaggio dalla riproduzione culturale alla soluzione dei problemi*, vede la scuola inizialmente impegnata nel compito di trasmissione culturale del sapere affrontare consapevolmente e intenzionalmente il compito di formare le nuove generazioni all'elaborazione di nuova cultura e ad affrontare nuovi problemi. La competenza infatti si definisce in rapporto a compiti inediti e problematici, utilizza percorsi didattici fondati sulle pratiche di ricerca e di *problem solving*.

Un'ultima trasformazione, relativa al *passaggio dall'apprendimento incapsulato al 'transfer'*, è relativa all'evidenza che il sapere acquisito a scuola rischia di rimanere utile soltanto in contesti scolastici, scarsamente trasferibile nei contesti sociali d'uso delle conoscenze. La formazione delle competenze, prevedendo pratiche condivise, utilizzazione di strumenti, contestualizzazione del ragionamento e uso di situazioni inedite favorisce il superamento dell'incapsulamento

dell'istruzione scolastica rendendola maggiormente trasferibile nei contesti d'attività reali.

2. *Scrivi F. Cambi in "Saperi e competenze", Laterza, 2004 (p. 31): "Il discorso didattico e pedagogico tende oggi ad approdare a due soluzioni: una di conoscenze rese flessibili, applicative, autocritiche; un'altra di "apprendere ad apprendere", che delle conoscenze valorizza sì anche i contenuti ma in particolare la forma, poiché è questa che entrerà in gioco in nuovi apprendimenti, in quei nuovi apprendimenti che la società dei saperi tende a rendere sempre più precari, sempre più in evoluzione, sempre in condizione di rinnovamento, e di forma e di contenuto." Qual è il vostro orientamento in proposito?*

Al costrutto di competenza, normalmente concepita come capacità di usare le conoscenze, si riconosce una struttura complessa, in grado di unire vari aspetti che frequentemente tendiamo a distinguere, se non a contrapporre. Dewey ci ha indicato il punto cruciale del problema. A scuola il sapere, il saper fare e il saper pensare sono scopi formativi troppo spesso perseguiti separatamente. Tutto questo modifica la natura di questi apprendimenti, i quali possono realizzarsi soltanto in una relazione reciproca e nella connessione proficua con l'esperienza. Il sapere, le conoscenze concettuali, proposti in maniera isolata rischiano di degenerare in verbalismo, nello sterile saper parlare di un argomento in modo piuttosto generico. Il saper fare, le cognizioni di tipo procedurale, separate dalla conoscenza e dal pensiero, rischiano di esaurirsi in abilità meccaniche, in abilità esclusivamente operative. Il saper pensare, allontanato dal fare e dal conoscere, rischia di esaurirsi in un vuoto logicismo o in un formale intellettualismo. Connettendo tutte queste componenti il sapere diventa organico e concreto, il saper fare diventa intelligente e il pensare si realizza nel controllo consapevole dell'attività. La connessione tra conoscenza concettuale, cognizione procedurale e pensiero strategico e metacognitivo è così un aspetto fondamentale della competenza.

3. *Che cosa hanno prodotto, nella scuola italiana, il dibattito sulle competenze tuttora in corso, l'introduzione delle stesse nelle Indicazioni Nazionali, le sollecitazioni che provengono dall'Unione Europea? In particolare, qual è il significato della espressione "traguardi di sviluppo della*

competenza" che viene citata nelle Indicazioni per la scuola primaria e come la costruzione delle competenze è connessa a quella degli obiettivi didattici?

I documenti curriculari parlano di 'traguardi per lo sviluppo della competenza', la competenza è così pensata come una meta raggiungibile in modo concreto. Le finalità, al contrario, possono essere pensate come mete ideali, come direzioni verso cui indirizzare la pratica formativa. La competenza è anche qualcosa che si incrementa in un certo periodo di tempo, si sviluppa. In questo senso i traguardi sono visti come terminali, il loro raggiungimento necessita di un certo periodo di tempo. Questo elemento ci consente di distinguere le competenze dagli obiettivi. Gli obiettivi sono raggiungibili nel breve periodo, nel tempo di un'unità o di un modulo. Al contrario, lo sviluppo delle competenze richiede un lungo periodo, da un anno ad un intero grado scolastico e oltre. In questo senso sia gli obiettivi sia le competenze sono 'traguardi' raggiungibili; gli obiettivi nel breve termine, le competenze nel lungo periodo.

In altri termini, quando si prendono in considerazione gli esiti di un percorso formativo prolungato emergono effetti che solitamente rimangono nascosti, perché si strutturano in modo parallelo ai processi di apprendimento immediati e manifesti. Possiamo così pensare al curricolo scolastico come ad un impianto formativo organizzato su almeno due livelli.

Il *primo livello* del curricolo è inerente all'acquisizione dei singoli argomenti di studio, le conoscenze dei vari saperi e le abilità. Abbiamo, in questo caso, acquisizioni dirette e a breve termine relative ai consueti obiettivi didattici.

Il *secondo livello* del curricolo è relativo alla strutturazione di attitudini e competenze, in genere relative ai diversi ambiti disciplinari come la mentalità da storico, da matematico, ecc. e trasversali, come la propensione al pensiero riflessivo. Le acquisizioni di secondo livello sono collaterali, si strutturano in parallelo alle acquisizioni del primo livello e necessitano di periodi lunghi.

In questo senso lo sviluppo delle competenze è legato ad un processo di apprendimento collaterale a quello inerente agli obiettivi. In altri termini, mentre lo studente apprende i singoli argomenti della disciplina, parallelamente e nel lungo periodo, sviluppa competenze determinate connesse sia alla struttura del sapere sia alle modalità di apprendimento utilizzate.

4. *A scuola, ma non solo, c'è chi considera le competenze una risposta possibile alle nuove*

necessità poste dalla “società conoscitiva” cui la scuola deve saper far fronte, dato il suo fondamentale ruolo nella formazione del cittadino consapevole/democratico. Ma c’è anche chi sostiene che non sia quella la funzione prioritaria della scuola, soprattutto quando si è fuori dall’obbligo scolastico, e/o che l’interesse per le competenze sia una moda e che dunque non sia conveniente investirvi tempo ed energie. Cosa rispondereste a quei colleghi forse troppo demotivati? E di contro le aspettative troppo risolutive sono destinate ad essere deluse?

Come abbiamo sostenuto in precedenza percorsi curricolari che riconoscono spazio alle competenze possono favorire il passaggio da una formazione scolastica fondata sull’apprendimento riproduttivo e meccanico di conoscenze verbali ad un apprendimento attivo, intelligente e trasferibile. In questo senso il costrutto della competenza è degno di interesse. Tuttavia, come è accaduto in passato per altre novità, si registra un eccesso di attese nei suoi confronti, come se il concetto di competenza potesse risolvere tutti i problemi della formazione scolastica. Ovviamente, il dibattito sulle competenze rappresenta un contributo estremamente prezioso per il curriculum scolastico ma non ne rappresenta la soluzione definitiva.

5. *Quale il peso da attribuire e la collocazione da dare alle competenze trasversali, di cui molti sottolineano la centralità, ovvero si dà o meno compatibilità tra competenze trasversali e organizzazione dei curricoli per discipline o ambiti disciplinari (come nella scuola primaria), separati l’uno dall’altro?*

Nelle Indicazioni si afferma che: *“Le competenze sviluppate nell’ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale...”*. In questo senso, la questione delle competenze trasversali è relativa all’integrazione dei saperi e ai loro effetti formativi. In questo senso il curriculum si pone come un *sistema di saperi* rispetto alle singole discipline. Ogni sistema produce effetti che non sono riferibili alle singole componenti, ma sono il risultato della loro interazione. Tali effetti, conseguibili nel lungo periodo, non sono l’esito dell’apprendimento delle singole discipline ma rappresentano risultati

complessivi e riferibili alle competenze trasversali. Tali competenze si formano attraverso un processo di generalizzazione che le astrae da un contesto specifico a favore di una valenza dominio-generale, relativa alla ‘famiglia’ di contesti. In altri termini, le competenze trasversali non sono l’esito di un apprendimento diretto, ma si acquisiscono tramite un apprendimento collaterale che favorisce l’astrazione delle invarianti strutturali di più domini d’attività. Ad esempio, la competenza nella ricerca è una competenza trasversale ai diversi campi del sapere. Questa competenza è inerente al metodo generale dell’indagine e non può essere insegnata in modo diretto. La spiegazione di principi astratti condurrebbe soltanto all’assimilazione di conoscenze dichiarative, senza alcuna possibilità di usare questi principi in contesti reali di ricerca. Una tale competenza può essere acquisita soltanto in modo collaterale all’apprendimento di metodi di ricerca specifici ai diversi ambiti disciplinari, attraverso un graduale processo di astrazione degli invarianti, per mezzo della riflessione sulle costanti e sulle differenze. La competenza trasversale della ricerca, il pensiero riflessivo-investigativo, può essere acquisito attraverso la sperimentazione di diverse tipologie di ricerca, attraverso un processo che indaga la loro struttura profonda.

6. *Cosa cambia o dovrebbe cambiare dal punto di vista di un docente assumere l’orizzonte delle competenze a scuola con riferimento alla specifica disciplina? In che modo questo orizzonte modifica l’assetto tradizionale delle discipline basato su un canone consolidato di conoscenze da insegnare, la definizione degli obiettivi, la scelta delle metodologie e della mediazione didattica?*

In relazione a questo problema avanziamo un’ipotesi relativa al significato progettuale del concetto di competenza. Il significato è quello di suggerire criteri che possano vincolare le modalità di raggiungimento degli obiettivi per poter giungere a sviluppare competenze. In altri termini, nella logica della progettazione curricolare, le competenze possono essere considerate obiettivi di secondo ordine, vincolano le modalità di raggiungimento degli obiettivi tradizionali, o di primo ordine, in modo da renderli intermediari strategici dello sviluppo delle competenze. Prendiamo, ad esempio, il laboratorio cercando di rintracciarne la struttura logica a due livelli. Ad un primo livello logico, l’uso didattico del laboratorio concerne la trattazione di argomenti

particolari, relativi ad una disciplina. In genere, in laboratorio si eseguono esperimenti, osservazioni. Si ‘impara qualcosa su ...’, si compiono certe azioni e si osservano le loro conseguenze. Abbiamo, in questo caso, un uso procedurale del laboratorio, che viene utilizzato per conseguire obiettivi a breve termine. Comparando l’efficacia dell’apprendimento in laboratorio con un apprendimento simile, svolto per ricezione in classe, quest’ultimo può risultare altrettanto efficace e richiedere minor tempo e organizzazione. Sottolineare soltanto questo primo livello, inerente i singoli argomenti trattati, significherebbe non occuparsi del processo di acquisizione collaterale che si sviluppa nel lungo periodo.

Infatti, ad un secondo livello logico, l’esperienza svolta in laboratorio non conduce soltanto all’acquisizione di singoli contenuti, piuttosto indirizza alla strutturazione di competenze e abitudini di pensiero. In laboratorio si apprende ad osservare, a porsi domande, a formulare ipotesi, ecc. Si struttura la competenza nel metodo della ricerca. Abbiamo, in questo caso, un uso strategico del laboratorio, il suo utilizzo è sistematico ed è orientato a sviluppare competenze nel lungo periodo. In questo senso la logica della progettazione va riconfigurata. Il metodo scelto dovrebbe essere funzionale sia agli obiettivi del breve periodo sia alle competenze del lungo termine.

7. *Una scuola centrata sulle competenze è obbligata a ripensare le tradizionali modalità e strategie di verifica e valutazione degli apprendimenti. Come si valuta l’acquisizione delle competenze a scuola? E’ possibile valutarle o solo verificarle?*

La competenza non è direttamente osservabile, è un costrutto che si riflette nella capacità di fornire prestazioni efficaci e, come abbiamo visto, si struttura in modo collaterale e nel lungo periodo. In questo senso, le situazioni per valutare le competenze devono essere di un livello logico adeguato. In altre parole, le prove devono consentire di raccogliere elementi validi, quindi autenticamente legati al possesso effettivo della competenza. Abbiamo visto come la competenza si manifesti come capacità di agire in modo efficace in un contesto, va quindi messa alla prova in un contesto reale e significativo. Ad esempio, la competenza nel metodo della ricerca va controllata in un contesto reale e significativo, nell’ambito di una vera ricerca e non attraverso un test ‘carta e matita’. Sappiamo anche che la

competenza richiede tempi lunghi, un processo disteso di strutturazione. Ciò significa che al termine di un’unità o di un modulo, quindi dopo tre-quattro settimane o due-tre mesi, si possono verificare gli obiettivi di primo ordine ma potrebbe non avere senso voler registrare progressi significativi nell’acquisizione delle competenze. Il carattere contestuale e processuale della formazione delle competenze richiede un modello di osservazione contestualizzata. L’alunno va osservato nel corso delle sue azioni, anche verbali, durante le attività in cui è chiamato ad usare le conoscenze possedute in contesti significativi e nella soluzione dei problemi. L’osservazione contestuale può quindi prevedere sia modalità ‘partecipate’ sia ‘semistruzzate’, un ‘portfolio’ dei prodotti e ogni altra forma che consenta di cogliere appieno la dimensione processuale della strutturazione della competenza.

8. *Cosa cambia dal punto di vista degli studenti l’adozione di una didattica disciplinare per competenze? Qual è il valore aggiunto di una didattica per competenze?*

Una didattica per competenze si realizza in un percorso formativo che si preoccupa di connettere la conoscenza concettuale, la cognizione procedurale e il pensiero, troppo frequentemente separati nei contesti scolastici. Questa connessione rappresenta il valore aggiunto di un approccio per competenze. Prendiamo, ad esempio, l’attività di ricerca. A scuola possiamo avere attività di ricerca *per* gli studenti, con esperimenti da eseguire o a cui assistere passivamente. In questo caso l’approccio formativo è perseguito in modo separato. Possiamo mettere in atto percorsi e attività di ricerca *degli* studenti, in cui gli allievi tentano di attivare, in modo autonomo, un processo euristico, sotto la supervisione degli adulti. Assistiamo così ad un tentativo di integrazione dei vari elementi costitutivi. Infine, possiamo mettere in pratica un’attività di ricerca *con* gli allievi, una vera e propria attività di indagine. Gli studenti, in questo caso, partecipano come apprendisti e gli insegnanti assumono il ruolo di esperti competenti, guidano e sostengono il processo di apprendimento. Abbiamo così una connessione completa di conoscenze, abilità e pensiero. La competenza così formata diventa capacità di usare le conoscenze, trasferirle in contesti significativi, risolvere situazioni problematiche.

9. *Che cosa ostacola e che cosa favorisce lo sviluppo delle competenze nell’ambito dei*

curricoli scolastici?

La formazione delle competenze è un costrutto che si è consolidato in modo principale nell'ambito della formazione professionale. Si può ritenere che una scuola centrata sulle competenze finisca per essere assoggettata alle esigenze del mondo imprenditoriale. In questo caso, una scuola appiattita sulla formazione del produttore tradirebbe il proprio principale compito educativo, che include la formazione del cittadino e degli esseri umani in grado di pensare con la propria testa e di vivere autonomamente la propria esistenza. Ma non dobbiamo dimenticare che gli aspetti che costruiscono le qualità del cittadino, come la consapevolezza critica dei problemi e la disponibilità all'impegno civile ed etico, necessitano di conoscenze ampie e competenze elevate. Oggi è la qualità della vita democratica, della 'società della conoscenza', a richiedere cittadini equipaggiati di solide competenze. Quindi, formare le competenze nell'ambito dei curricoli scolastici significa mettere in grado i futuri cittadini di avvalersi pienamente e realmente dei propri diritti.

10. *Per insegnare le competenze bisogna essere competenti. Quali competenze possono aiutare il docente a costruire un curricolo e una progettazione di classe centrata sulle competenze?*

La professionalità docente è legata a un'idea complessa, legata al superamento delle parzialità e delle divisioni dell'immagine dell'insegnante. L'insegnamento è sicuramente una professione che richiede competenze riferibili a dimensioni diverse, sia di tipo concettuale, sia procedurale ed anche strategiche. Le conoscenze concettuali sono riconducibili ovviamente agli oggetti d'insegnamento, ai saperi disciplinari ma anche alle basi teoriche dei processi di insegnamento e di apprendimento. Le cognizioni procedurali corrispondono alla padronanza delle metodologie di insegnamento e di relazione con gli studenti. Le conoscenze strategiche riguardano la gestione e l'organizzazione degli ambienti della formazione e le loro dinamiche cognitive e relazionali. La complessità professionale del ruolo docente non è data soltanto dalle molteplici dimensioni della competenza richiesta ma anche al fatto che queste dimensioni si intrecciano nel contesto delle pratiche scolastiche. In situazioni educative reali, in classe, occorrono non soltanto la semplice applicazione delle conoscenze e delle soluzioni acquisite in astratto ma la capacità di affrontare, in

modo intelligente e riflessivo, le situazioni problematiche quotidiane.

Grazie

LA SFIDA DELLE COMPETENZE

di Flavia Marostica

Già ricercatrice IRRSAE/IRRE ER dal 1991 al 2010 ha anche insegnato *Didattica della storia e Problematiche storiche attuali* alla SSIS della Libera Università di Bolzano (sede Bressanone) dal 2006 al 2009.

KEYWORD: Competenza, competenze, competenze per la vita, competenze per la cittadinanza, competenze per il lavoro.

ABSTRACT:

Il testo si propone di fare il punto su alcuni dei risultati più recenti della ricerca sul tema, focalizzando l'attenzione sulle competenze piuttosto che sulla competenza perché centrali nell'attività delle scuole anche se «dirompenti» rispetto ad abitudini ancora largamente diffuse a partire dal diverso linguaggio ad esse connesso. Tenta così di fare i conti sia con i tre principali filoni di ricerca degli ultimi decenni (letteratura dedicata e documenti internazionali) sia con le difficoltà concrete che oggi debbono affrontare gli insegnanti non solo per connettere correttamente le diverse discipline alle competenze chiave dopo la svolta del 2006, ma anche per ripensare alla progettazione e conduzione delle attività di apprendimento e alle verifiche e valutazioni coerenti e appropriate.

1. Introduzione

Molti paesi nella *società della conoscenza e della globalizzazione* hanno scelto da oltre 20 anni, pur con strade/tempi in parte diversi, di assumere le competenze come punto di riferimento dei *curricoli* scolastici e come risultato del processo di apprendimento. In Italia nella scuola ciò è avvenuto con i programmi delle elementari del 1985, le sperimentazioni assistite e poi il nuovo ordinamento dei professionali e dei tecnici nel corso degli anni Ottanta/Novanta, il riordino degli esami di stato finali della scuola superiore nel 1997 e il Regolamento dell'autonomia del 1999. Il Progetto Mercurio del 1991 (avviato dal 1992), ad esempio, affermava: «*Il traguardo formativo non deve consistere solo nel far acquisire conoscenze ma anche competenze e abilità in modo da sviluppare abitudini mentali orientate alla risoluzione di problemi ed alla gestione delle informazioni, avendo costantemente presente il significato del proprio agire ... Per perseguire gli obiettivi trasversali e disciplinari fissati ... i docenti utilizzeranno metodi didattici coerenti con le finalità del progetto ... La gestione dei processi di insegnamento-apprendimento necessita di un sistema di osservazione e di misurazione dei risultati intenzionalmente prodotti dall'attività didattica ... Inoltre il controllo è efficace solo se si identificano le cause degli scostamenti tra*

risultati e obiettivi e si predispongono interventi che migliorino l'incisività delle occasioni di apprendimento».

Negli stessi decenni è stata prodotta una quantità sterminata di ricerche/letteratura afferenti a *diverse discipline* (psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia, neuroscienze etc.), per altro in continua evoluzione e riferita a parecchi settori; nelle diverse scuole di pensiero (Guasti, 2002, pag.3-47; Bresciani, 2012)¹ su *molti punti c'è ormai il consenso generalizzato* (necessità di imparare per tutta la vita, necessità di integrare l'apprendimento formale scolastico con quello informale e non formale etc.), mentre su *altri c'è un confronto/dibattito ancora aperto*. Le molte interpretazioni sul significato del concetto di competenze sono sicuramente una ricchezza, ma non agevolano la collaborazione entro il sistema e tra sistemi e nemmeno la chiarezza nei destinatari/fruitori (Bresciani, 2011, p.254). Tutti concordano però sull'importanza del tema e sulla consapevolezza che *le competenze servono per svolgere diverse attività* ma sono anche il prodotto/risultato dell'esercizio di tali attività. In questo breve scritto l'attenzione è focalizzata quasi esclusivamente sugli studi/dibattiti degli ultimissimi anni, in riferimento soprattutto alla scuola². Inoltre, non sempre la ricerca e il livello istituzionale sono in sintonia e di conseguenza le indicazioni di lavoro per i docenti sono coerenti.

C'è, infatti, uno iato, innegabile e non sempre facilmente conciliabile, tra il *filone dell'elaborazione istituzionale* di ricerca, tutto teso alla soluzione del problema non indifferente e non eludibile della certificazione delle competenze per il riconoscimento in verticale e in orizzontale dei crediti all'interno di un sistema integrato di istruzione e formazione quali sono quello italiano e quello europeo, e il *filone della ricerca, accademica e didattica*, che sottolinea da un lato la dinamicità che caratterizza la competenza, costruito personale complesso e in continua evoluzione, da un altro l'importanza molto rilevante del *loro lato nascosto ma determinante*. Per di più anche a livello istituzionale manca talora un'impostazione coerente: nella scuola, ad esempio, mentre le *Linee guida* per i tecnici/professionali prevedono «competenze, conoscenze, abilità», le *Indicazioni* per i licei soltanto «obiettivi specifici di apprendimento», le *Indicazioni per la scuola di base* addirittura «traguardi per lo sviluppo delle competenze», «obiettivi di apprendimento», «certificazione delle competenze», con quale coerenza linguistico/concettuale non è dato capire. Si può dire, tuttavia, che ormai è largamente condivisa l'idea che la scuola deve preparare i giovani sia alla vita sia all'esercizio della cittadinanza sia al lavoro, e soprattutto a comportamenti «intelligenti» in modo da dotarli sia di competenze di vita e cittadinanza sia di competenze professionali o almeno pre-professionali (a seconda degli indirizzi). Anche se ci sono alcuni problemi/interrogativi *reali e non semplici* da affrontare.

Se i sistemi scolastici europei hanno deciso di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per riorganizzare i *curricoli* nella società della conoscenza/globalizzazione, occorre capire cosa comporta questa scelta nella pratica didattica quotidiana delle scuole e chiedersi, e soprattutto trovare risposte attendibili e traducibili nella pratica, *cosa significa concretamente* passare da una scuola che trasmette nozioni ad una che opera per la costruzione di competenze per sostenere i giovani nella costruzione di *capacità generali*, contestualizzate e finalizzate (che però non esistono senza i contenuti, Rey, 2003) affinché possano disporre di organizzazioni mentali stabili, durevoli, implementabili, prodotte dall'apprendimento e spendibili nella vita (Spinosi, 2010).

2. Competenza e competenze

2.1. Possibili definizioni

Il sostantivo indica, in senso generale, l'insieme di attribuzioni inerenti una mansione o un compito, la piena capacità di orientarsi in determinati campi, la quantità di *potere di azione* propria di una singola persona; l'aggettivo descrive chi è capace di compiere una data attività e/o svolgere un dato compito; il verbo significa dirigersi insieme verso qualcosa e saper applicare/usare qualcosa in situazione, scegliendo.

Il *comportamentismo* di inizio Novecento considera le competenze solo comportamenti osservabili e misurabili, frutto dell'adattamento all'ambiente indotto dall'esperienza, senza alcuna rielaborazione da parte della mente (saper fare qualcosa applicando bene le regole). Il *cognitivismo* e poi il *costruttivismo*, nella seconda metà del Novecento, concepiscono, invece, la mente come qualcosa di dinamico e creativo e il soggetto come un sistema complesso e in grado di essere autonomo e di interagire con l'ambiente, di selezionare ed elaborare informazioni, di decidere (input e output). Acquistano così sempre più importanza le *operazioni della mente* (motivazione, attenzione, osservazione, percezione, imitazione, memorizzazione, metacognizione, metaemozione etc.) che vengono interpretate come *processi dinamici* e creativi della persona/individuo/soggetto che strutturano l'esperienza e l'apprendimento e costruiscono competenze.

Le competenze non sono, quindi, oggi considerate un semplice comportamento, ma il risultato pratico/operativo del *lavoro della mente* del singolo: la «*capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*» (Pellerey, 2004), un «*saper agire*», un «*sapere pratico*», un sapere che connette e si incarna in un «*compito che deve essere affrontato*» e nel «*conseguente risultato atteso che genera*» e un «*approccio situato, attento al contesto in cui opera*» (Castoldi 2011, p.48). Occorre perciò passare dal sapere scolastico (insieme organizzato di conoscenze - razionalità teorica) al sapere reale (razionalità pratica, saperi funzionali allo scopo e organici al contesto) perché per affrontare un compito in modo efficace occorre combinare sapere teorico e pratico. Di più. Lavorare a scuola per competenze significa far apprendere i giovani «*in funzione dei ruoli e delle azioni effettive che*» debbono «*affrontare nella loro vita*» (Guasti, 2012, p.43), nella vita in tutti i suoi aspetti.

In risposta a molte polemiche di chi ritiene le competenze qualcosa che ha a che fare solo con l'economia e le professioni (il che è comunque una parte, e non secondaria, della vita) si può ricordare che nelle scienze del lavoro «*la competenza è un potere di agire efficacemente in una famiglia di situazioni dello stesso tipo, mobilitando e combinando in tempo reale ed in modo pertinente delle risorse intellettuali ed emozionali*»: ad esempio aver letto tanti libri di medicina non è sufficiente per essere un medico, «*ciò che ci si aspetta da un medico è un ragionamento clinico che gli permetta di mobilitare e di combinare le sue risorse (conoscenza, abilità, attitudini) per formulare una diagnosi e per poter decidere un'azione terapeutica*» (Perrenoud, 2010, p.166); infatti «*le competenze sono legate all'azione e particolarmente al lavoro*», hanno una connotazione positiva perché indicano il fare qualcosa, un prodotto o un servizio (Ibidem, p.168).

Tuttavia non c'è solo il lavoro; infatti «*si ha bisogno di competenze per vivere, curarsi, consumare, costruire delle relazioni, educare i propri bambini, partecipare alle azioni collettive di ogni genere, fare politica*» (Ibidem, p.170) e per questo esse sono importanti soprattutto nell'educazione di base. Purtroppo però «*la cultura generale, come la scuola la concepisce, non è spesso niente altro che una preparazione agli studi lunghi*» (Ibidem, p.172) e si trascurano gli altri, i giovani che non proseguono. Occorre, invece, lavorare soprattutto nella scuola di base, pensando ai bambini/ragazzi cercando di prevedere cosa li attende e quali saranno i problemi che dovranno affrontare quando saranno adulti per prepararli «*alla globalizzazione, all'incertezza del lavoro, ai rischi di disoccupazione, alla crisi che minaccia di nuovo le classi medie ed ai pericoli che aumentano ... alle dimensioni economiche, finanziarie, giuridiche, politiche dell'esistenza, ai rapporti con l'amministrazione, le assicurazioni, le banche, i servizi di salute, le casse di pensioni, l'insieme delle organizzazioni da cui la nostra vita dipende*» (Ibidem, p.172).

Le competenze, dunque, sono qualcosa che serve ad affrontare la vita (personale, politica, lavorativa), anche se ci sono diversi modi di intenderle. Le interpretazioni oggi prevalenti possono essere sintetizzate in tre tendenze (Marostica, 2011, p.103-104; Bresciani, 2011, p.258-265).

Nella **prima** la competenza è la capacità della persona/soggetto/individuo di *usare a pieno le sue*

risorse per fronteggiare situazioni e compiti, avvalendosi anche degli apporti esterni (persona che accompagna e aiuta), la capacità (parte cognitiva e parte emozionale) di svolgere un compito e risolvere un problema, la *mobilitazione* (processo) di risorse per qualcosa in una situazione data, con autonomia e responsabilità nel decidere e portare a termine qualcosa connesso con la vita reale di oggi e le sfide che essa pone (compiti di sviluppo e compiti di realtà) in interazione; è una capacità, dunque, con una forte *dimensione metacognitiva*. Sicché «*l'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni, mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate*» (Lanzara, 1993). In questo caso si parla di competenza al *singolare* e si fa riferimento a qualcosa di non standardizzabile perché invisibile. Coincide con l'*expertise* e consiste nel «*processo mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato ed a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera e mobilita le proprie risorse di vario tipo*»; essa è sempre «*individuale e costituisce il modo assolutamente personale e irripetibile con il quale un individuo seleziona, mobilita ed esprime le sue doti personali nell'ambito di una prestazione in un determinato contesto*», coincide con le «*strategie operatorie dell'individuo*», cosa fa e come lo fa (Bresciani, 2011, p.261-262). Non è di questa che la scuola (che deve valutare e certificare) può occuparsi.

Nella **seconda** la/le competenza/competenze sono *potenzialità*, insieme di risorse/caratteristiche che si ipotizza siano a disposizione di un individuo/soggetto/persona, ma che, nei momenti e nelle situazioni considerate, non hanno la possibilità di mostrarsi e quindi risultano sconosciute (capacità potenziale, teorica, non manifestata). In questo caso si parla di competenze al *plurale* e si fa riferimento a qualcosa di standardizzabile ma invisibile: un aggregato sinergico di risorse personali o «*insieme di caratteristiche individuali di diverso ordine che si considerano causalmente correlate ad una performance lavorativa efficace e che si ritiene costituiscano altrettanti prerequisiti della stessa*» (la fonte, la causa, l'input) ovvero «*le conoscenze (dichiarative e procedurali) generali, specifiche e di contesto, le capacità (intese come disponibilità di tecniche e di metodologie operative), le caratteristiche personali (di vario ordine)*». Di esse vediamo solo gli effetti ovvero i comportamenti e le azioni realizzate che sono quindi indicative delle potenzialità della persona (Ibidem, p.258-259). Neanche di queste che sono

ipotesi la scuola (che deve valutare e certificare) può occuparsi.

Nella **terza** (la più recente ma anche la più utile perché semplifica) la/le competenza/competenze sono interpretate come singole *prestazioni*, performance, attività, con una *dimensione pratico-cognitiva*; si parla ancora di competenze *al plurale ma si fa riferimento a qualcosa di visibile* come «prodotto», «risultato (la performance, l'attività lavorativa bene eseguita)», «insieme di attività che un individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo standard di prestazione definiti», «svolgimento di una determinata attività con un certo livello di prestazione» (a regola d'arte o ad altro livello). In questo caso è importante capire cosa si deve fare per dimostrarsi competenti e come può avvenire una valutazione che sia il meno possibile soggettiva (Ibidem, 2011, p.264).

Alcuni studiosi, però, più attenti alle modalità di costruzione e quindi alle implicazioni didattiche del concetto, parlano piuttosto di *competenze semplici o abilità* (riferite a compiti molto specifici e delimitati) e di *competenze* via via più *complesse* che si formano per aggregazione delle prime fino a diventare macrocompetenze e/o competenze in un *continuum* di progressivi e continui arricchimenti con l'esperienza; in questo modo le competenze, mano a mano che diventano più complesse, possono essere utilizzate in contesti sempre più ampi.

In effetti, anche se talora si incontra ancora un uso della parola *abilità* con un significato esclusivamente operativo (saper fare) e almeno in parte automatico, come se il fare non avesse bisogno anche del sapere, in quasi tutti gli autori ormai viene istituito un nesso sempre più stretto tra abilità e competenze e, anzi, si afferma ormai che «il concetto di competenza ... risulta assimilabile a quello di abilità nella misura in cui quest'ultima non viene ridotta ad una capacità esecutiva ristretta ma ricondotta al suo significato di 'metodo adatto per'» (Guasti, 2002). In entrambi i casi si tratta, in un ambito più contenuto e specifico oppure in un ambito più allargato e complesso, di «modalità di gestione delle proprie conoscenze, espresse dal soggetto attraverso comportamenti organizzativi osservabili che influenzano la natura e la qualità della prestazione finale» (Ibidem.). Sicché «il termine abilità viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici»³.

Dunque le competenze sono un *saper fare* concretamente qualcosa in modo *soddisfacente* in

un certo *contesto* di fronte ad una richiesta vera, un *costrutto della mente* che implica decisione (non pura esecuzione) e si traduce in *azione reale/autentica* e nella *costruzione di un prodotto/servizio*.

2.2. Fattori costitutivi

Tutti ormai (documenti e letteratura) condividono l'idea che il concetto comprende «una serie di elementi diversi per natura e caratteristiche: conoscenze e capacità di diverso tipo (generale, tecnico-professionale, relazionale e trasversale); ma anche caratteristiche e doti personali, quali motivazioni, atteggiamenti, modalità di comportamento sul lavoro, self-esteem e self confidence, ecc.» e che «tra questi diversi elementi i più importanti (decisivi) sono quelli più personali e profondi, legati al sé, alla struttura di personalità, alla dotazione psico-sociale individuale», anche se è problematico valutare l'invisibile che pure c'è ed è determinante (Bresciani, 2011, p.254).

Il concetto indica, dunque, un costrutto *complesso* (del soggetto) riferito a qualcosa che si colloca nel *profondo* della soggettività in cui si integrano organicamente diverse componenti o *fattori costitutivi* che consentono ad un'azione di riuscire bene e ad una persona di agire in modo competente ed efficace sul piano professionale e nella vita.

Nella *vita reale* per risolvere un problema, affrontare una situazione, eseguire un compito sono necessarie contemporaneamente conoscenze di tipo *dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), *procedurale* (sapere come fare), *pragmatico* (sapere perché e quando fare); gli interventi di insegnamento/apprendimento perciò sono tanto più *efficaci* quanto più si *misurano* con questi tre tipi di conoscenza ed educano all'*auto-riflessione* e all'*auto-modificazione* (Giasson, 1995, p.40).

Una prima possibile distinzione (molto utile per la predisposizione dei processi di apprendimento) tra i fattori costitutivi di una competenza complessa individua tre elementi che non possono non esserci:

- *le conoscenze dichiarative (know what)*: le nozioni teoriche (sapere cosa è una certa cosa; informazioni, dati, concetti etc.; nel lavoro i compiti, il ruolo, il contesto, l'azienda etc.), e *le conoscenze procedurali (know how)*: i metodi, le procedure, i ragionamenti sul come fare (sapere come fare una certa cosa); quelle conoscenze che «*segnano e contraddistinguono*

profondamente l'individuo che le immagazzina nella memoria a lungo termine e le utilizza nell'affronto di tutte quelle situazioni che richiedono una risoluzione di problemi» (Guasti, 2002),

- *le abilità ovvero le capacità di utilizzare in modo appropriato e contestualizzato tutte le conoscenze per affrontare un compito e/o risolvere un problema in un certo contesto,*
- *le disposizioni individuali possedute nei confronti di una certa situazione/ambiente/lavoro «che comprendono attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti nei confronti del lavoro e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé»* (Ibidem) e *hanno la capacità di mobilitare le altre per fronteggiare una situazione e realizzare un comportamento competente.*

L'ultima componente è dunque *determinante*, anzi «strategica», anche se rimane in gran parte nascosta. Le competenze, infatti, comprendono (oltre le dimensioni/componenti *cognitive*) anche un insieme di *altri fattori* denominabili complessivamente *caratteristiche personali profonde interne del soggetto* (in gran parte latenti, anche se molto attive) che determinano la «*disponibilità e volontà a mettere in atto il bagaglio di risorse*» (Ibidem), rendono il soggetto «*capace di mobilitare, in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati*» (Ibidem) e lo rendono capace di «*trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi ... in modo creativo, flessibile e responsabile*» (Ibidem). Questi fattori sono diventati sempre più importanti in un mondo dominato dall'*incertezza*: sicché «*il centro dell'analisi si sposta dal ruolo lavorativo all'individuo che possiede e utilizza in modo creativo, flessibile e responsabile un sistema di competenze caratterizzato non solo da conoscenze e capacità, ma anche da motivazioni, valori ed immagini di sé che gli permettono di porre in atto dei comportamenti professionali competenti*» (Ibidem).

Un'altra possibile distinzione tra i fattori costitutivi di una competenza complessa individua cinque elementi, partendo da quelli più importanti («scatenanti») per l'efficacia di una *performance* ma più *nascosti* e *stabili* (e quindi determinanti ma cruciali) e arrivando a quelli tecnico-

professionali, implementabili osservabili misurabili:

- *tratti*: le propensioni, fisiche e mentali, innate e/o frutto dell'educazione, la generale disposizione a comportarsi e/o a reagire in un determinato modo in una certa situazione, gli stili, le intelligenze, le attitudini (temperamento);
- *motivazione*: le spinte interiori, gli schemi mentali, i bisogni, la capacità che inducono ad agire e a concentrare i propri sforzi per conseguire alcuni obiettivi, sentiti come prioritari, e a non rispondere a stimoli devianti (carattere);
- *immagine di sé*: l'insieme di valori introiettati e di valutazioni su se stessi e il proprio ruolo (concetto di sé o autostima) e sulle norme sociali, che inducono ad avere fiducia in se stessi e ad essere convinti di riuscire in qualche modo a superare qualsiasi situazione, gli atteggiamenti, le convinzioni, la disponibilità personale al rischio e la capacità di cooperazione; potrebbero essere definite abilità psicosociali basate su caratteristiche personali ma influenzate anche dalle abilità acquisite e dalle esperienze maturate;
- *conoscenze*: le informazioni possedute in un certo campo/argomento specifico o in una disciplina relative a temi, fatti, dati e procedure (saperi dichiarativi e procedurali) e la capacità di reperirne altre perché necessarie e/o rilevanti;
- *abilità (skills)*: capacità di utilizzare elaborare trovare conoscenze, procedure, modelli in una vasta gamma, necessari per eseguire un determinato compito e/o risolvere un problema (intellettivo e/o fisico).

I primi tre elementi sono riferibili alle caratteristiche strettamente *individuali* (nascoste), difficili da sviluppare con la formazione e da osservare/valutare; gli altri due, risultati di apprendimento, sono riferibili al lavoro o al *contesto*, insieme si configurano come capacità di interagire positivamente con l'ambiente, a seconda delle contingenze, e sono la parte emergente e visibile perché diventano prestazioni e strategie osservabili e tangibili (**TABELLA 1**).

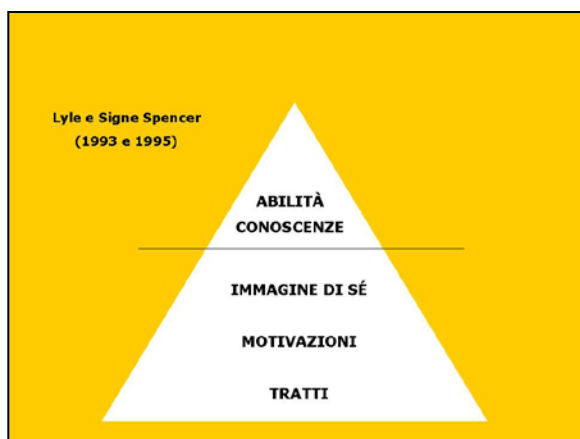


TABELLA 1

Sicché in una «prospettiva di apprendimento per competenze» è necessario che avvenga l'«integrazione dei processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali» e una sintesi tra le conoscenze dichiarative (*know what*), procedurali (*know how*), strategiche (*know when*) (Castoldi, 2005).

2.3. Caratteristiche

Le competenze sono *costrutti della mente* con peculiarità proprie.

Sono *multidimensionali* (sono fatte di più elementi), ma non sono una semplice sommatoria o un aggregato di sapere e di sapere fare (condizione necessaria ma non sufficiente per determinare la loro efficacia): sono l'organizzazione/strutturazione ed effettiva utilizzazione di alcune delle risorse (conoscenze, abilità, atteggiamenti) di cui si dispone, in modo *personale e originale* ma *mirato e responsabile*, trovando soluzioni innovative e rapide in modo creativo e flessibile in riferimento ad un compito/prestazione o alla risoluzione di un problema e anche per fronteggiare situazioni diversificate non di routine, *nell'esercizio appropriato di attività* (sistemi di azione complessi) di elevato livello di complessità *in una situazione concreta* e rispetto ad un *contesto* specifico. Si traducono sempre in azioni/prestazioni complesse ed efficaci (*skilled*, positive, appropriate, riuscite, soddisfacenti, di successo) o «*comportamenti esperti*»; sono quindi sempre *finalizzate* (servono ad eseguire compiti e risolvere problemi e anche ad affrontare l'imprevisto) e *contestualizzate* (legate al contesto/settore in cui si sviluppano e in cui si manifestano), anche se sono legate all'imprevisto (a parità di risorse le performance risultano diverse). Ma sono trasferibili e utilizzabili in

famiglie di situazioni e in contesti diversi se c'è «intenzionalità». Solo se si manifestano in una situazione concreta come un saper agire sono osservabili e riconoscibili da altri e consentono la misurazione/valutazione/certificazione. In altre parole si può dire che sono la *capacità, palesata e realizzata*, di usare, non a caso o per prove ed errori ma sulla base di acquisizioni padroneggiate ed esercitate, in modo mirato originale e responsabile, abilità e conoscenze in situazione per svolgere compiti e affrontare problemi.

Le competenze, tuttavia, non coincidono con le abilità e le conoscenze apprese, che pure devono essere padroneggiate, ma rappresentano le *modalità di impiego* di un *grappolo* di queste in *contesti* ben definiti; più in specifico sono l'insieme di *conoscenze, abilità tecniche* (quelle associate ad un repertorio di procedure operative richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento), *abilità cognitive* (quelle associate al *problem setting/solving* servono a fare diagnosi, prendere decisioni, valutare le conseguenze), *abilità relazionali* (quelle associate al comunicare cooperare motivare sono capacità di interazione con altre persone) *messe in atto nell'esercizio appropriato di attività*. «*Né le capacità, né le conoscenze, da sole, possono produrre ... una competenza*»; «*possedere delle conoscenze, delle capacità e delle attitudini particolari è un requisito fondamentale, ma non sufficiente per produrre competenza*» (Guasti, 2002); solo l'utilizzo appropriato e al momento giusto di esse è competenza. È indispensabile, perciò, individuare *cosa scatta in più* e approfondire l'analisi dei vari fattori costitutivi.

2.4. Parole delle competenze

L'insegnamento/apprendimento di competenze intese come «*saper fare qualcosa in modo soddisfacente in un contesto*» richiede l'utilizzo di concetti organici alla loro essenza, ma non ancora del tutto familiari nella pratica didattica quotidiana in cui si continua a parlare di obiettivi, di piano di lavoro del docente etc. che con la didattica per competenze hanno ben poco a che fare. Se ne segnalano alcuni.

Compiti/problemi

La nozione di *compito (task)* indica ciò che si è tenuti a fare in una certa situazione utilizzando, in modo consapevole e no, le risorse di cui si è portatori, un segmento di lavoro, un insieme di attività che servono ad eseguire e a completare uno specifico lavoro, un segmento di un lavoro professionale nel suo complesso; lo svolgimento

di un compito si chiama prestazione (*performance*).

I *compiti* di prestazione o compiti di realtà o compiti autentici o compiti situati (di tipo non solo professionale) sono mansioni eseguendo le quali si rivela in modo evidente il possesso di competenze; nella scuola sono i problemi che vengono posti agli allievi affinché, mobilitando le loro risorse per eseguirli, possano dimostrare la padronanza di competenze.

Molti autori mettono in evidenza il fatto che ogni compito che si affronta ha un carattere di novità e quindi di problematicità; la nozione di *problema* indica ciò che si affronta, ponendosi prima domande, formulando ipotesi, verificandole per individuare la soluzione più idonea (*problem posing* e *problem solving*) e per abituarsi all'utilizzo finalizzato delle conoscenze in contesti sempre più distanti da quello scolastico.

Traguardi

La nozione indica i punti d'arrivo di un processo di apprendimento cui tendere e dove si auspica di arrivare a tappe graduali di avvicinamento (livelli); servono come *punti di riferimento concreti* ad indicare l'esatta direzione del percorso (le finalità invece enunciano i principi ispiratori), pur nella piena autonomia di individuazione delle strategie e dei progetti operativi con i quali raggiungerli, tenendo conto sia delle specificità e dei bisogni dell'utenza sia delle risorse materiali e umane effettivamente disponibili. In altre parole si può dire che i traguardi sono le competenze al livello di *eccellenza*.

Livelli

Una competenza può manifestarsi a diversi livelli ed essere indicativa di livelli diversi di padronanza e qualità (almeno 3 o, meglio, 5 o 6): questi sono *la scala, la misura* (il grado) della capacità di dimostrare in situazioni date le proprie competenze, da quella minimale e appena accettabile fino a quella buona ed eccellente (dal livello soglia al livello distinto); maggiori sono le difficoltà superate più alti sono i livelli raggiunti⁴. Queste gradazioni (che corrispondono a ciò che sperimentiamo ogni giorno nella vita reale) servono sia come punto di riferimento per i percorsi da costruire sia per valutare l'esecuzione dei compiti. Tale articolazione è, inoltre, vantaggiosa perché permette contemporaneamente sia di «*calibrare i compiti da proporre agli alunni adattandoli al livello delle loro capacità*», sia di «*osservare il comportamento dei ragazzi, mentre affrontano un compito, alla luce di criteri chiari, che consentono di descrivere, valutare e*

certificare il livello di competenze» rilevato (Vanini, 2010, p.71-74).

Nei documenti internazionali le competenze sono sempre graduate in livelli: il *Quadro comune europeo per le lingue* (2001) prevede 6 livelli in verticale di cui 2 elementari (A1-A2), 2 intermedi (B1-B2), 2 avanzati (C1-C2), le *Indagini OCSE PISA* 5 livelli relativi ai quindicenni. *I criteri utilizzati* per la declinazione dei livelli fanno riferimento alle *caratteristiche sia del compito richiesto* (novità, complessità, astrazione) *sia della prestazione e del comportamento del soggetto/individuo/persona* nell'affrontarlo (efficienza, autonomia, responsabilità). Essi sono stati fissati sulla base di un confronto tra esperti che hanno tenuto ben presenti le specificità disciplinari, l'età dei giovani, gli usi consolidati ma anche *l'esigenza di avere significati concreti e condivisi* che rendano possibile oltre che plausibile una certificazione che consente il *riconoscimento* entro il sistema e tra sistemi diversi.

3. Tre filoni di ricerca/elaborazione

La ricerca sull'apprendimento degli ultimi 20 anni, sia in ambito accademico che negli altri istituti/luoghi di ricerca (teorica e sul campo), oltre ad essere sensibile al rinnovamento/arricchimento dei contenuti, ha affrontato, in diverse discipline, soprattutto alcune questioni che in estrema sintesi sono:

- approfondimento e codificazione di diverse *strategie di insegnamento/apprendimento* legate soprattutto ad attività di tipo laboratoriale (laboratori di didattica moderna, cooperative learning, collaborative learning, apprendimento sociale, apprendistato cognitivo etc.),
- approfondimento e codificazione di diversi modelli di predisposizione/*progettazione* del lavoro d'aula (moduli/unità di apprendimento),
- attenzione alle prove di *verifica degli apprendimenti*, sia a quelle statistiche (su prove oggettive) sia a quelle autentiche (su compiti/problemi reali) ma anche agli altri strumenti di analisi degli apprendimenti (ascolto, osservazione) e alla valutazione e certificazione,
- attenzione all'educazione *cognitiva* in senso stretto⁵ sia sul piano logico che metodologico,
- introduzione/diffusione del concetto di «*intelligenza emozionale*» come capacità (costruita, educata) di *riconoscere e di*

gestire consapevolmente le emozioni⁶ e attenzione all'educazione emotiva (dal temperamento al carattere, Goleman 1996, 1998, 2006; Cenerini 2010),

- introduzione/diffusione del concetto di *metacognizione* intesa come «la conoscenza che qualcuno possiede sul proprio funzionamento cognitivo e le strategie che mette in atto per controllare questo processo» (Albanese e al., 1995; Cornoldi 1995) considerata la *conditio sine qua non* di ogni competenza; essa può essere vista come il livello più alto della conoscenza, quello dell'*eccellenza*, che consente il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più alto di *autonomia* e anche di senso di *auto-efficacia*⁷.

Gli studi degli ultimi dieci anni hanno teso sempre più ad intrecciare l'aspetto cognitivo con quello metacognitivo e metaemozionale, considerati strettamente collegati nell'apprendimento (come nella gestione della vita reale e lavorativa), e si sono occupati di *educazione affettivo/cognitiva o razionale/emotiva*, non sempre purtroppo con adeguata attenzione a ciò che stanno scoprendo oggi le neuroscienze⁸.

I risultati della ricerca sono tutti ben presenti nei documenti europei ed internazionali che si occupano delle competenze nella società della conoscenza/globalizzazione in rapidissima e continua trasformazione e sono frutto della collaborazione di importanti studiosi di diversi paesi. Oltre che l'ordine cronologico in cui sono stati redatti questi testi che va tenuto ben presente per leggere l'evoluzione del pensiero, è utile fare attenzione alla loro tematizzazione che consente di individuare un filone principale di analisi/elaborazione e due altri, collaterali ma ad esso strettamente intrecciati, con i quali tutti la scuola è tenuta a confrontarsi perché si tratta di tre dimensioni egualmente importanti (**TABELLA 2A e successive e TABELLA 3**).

OMS Life skills education in schools
1993 e 1998

- Comunicazione efficace* o capacità di esprimersi
- *Senso critico* o capacità di analizzare e valutare le situazioni
 - *Autocoscienza* o capacità di leggere dentro se stessi
 - *Problem solving* o capacità di risolvere problemi
 - *Creatività* o capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione
 - *Decision making* o capacità di prendere decisioni
 - *Gestione delle emozioni* o capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri
 - *Gestione dello stress* o capacità di governare le tensioni
 - *Empatia* o capacità di comprendere gli altri
 - *Skill per le relazioni interpersonali* o capacità di interagire

e relazionarsi con gli altri in modo positivo

Tabella 2.A

Le abilità metacognitive fondamentali

1995

- *predizione* o capacità di prevedere mentalmente e di rappresentarsi cosa può succedere se si applica una certa procedura ad un determinato compito
- *progettazione* o capacità di individuare e organizzare la strategia e le azioni concrete che consentono di raggiungere meglio e con il minor dispendio di energie un certo risultato
- *monitoraggio* o capacità di osservare e controllare l'andamento di un processo, anche cognitivo, e di costruire soluzioni alternative, qualora quelle usate non si rivelino idonee
- *valutazione* o capacità di cambiare in parte o tutta la strategia e il piano d'azione, se essi si rivelano inadatti al problema specifico da affrontare

Monitoraggio e valutazione insieme costituiscono l'autovalutazione

Tabella 2.B

Le abilità metaemozionali fondamentali

1996

Abilità/competenze emozionali personali:

- *autoconsapevolezza* o consapevolezza di sé, attenzione *introspettiva*
- *autocontrollo* o padronanza di sé
- *motivazione* o capacità di saper concentrare l'attenzione su un determinato traguardo da conseguire

Abilità/competenze emozionali sociali/relazionali:

- *empatia* o capacità di capire i bisogni/desideri degli altri
- *abilità/competenze sociali o relazionali* o capacità di intessere/gestire relazioni interpersonali positive efficaci costruttive collaborative e di negoziare, evitando o gestendo i conflitti

Tabella 2.C

Le competenze orientative
2000 e 2011

Capacità generali:

- *abilità comunicative* (verbali e non)
- *abilità cognitive* (logiche e metodologiche)
- *abilità metacognitive* (passato e futuro)
- *abilità metaemozionali* (personali e sociali)

Capacità di monitoraggio:

- *analizzare* le risorse personali a disposizione
- *esaminare* le reali opportunità disponibili e le regole/caratteristiche del mondo contemporaneo
- *monitorare e valutare* le proprie esperienze per discernere le necessarie modifiche e per apportare gli aggiustamenti conseguenti

<p><i>Capacità di sviluppo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● prevedere lo sviluppo della propria esperienza presente ● mettere in relazione risorse personali e opportunità reali e trovare la giusta mediazione per scegliere ● assumere decisioni e individuare traguardi realistici ● progettare il proprio sviluppo e individuare le strategie necessarie ● realizzare i progetti costruiti
--

Tabella 2.D

<p>OCSE DE.SE.CO <i>Competenze chiave</i> per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società 2003 e 2007</p>
<p>Agire in modo autonomo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni ● capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali ● capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio <p>Servirsi di strumenti in maniera interattiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva ● capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva ● capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva <p>Funzionare in gruppi socialmente eterogenei:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● capacità di stabilire buone relazioni con gli altri ● capacità di cooperare ● capacità di gestire e risolvere i conflitti

Tabella 2.E

<p>Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo 18 dicembre 2006</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● comunicazione nella madrelingua ● comunicazione nelle lingue straniere ● competenza <i>matematica</i> e competenze di base in <i>scienza e tecnologia</i> ● competenza digitale ● imparare a imparare ● competenze <i>sociali e civiche</i> ● spirito di iniziativa e imprenditorialità ● <i>consapevolezza culturale</i> ed espressione

Tabella 2.F

<p>Le competenze del biennio (nuovo obbligo) 22 agosto 2007</p>
<p>ASSI</p> <p><i>Asse dei linguaggi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Padronanza della lingua italiana: - Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa

<p>verbale in vari contesti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo - Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi ● Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi ● Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario ● Utilizzare e produrre testi multimediali

Asse matematico

- Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica
- Confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni
- Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi
- Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico

Asse scientifico-tecnologico

- Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità
- Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza
- Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate

Asse storico-sociale

- Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali
- Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente
- Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio

COMPETENZE CHIAVE

- Comunicare
- Acquisire ed interpretare l'informazione
- Individuare collegamenti e relazioni
- Risolvere problemi
- Imparare ad imparare
- Progettare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Collaborare e partecipare

Tabella 2.G

<p>Glossario Allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio <i>Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente</i> del 23 aprile 2008</p>
--

<p>Conoscenze «Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come <i>teoriche e/o pratiche</i>»</p> <p>Abilità «Capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come <i>cognitive</i> (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o <i>pratiche</i> (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)»</p> <p>Competenze «Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di <i>responsabilità e autonomia</i>»</p>
--

Tabella 3. GLOSSARIO CONDIVISO

3.1. Competenze per la vita

Il primo filone è costituito dagli studi che tendono a individuare cosa serva «*sapere e sapere fare*» per soddisfare le esigenze della vita quotidiana in tutti i suoi aspetti.

Uno dei primi documenti interessanti, specificamente riferito alla scuola, è quello sulle *Life skills* dell'OMS (1993 e 1998) che individua l'insieme di abilità che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita, «competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità», abilità e competenze «che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress» (Marmocchi, 2003). Le principali sono 10 e tutte a carattere trasversale (Boda, 2001).

Sempre in riferimento alle competenze per la vita, ma con un'attenzione particolare alle competenze metacognitive, si avviano gli studi per individuare le *competenze orientative* (Pombeni, 2000; Marostica 2011) da costruire attraverso le azioni specifiche di orientamento, ma anche lavorando con le discipline formali (Marostica, 2011).

Il Memorandum dell'UE (2000) fissa alcuni punti fondamentali quando afferma che:

- i sistemi di apprendimento *formale, informale e non formale* sono complementari e tutti importanti;
- i cambiamenti economici e sociali avvenuti comportano la necessità che tutti posseggano alcune *competenze di base indispensabili* per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o sociale, quindi sia per la cittadinanza attiva che per l'occupabilità (sono una prima enunciazione delle competenze chiave del 2006);
- la scuola rappresenta solo la prima fase di un percorso continuo di formazione lungo *l'intero arco della vita*;
- il *lavoro* retribuito non rappresenta che una delle componenti, per importante che sia, della vita delle persone.

Il Rapporto finale della ricerca DE.SE.CO. dell'OCSE (2003) definisce la competenza «capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali o di svolgere efficacemente un'attività o un compito», avvalendosi di abilità cognitive ma anche di attitudini, motivazioni, valori, emozioni e le *competenze chiave o essenziali* quelle considerate tali, sulla base dei valori vigenti in una certa società, e quindi storicamente date, *indispensabili a tutti* per partecipare attivamente a più contesti e per riuscire nella vita e nella società. Ne individua 9 divise in 3 gruppi e afferma che esse sono la *base per continuare ad apprendere* per tutta la vita, implementando il repertorio di conoscenze e di abilità per fronteggiare i continui cambiamenti in atto (Rychen e Salganik, 2007).

Il documento più rilevante è senza dubbio (Castoldi, 2011; Guasti, 2012) il Quadro europeo delle *competenze chiave* (2006) che definisce le competenze «*combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare*» e «*appropriate al contesto*», quindi un insieme integrato e funzionale di conoscenze, capacità e atteggiamenti. Ne individua 8, alcune di tipo prevalentemente trasversale (comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere, competenza digitale, imparare a imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità), altre di tipo prevalentemente disciplinare (competenza *matematica* e competenze di base in *scienza e tecnologia, competenze sociali e civiche, consapevolezza culturale* ed espressione) in cui viene attribuito valore fondamentale sia alle une che alle altre. Ma c'è anche qualcosa di più.

Guasti sottolinea, e qui sta il senso profondo del documento, che in esso conoscenze, abilità, attitudini sono i fattori costitutivi della competenza e che c'è «*un rapporto diretto tra la competenza che va acquisita e le conoscenze,*

abilità e attitudini ad essa necessarie: è la competenza che detta l'agenda non la disciplina in quanto tale. Non si tratta tanto di individuare gli elementi essenziali di una disciplina ma le conoscenze essenziali per quella competenza» (Guasti, 2012, p.54). Quindi il documento offre anche uno *schema interpretativo e operativo generale*.

In particolare Guasti osserva che è difficile chiarire quali sono le *conoscenze* essenziali e che tra le *abilità* ci sono quelle cognitive, ma anche quelle *personali* tra cui le emozionali, e aggiunge che «una visione educativa della scuola lasciata alla sola conoscenza delle cose e degli oggetti non è tenuta a preoccuparsi e a sviluppare tutte queste dimensioni della personalità del soggetto. Una scuola centrata sul principio di competenza, invece, non le può ignorare» (Ibidem, p.81); precisa inoltre che occorre dettagliarle (per apprenderle occorre avere un modello da seguire) anche come occasione di consapevolezza dell'apprendimento.

Guasti dedica poi molta attenzione alle *attitudini* (Ibidem, p.89-96), concetto che chiarifica partendo dalla definizione del Glossario UE del 2001 formulata in base alla vasta letteratura sul tema: «modo di essere o di agire da parte di un individuo. Non è osservabile in quanto tale (a differenza del comportamento), ma è il risultato di un'analisi condotta da un osservatore esterno o da uno strumento di misura ideato appositamente a tale scopo» (Ibidem, pag. 89) e ricorda che sono strettamente *individuali* e «si manifestano con una tendenza verso certe direzioni piuttosto che altre». Distingue quindi tra:

- *attitudini* come tendenze propensioni originarie innate e profonde (temperamento);
- propensioni/*atteggiamenti* come tendenze derivate dall'ambiente e dall'educazione/cultura (carattere); esse possono essere educate e favorite, e anzi in una scuola delle competenze debbono venir insegnate (Ibidem, p.91) ed essere oggetto di attività didattica perché essere consapevoli di esse incentiva/stimola il miglioramento e rinforza la motivazione.

Ancora chiarisce che «l'attitudine sottolinea il momento in cui l'azione di 'apprendere' qualcosa si mette in movimento, in cui l'intelligenza afferra qualcosa, lo prende e lo comprende, gli affida un senso» (Ibidem, p.92), il che è molto importante nell'apprendimento delle discipline.

Rispetto a tutte queste elaborazioni europee/internazionali che fanno riferimento ad elementi sia trasversali sia disciplinari, l'unico segmento scolastico in Italia che le interpreta

coerentemente, individuando da un lato 4 assi disciplinari (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), dall'altro 8 competenze chiave, alcune di tipo *comunicativo* (Comunicare, Acquisire ed interpretare l'informazione), altre *cognitivo* (Individuare collegamenti e relazioni), altre ancora *metacognitivo* (Risolvere problemi, Imparare ad imparare, Progettare), altre infine *metaemozionale* (Agire in modo autonomo e responsabile, Collaborare e partecipare) in una reciproca integrazione/interdipendenza tra i saperi e le competenze, sono le *Indicazioni per il biennio dell'obbligo* (2007).

3.2. Competenze per la cittadinanza

Il secondo filone è costituito dagli studi che tendono a individuare cosa serva «sapere e sapere fare» alla persona/soggetto/individuo nelle moderne democrazie occidentali *per fruire dei diritti e per ottemperare ai doveri* come cittadino/a e *per difenderle e migliorarle/adeguarle*.

Ognuno, infatti, è anche un *cittadino* titolare di diritti/doveri stabiliti dalla legge del paese di appartenenza e/o dalla comunità sovranazionale (*insieme di cittadinanze*, Papisca 2007) e quindi partecipa alla vita sociale e alla formazione delle decisioni. Per svolgere bene questi compiti ha bisogno di «sapere» e di «saper fare» qualcosa di più: conoscere realtà e problemi ed essere capace di proiettarsi nel futuro, governare il cambiamento, gestire i conflitti, negoziare, collaborare, riconoscere punti di vista diversi (ascolto, osservazione).

Tra i tanti Documenti/Ricerche prodotti alcuni sono particolarmente significativi.

Il *Memorandum* del 2000 parla di *competenze di base per la cittadinanza*. Poiché essere *cittadini attivi* significa essere disposti «a gestire il proprio destino e capaci di farlo», occorre che tutti possiedano alla fine dell'obbligo i saperi «indispensabili» e «*premessa incondizionata per essere capaci di esercitare i diritti di cittadinanza, per partecipare attivamente alla società della conoscenza*» in «una democrazia», per cooperare ed essere responsabili. Si tratta non di discipline, ma di «*ampi ambiti di conoscenza e di competenza, interdisciplinari*» come le TIC, le lingue, la cultura tecnologica, lo spirito d'impresa, le *competenze sociali* e quelle cognitive e metacognitive, oltre ovviamente i saperi di base tradizionali come *literacy* e *numeracy*.

La Raccomandazione sull'*Educazione alla cittadinanza democratica* del 2002 afferma che

essa è fondamentale e «dovrebbe essere al centro della riforma e dell'attuazione delle politiche dell'istruzione»; invita così i governi a considerarla «un obiettivo prioritario delle politiche e delle riforme dell'istruzione» a tutti i livelli e ad «ispirarsi ai principi definiti nell'allegato ... per le riforme dell'istruzione attuali o future». Nell'Allegato precisa in dettaglio gli *Orientamenti generali per le politiche e le riforme, gli Obiettivi educativi e contenuti* (relativi a discipline specifiche o settori di studio, ad es. l'educazione civica, politica o ai diritti dell'uomo, combinandola con l'insegnamento della storia e delle scienze sociali e con l'acquisizione di conoscenze, attitudini e competenze necessarie a vivere in società multiculturali tra cui fondamentali le *abilità sociali*), i *Metodi* più idonei ad «*apprendere a vivere insieme in una società democratica*», la *Formazione iniziale e ricorrente* per insegnanti, il *Ruolo dei nuovi mezzi di comunicazione*.

La ricerca Eurydice del 2005 distingue *tre aspetti tematici chiave* che l'educazione alla cittadinanza deve cercare di sviluppare:

- *cultura politica* (conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civiche, diritti umani, questioni sociali e abilità per esercitare diritti e doveri e rispetto della diversità), intendendo per politica il significato autentico di «*arte, scienza, attività dedicate alla convivenza*» (Zagrebelsky, 2005);
- *pensiero critico, attitudini e valori* (competenze per la partecipazione attiva alla vita pubblica, rispetto di sé e degli altri, responsabilità sociale/morale, solidarietà, valori, ascolto e risoluzione dei conflitti);
- *partecipazione attiva* (esperienza pratica di democrazia a scuola e sviluppo di iniziative con altri);

e indica *tre categorie di traguardi*: a) *conoscenze teoriche*, b) *opinioni e comportamenti*, c) *capacità di mobilitarsi*.

La Raccomandazione del 2006 indica tutte le *competenze chiave* ritenute «*necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza*» e comprensive anche dell'«*apprendimento di valori civici e sociali essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto*». Una delle 8 è costituita dall'insieme delle *competenze sociali e civiche* che includono sia le *abilità personali e sociali*, sia «*la conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e ... l'impegno a una partecipazione attiva e democratica*»: democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti; «*le vicende*

contemporanee» e i «*principali eventi*» della «*storia nazionale, europea e mondiale*»; «*l'integrazione europea*», le strutture, gli obiettivi e i valori dell'UE. Con ciò la storia, la geografia, le scienze sociali entrano a pieno titolo tra le *discipline fondamentali* come occasioni per imparare a «*mostrare solidarietà e interesse ... e pieno rispetto dei diritti umani tra cui quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia e ... senso di responsabilità*»: «*ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli*».

Le competenze per la cittadinanza, dunque, comprendono:

- *competenze cognitive*: competenze di ordine giuridico e politico e di tipo procedurale; conoscenze del mondo attuale nella dimensione anche sociale, economica, culturale e dei principi/valori dei diritti dell'uomo e della cittadinanza democratica;
- *competenze etiche e scelte dei valori*: libertà uguaglianza solidarietà;
- *capacità di azione o competenze sociali*: capacità di intervenire in un dibattito pubblico, di risolvere democraticamente i conflitti, di vivere con gli altri e di cooperare (Audigier, 2003).

In ciò «*tutte le materie sono interessate*», anche se va attribuita «*una posizione privilegiata a tutte le discipline che appartengono alle scienze sociali, discipline che, studiando le società presenti e passate, costruiscono strumenti e modalità per facilitare la comprensione della vita sociale, economica, politica e culturale. Tali modalità comprendono una dimensione storica e una dimensione territoriale*» (Ibidem): «*la storia e la geografia, riunite o meno sotto l'etichetta scienze sociali, sono le più chiamate in causa. La storia occupa un posto predominante*» (Audigier, 2007).

3.3. Competenze per il lavoro

Il terzo filone (non l'unico né il più importante) è costituito dagli studi che tendono a individuare cosa serva «*sapere e sapere fare*» per essere all'altezza delle esigenze professionali in un mondo in cui la pervasività delle nuove tecnologie della comunicazione come della produzione e dei servizi stanno stravolgendo usi ed abitudini consolidati e forti.

Una prima ricerca rilevante, e ancora attuale, è quella svolta in Italia dall'ISFOL (Di Francesco, 1993 e 1998) in cui le competenze sono

inquadrate in *tre macro categorie*: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali.

Mentre le competenze tecnico-professionali vere e proprie si acquisiscono dopo e si basano sul possesso delle *competenze di base e di quelle trasversali*, sono queste ultime che risultano particolarmente interessanti non solo perché costituiscono la *conditio sine qua non* per l'ingresso a qualsiasi livello nel mondo del lavoro, ma anche perché sono *saperi minimi e abilità fondamentali che dovrebbero essere padroneggiati alla fine della scuola di base/obbligatoria* in quanto *propedeutiche* all'apprendimento delle competenze tecnico-professionali.

Le *competenze di base* consentono la piena fruizione dei moderni diritti di cittadinanza e il fronteggiamento di situazioni di cambiamento: sono *saperi minimi comuni* a una pluralità di compiti e quindi *trasferibili* e sempre *potenziabili*, saperi ovviamente intesi non come semplice repertorio di contenuti, ma anche come saperi operativi e quindi come prassi; sono la base minima *«per inserirsi nel mondo del lavoro»* (Di Francesco, 1998) e aumentano la probabilità del *«soggetto di inserirsi (o reinserirsi) positivamente, cioè con un livello di consapevolezza adeguato, in un contesto lavorativo»* (Ibidem) e di fronteggiare situazioni di cambiamento da un ruolo lavorativo ad un altro e da un contesto ad un altro; sono, inoltre, la condizione necessaria per l'esercizio efficace delle altre due tipologie di competenze; esse sono:

- *competenze organizzative (organizzazione aziendale)*: essere capaci di analizzare un'organizzazione a livello macro e micro (struttura e processi) e di sviluppare una strategia organizzativa,
- *competenze linguistiche (inglese)*: essere capaci di comunicare a livello accettabile in lingua inglese,
- *competenze informatiche (informatica utente)*: essere capaci di usare i programmi più diffusi di comunicazione e di elaborazione,
- *competenze economiche (economia di base)*: essere capaci di usare i concetti fondamentali e di analizzare i rapporti economici,
- *competenze giuridico-istituzionali (diritto del lavoro e sindacale)*: essere capaci di analizzare il contratto di lavoro e di fruire dei diritti sindacali,
- *competenze di ricerca attiva del lavoro*: essere capaci di padroneggiare le regole di

accesso e le tecniche di ricerca del lavoro e di fruire dei servizi dedicati esistenti di orientamento e di incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Le *competenze trasversali* sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non) e sono utilizzabili in *tutte le esperienze* del soggetto, non solo quelle lavorative: sono «un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di *compiti, dai più elementari ai più complessi*, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente *generalizzabili*. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare *tre grandi tipi di operazioni* che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori)» (Ibidem); esse:

- fanno *«riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo (e non)»* (Ibidem),
- sono presenti in tutte le esperienze del soggetto non solo in quelle lavorative,
- *«non sono connesse specificamente ad una determinata attività o posizione lavorativa», ma «entrano in gioco nelle diverse situazioni» e condizionano «la possibilità degli individui di esprimere comportamenti professionali 'abili' o 'esperti' e di trasferire competenze da un ambito lavorativo ad un altro»* (Ibidem),
- *«consentono all'individuo di sviluppare la propria competenza in attività differenti (transfer)»* (Ibidem),
- si apprendono per via formale, informale, non formale,
- possono sempre essere potenziate con appositi percorsi formativi.

Le *competenze trasversali* si possono scomporre in tre sottoinsiemi (la prima è la base delle altre due, la terza presuppone le altre due):

- *«diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito»*: saper analizzare, capire, rappresentare, individuandone le peculiarità, la situazione, l'ambiente, *il compito da svolgere e/o il problema da affrontare*, le caratteristiche di cui si è portatori (competenze e attitudini), *le risorse personali* che possono essere utilizzate e messe in campo o, all'occorrenza, incrementate e/o potenziate, gli investimenti che si è disponibili a fare,

come condizione indispensabile «per la progettazione e la esecuzione di una prestazione efficace» (richiede abilità cognitive) (Ibidem),

- *relazionarsi*: saper «mettersi in relazione adeguata con l'ambiente», con il contesto (persone, cose, regole etc.) per rispondere alle richieste, per eseguire un compito e raggiungere risultati; padroneggiare le abilità di relazione interpersonale utili per il raggiungimento di risultati (saper lavorare in gruppo, saper negoziare) ovvero le competenze sociali intese come «insieme di abilità di natura socio-emozionale (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia etc.) e cognitiva (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste etc.) e di stili di comportamento messi in atto nell'interazione»; tra le competenze relazionali/sociali è centrale la competenza comunicativa (verbale e non verbale) che è alla base di qualunque comportamento interpersonale (richiede abilità interpersonali o sociali: insieme di abilità emozionali, cognitive e stili di comportamento, ma anche di abilità comunicative) (Ibidem),
- *affrontare*: saper fronteggiare in modo efficace e creativo la situazione, il compito, il «problema (uno specifico evento, una criticità, una varianza e/o una anomalia) con migliori probabilità di risolverlo»; sapere cosa come quando perché dove fare, saper progettare ed eseguire efficacemente, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio; saper costruire e implementare le «strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito», e migliorare le proprie strategie di apprendimento e le proprie prestazioni (richiede abilità complesse) (Ibidem).

Si tratta di 3 «macro-competenze caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e contesti diversi» che si possono scomporre in competenze e abilità più semplici. Sono risorse del singolo soggetto che hanno un ruolo fondamentale nel plasmare il suo «comportamento lavorativo» e nell'«influire in modo significativo sulle sue azioni»: «il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze,

cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feed-back che riesce a ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza» (Ibidem).

Di più. «Il modo con cui l'individuo affronta la sua esperienza lavorativa sembra considerato ormai come una qualità decisiva per la riuscita della carriera lavorativa e per il suo stesso sviluppo socio-psicologico. Decine di ricerche empiriche internazionali sottolineano che, tra le principali difficoltà incontrate nel lavoro dai giovani, si trovano non tanto quelle legate a scarsa qualità della performance teorica (scarse conoscenze disciplinari, degli strumenti di lavoro etc.), bensì quelle derivanti dall'incapacità di situarsi nell'ambiente di lavoro con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di delineare strategie di fronteggiamento dei problemi, di coinvolgersi, anche emotivamente, nel contesto concreto, esibendo e utilizzando le cognizioni tesaurizzate nel corso dei vari periodi di formazione pre-lavorativa» (Ibidem).

Infine. La stessa «competenza professionale ... può essere definita anche come una 'mentalità', un modo costruttivo di fronteggiare le diverse situazioni lavorative, un importante lavoro mentale in cui il soggetto, prima di agire, opera delle scelte di sintesi soggettiva e finalizzata: è proprio tale sintesi altamente personalizzata a costituire il nucleo centrale della competenza», «ma, se la competenza è il frutto di un'esperienza individuale di organizzazione di differenti insiemi di abilità effettuata nell'ambito di un contesto determinato, tutte le azioni formative finalizzate al potenziamento o all'acquisizione di competenze dovranno essere indirizzate verso il rafforzamento delle risorse psico-sociali e la specificazione del repertorio di abilità di base, più che verso la trasmissione di nozioni tecnico-professionali» (Guasti, 2002).

Anche l'università e la scuola si sono a lungo interrogate sulla relazione tra formazione e professioni, la prima in concomitanza della riforma 1997-2000⁹, la seconda in relazione al riordino dell'istruzione superiore 2003-2012 e alla stesura dei *Profili in uscita* e delle relative *Indicazioni sugli obiettivi specifici di apprendimento* (13 indirizzi dei 6 licei) e *Linee guida sui risultati di apprendimento* (11 indirizzi dei 2 settori degli istituti tecnici e 6 indirizzi dei 2 settori degli istituti professionali per un totale di 30), pur con alcune sostanziali differenze.

Particolarmente interessante e significativa la riflessione fatta sull'istruzione

tecnico/professionale (Ghiglione, 2008) in cui le competenze sono messe al servizio del «rilancio del sistema produttivo» e dell'incremento degli investimenti delle imprese in innovazione e in cooperazione (Ibidem, p.145) attraverso il potenziamento delle risorse professionali, in particolare delle:

- «capacità di prodotto ... capacità di immaginare un prodotto che il mercato vuole, di realizzarlo e di produrlo a costi competitivi» (Ibidem, p.146);
- «capacità di mercato ... capacità di lavorare in team multidisciplinari e l'attitudine a relazionarsi con interlocutori di diverse culture» (Ibidem, p.147);
- «capacità di gestione ... capacità di monitoraggio dell'efficienza dei processi aziendali ... per il mantenimento e il continuo miglioramento della competitività dell'impresa» (Ibidem, p.148).

Di conseguenza le competenze considerate indispensabili nel profilo di uscita dell'istruzione tecnico/professionale (Ibidem, p.148-150) sono:

- la conoscenza delle discipline tecniche e scientifiche e la capacità di apprendere e di aggiornarle continuamente,
- la capacità di espressione in lingua italiana scritta,
- la conoscenza fluente della lingua inglese,
- la padronanza delle tecnologie e degli strumenti informatici,
- la capacità di progettare e di realizzare prodotti,
- la mentalità del *team working*,
- l'attitudine a lavorare per obiettivi.

Da un confronto rapidissimo tra questo elenco e quello del 1998, a parte la riproposizione di alcune competenze comunicative, relazionali, professionali, ciò che colpisce è l'attenzione al primo posto alle conoscenze tecnico/scientifiche e all'imparare ad imparare continuamente e la scomparsa di competenze organizzative, economiche, giuridico-istituzionali e soprattutto di ricerca attiva del lavoro sulle quali tutte esistono indicazioni europee molto esplicite.

4. Abilità/competenze trasversali

Alcune abilità/competenze, non riconducibili a settori/saperi specifici e quindi non strettamente disciplinari, sono «chiamate» trasversali (*life skills, compétence transversales, key skills, competenze cross-curricolari*) e sono particolarmente importanti e perciò definite *strategiche* (Alberici, 2004) anche per

l'occupabilità (Rapporto ISFOL 2012). Si tratta di abilità/competenze presenti trasversalmente in tutte le attività, di modalità di procedere del soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci. Infatti «le competenze trasversali, che sono operazioni mentali che i soggetti mettono in atto quando affrontano determinati problemi, appartengono sia al mondo della scuola sia al mondo del lavoro come si può ben vedere nella tabella» di Claudia Malta articolata su 4 livelli (Guasti, 2012, p.134-135).

Esse possono essere trasferite e utilizzate in diverse situazioni e servono ad ampliare/modificare le conoscenze e anche a facilitare/potenziare l'apprendimento continuo, ad affrontare i cambiamenti della vita e anche del lavoro con responsabilità, autonomia, flessibilità e quindi rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale.

Non è detto che esistano capacità trasversali, ma il soggetto, se prende coscienza delle cose che fa ed è in grado di istituire similitudini tra le situazioni, riesce «intenzionalmente» a operare i trasferimenti necessari (Rey, 2003) a compiti/problemi diversi, scegliendo come procedere e decidendo di usarle altrove. Dal momento, però, che non è affatto spontanea e naturale la capacità di usarle in contesti diversi da quelli di apprendimento, occorre accompagnare i giovani ad applicarle in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti e quindi a trasferirle (intenzionalità e trasferibilità). Esse sono così garanzia di flessibilità e di adattabilità all'imprevisto e di capacità di fronteggiamento dei cambiamenti, di un'effettiva conoscenza di sé come realistica consapevolezza della propria cognitivtà, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e anche sogni.

Si tratta delle competenze per la vita (tutte le *life skill* dell'OMS, tutte le competenze chiave OCSE De.Se.Co. e ben 5 delle competenze chiave UE 2006: comunicazione verbale nella madrelingua e nelle lingue straniere, competenza digitale, imparare a imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità). Se, poi, si analizzano e si comparano tutte queste abilità si trova che esse possono essere ricondotte a cinque grandi famiglie (comunicative, cognitive, metacognitive, metaemozionali, orientative (Marostica 2011 cap.

2 e 3) che sono poi quelle sulle quali si incentra la ricerca e la letteratura degli ultimi 20 anni.

È importante, quindi, che la scuola, soprattutto quella di base, *dedichi ad esse* parte delle attività didattiche in modo da fornire le *chiavi* per costruire e per trasformare, aggiornandole, le mappe dei saperi.

È possibile, infatti, per un verso *attivarle nell'insegnamento e nell'apprendimento di tutte le discipline* se si usano tutte le risorse disciplinari e si mira intenzionalmente all'acquisizione (non solo ma) anche delle *procedure logiche metodologiche comunicative* di ciascuna, se le si insegna in modo *«esplicito»*, riservando loro all'interno di *ogni disciplina* uno spazio apposito di attenzione didattica specifica (esse si caratterizzano in modo peculiare all'interno di ciascuna) attraverso esperienze di apprendimento mirate (abilità comunicative e cognitive).

In questo modo i saperi disciplinari forniscono saperi trasferibili/utilizzabili in diversi contesti e si trasformano in capacità di azione e, anzi, è possibile anche parlare con maggiore concretezza di *formazione multidisciplinare* come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la *trasversalità a partire dalla specificità*: le discipline sono così punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi, senza che abbia più senso alcuna gerarchia tra di esse.

Per un altro verso, inoltre, se si vuole sostenere la costruzione di competenze che non sono costituite solo da conoscenze e abilità ma anche da altro, occorre dedicare spazio e tempo in modo continuato anche all'*educazione metacognitiva e metaemozionale*. Poiché le *caratteristiche personali profonde sono in genere molto «stabili e radicate»* e quindi *«più difficilmente modificabili, correggibili e sviluppabili»*, è indispensabile un *intervento ad hoc* che diventa determinante per i risultati; da un punto di vista *formativo* è, infatti, *fondamentale costruire e rafforzare in modo mirato anche queste risorse*, non solo perché costitutive delle competenze, ma anche perché indispensabili per i giovani sia «difficili» sia «eccellenti». Del resto non a caso il più importante documento prodotto in Italia dagli studiosi con l'intento di delineare «un quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili» nella scuola dei prossimi decenni auspica curricoli, metodi, progetti «capaci di valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*» e aggiunge che «*elemento*

cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio» (Documento dei Saggi, 1997, p.71-88).

5. Competenze e discipline

Altre competenze chiave UE 2006 hanno, invece, un carattere prevalentemente (anche se non esclusivamente) disciplinare: competenza *matematica* e competenze di base in *scienza e tecnologia*, competenze sociali e civiche (storia, geografia, diritto, economia), consapevolezza culturale ed espressione (letteratura, arti sonore e visive, arti dello spettacolo).

L'apprendimento a scuola si realizza sempre attraverso i saperi formali e quindi le competenze si acquisiscono/costruiscono lavorando solo con le *conoscenze disciplinari*. Ma le discipline possono essere presenti o come *core curriculum* oppure in modo funzionale alla costruzione delle competenze (Guasti, 2012, p.46).

Se la scuola sostiene la costruzione di competenze (costrutto sinergico di conoscenze, abilità, attitudini) per la vita, per la cittadinanza, per il lavoro, ma utilizza come materia prima del suo lavoro le discipline (talora accorpate in materie), occorre capire concretamente *come avviene il passaggio* dalle une alle altre e *in quale direzione*, anche se non è semplice risolvere il problema del rapporto tra loro (Ibidem, p.46): partire dalle discipline per arrivare alle competenze o partire dalle competenze e attingere dalle discipline per costruirle, questo è il problema.

Per costruire/progettare un curriculum di apprendimento è necessario, infatti, fare riferimento ad «*un quadro chiaro ed organico di traguardi formativi verso cui orientare le scelte di contenuti e di percorsi educativi e didattici*» (Castoldi, 2011, p.237) e l'orientamento prevalente tra gli studiosi è di assumere le *competenze chiave* come «*baricentro* per il curriculum» (Ibidem, p.239; Guasti 2012, pag.54). Occorre però «*delimitare i significati delle diverse competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari in relazione al carattere trasversale veicolato dal significato di competenza come integrazione delle risorse personali*» (Castoldi 2011, p.27) e, poiché la nostra scuola lavora sui saperi disciplinari, occorre anche «*esplicitare ... i collegamenti che si vengono a creare tra le competenze chiave e le discipline di insegnamento*» per individuare «*il contributo che ciascuna disciplina può fornire allo sviluppo delle competenze chiave e ... evidenziare le relazioni*

presenti tra i diversi saperi disciplinari in funzione di una proposta formativa organica e unitaria» (Ibidem, p.239).

Ma, una volta accettato che lo schema indicato dalla Raccomandazione del 2006 è partire dalle competenze e attingere dalle discipline ciò che serve per costruirle (paragrafo 3.1), le questioni che si aprono sono non poche. Alcune prioritarie.

La prima. Occorre capire se questo schema è un limite o un vantaggio. «*I curricula orientati verso le competenze*» intendono «*ridefinire la cultura scolastica e le finalità dell'educazione di base*», dare uno «*zoccolo di conoscenze, abilità, attitudini e competenze che si suppone costituiscano la cultura di base, ciò che l'educazione fondamentale deve assicurare a ciascuno*» (Perrenoud, 2010, p.160). Ma nella scuola mancano molte discipline che «*danno le chiavi per comprendere e tentare di dominare il mondo in cui si vive*» (Ibidem, p.172) e quindi occorre, per dare un senso all'apprendimento, «*fare innanzitutto posto alla vita delle persone ed alle pratiche sociali, dunque ai saperi più utili a tutti*» (Ibidem, p.174), *ric conducendo i saperi formali alla loro utilità nella costruzione di competenze* cioè di capacità personali: in altre parole lavorare per competenze (intese come capacità di fare qualcosa in modo soddisfacente) aiuta a dare senso a ciò che si insegna/apprende, a definire un «*orizzonte di senso delle materie-discipline*» (Bresciani, 2011, p.265). Si tratta dunque di un vantaggio a sostegno della motivazione.

La seconda. Una volta accertato che le competenze sono un insieme integrato di conoscenze/abilità/attitudini, occorre capire se sia possibile parlare di *competenze disciplinari* (ad esempio quelle indicate nelle Indagini OCSE PISA) oppure se, tenuto conto dei fattori costitutivi e delle caratteristiche, non si può altro che parlare di *competenze pluridisciplinari* tanto più che esse sono *multidimensionali*. Del resto dalle ricerche fatte sui risultati delle Indagini risulta che spesso le risposte non sono esatte non perché non è conosciuta la disciplina, ma perché c'è un difetto di comprensione linguistica e/o logica del compito richiesto; dalla lettura delle prime prove agli esami finali alle superiori risulta che spesso i saggi brevi non sono soddisfacenti perché vengono ignorate le regole di base per compilare una simile tipologia testuale oppure ci sono state difficoltà/incomprensioni nella decodificazione delle diverse fonti messe a disposizione (iconiche e/o verbali). In altre parole le caratteristiche intrinseche e una pluralità di esempi pratici comuni inducono a ritenere che le

competenze siano sempre pluridisciplinari, anche se è indubbio che alcune possano avere una componente monodisciplinare molto significativa.

La terza. Le competenze, come si mostrano solo attraverso *l'esperienza reale*, così si acquisiscono/formano/sviluppano solo attraverso *l'esperienza personale* che si realizza contemporaneamente in tanti luoghi diversi e attraverso diverse vie: in *contesti* educativi sia *formali* (a scuola attraverso lo studio delle discipline), sia (talvolta anche di più) *non formali* (nei luoghi di lavoro per esperienza diretta, nella fruizione dei media con l'uso reiterato, nelle organizzazioni culturali e associative con la frequenza sistematica e prolungata), sia *informali* (in famiglia e nella vita sociale nel suo complesso) nella normale quotidianità. Anzi quasi sempre sono *l'esito di acquisizioni avvenute in situazioni anche molto diverse*: appartengono alla singola persona, sono «*un patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali, e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività*» (Guasti, 2002). Occorre, quindi, capire come *valorizzare* quanto acquisito fuori dalla scuola e prima e magari *renderlo più formale/ordinato*, eliminando stereotipi e pregiudizi e saldando una continuità con la vita.

La quarta. Per poter istituire una relazione costruttiva tra competenze e discipline occorre fare due cose. Da un lato notare che *in nessun caso* si tratta di pure conoscenze/abilità disciplinari non solo perché nel Quadro ogni competenza è presentata con una «*definizione*» e con una dichiaratoria di «*conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza*», ma anche perché ci sono riferimenti o ai linguaggi e sistemi di comunicazione (matematica, scienze, tecnologia, letteratura) o alla creatività (letteratura e arti sonore, visive, dello spettacolo) o alle competenze sociali e civiche (storia geografia diritto economia), in parte cognitive e in parte metaemozionali. Da un altro lato individuare per tutte le discipline esplicitamente citate *tutte le risorse* che ciascuna disciplina formale nella sua *specificità* mette a disposizione.

In particolare occorre individuare quali sono le risorse che la *storia*, disciplina ormai riconosciuta fondamentale (Marostica 2009 e 2010), mette a disposizione per costruire/potenziare le *competenze chiave* e soprattutto le «*competenze sociali e civiche*» che «*includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo*

efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica». In concreto occorre individuare quali sono le risorse della storia con le quali costruire esperienze di apprendimento che servano alle persone/individui/soggetti per svolgere compiti reali connessi con la vita, la cittadinanza, il lavoro, ma anche quali sono i «compiti concreti» e i «problemi reali» per affrontare i quali la persona, il cittadino, il lavoratore hanno bisogno di padroneggiare risorse mutate prevalentemente dalla storia.

Concludendo. L'insegnamento/apprendimento delle discipline potrebbe concentrarsi su alcune conoscenze disciplinari e mirare intenzionalmente alla costruzione anche di abilità (presupposti per la costruzione di competenze), centrando l'attenzione su:

- gruppi di informazioni e concetti (saperi chiave, punti forti, nuclei essenziali: i saperi intesi come «contenuti» non sono mai «neutri» e, quindi, «trascurabili») e di regole (operazioni logiche e metodologiche, schemi mentali, strumenti intellettuali e modelli di spiegazione, codici linguistici) significativi in riferimento sia alla struttura della disciplina che alla costruzione di risorse per la persona (conoscenze dichiarative e procedurali);
- procedure di comunicazione come strumento sia di recezione che di produzione di discorsi, racconti, ricostruzioni, descrizioni, argomentazioni (abilità comunicative);
- procedure razionali e operative (abilità cognitive logiche e metodologiche);
- procedure proprie della metacognizione intesa anche come padronanza disciplinare nei processi logici e metodologici al livello di eccellenza (abilità metacognitive);
- procedure proprie dell'intelligenza emotiva intesa come capacità di autocontrollo, di motivazione (concentrazione sugli obiettivi) e di relazionalità costruttiva e collaborativa con le altre persone (abilità personali e sociali).

In questo modo ogni disciplina potrebbe offrire un contributo irrinunciabile all'arricchimento delle conoscenze, abilità, competenze personali e mettere a disposizione risorse che diventano

costitutive della competenza complessiva dei soggetti/persone/individui (futuri cittadini e lavoratori).

6. Difficoltà e problemi

La ricerca/letteratura e tutto il dibattito degli ultimi 20 anni sulle competenze, almeno in Italia, sono stati prodotti quasi esclusivamente da esperti di pedagogia, didattica, psicologia dell'apprendimento, psicologia del lavoro etc., e purtroppo non da disciplinisti che, anzi, hanno ostentato quasi sempre aperta ostilità se non disprezzo/orrore nei loro confronti in contrapposizione ad un vero e proprio culto delle conoscenze (dichiarative). Non è così in altri paesi; ad esempio nelle Indagini PISA per l'individuazione delle competenze e la definizione della parte teorica collaborano anche molti esperti disciplinisti provenienti dai paesi coinvolti. Sarebbe, invece, non solo molto importante ma indispensabile anche in Italia, come garanzia di adeguatezza dei traguardi dei curricoli scolastici ai risultati della ricerca contemporanea (nei contenuti e nel metodo), il contributo specifico e dettagliato dei disciplinisti per costruire una relazione virtuosa tra risorse delle discipline e competenze chiave in modo armonico in tutti gli ordini scolastici.

Se ci si avventura poi nelle scuole, si parla con gli insegnanti e li si ascolta, si leggono e si vedono i loro lavori, si assiste alla loro attività didattica, si lavora con loro, viene il sospetto che, fatte salve alcune eccezioni, ci sia un notevole e diffuso «impaccio» nell'insegnamento per competenze, cosa del resto che trova conferma nei monitoraggi fatti di recente nella scuola di base e superiore¹⁰. Occorre allora cercare di individuare il punto critico della pratica didattica per capire quali potrebbero essere gli interventi più opportuni.

Il fatto è che adottare una didattica per competenze significa stravolgere alcune prassi ancora largamente diffuse nella scuola, almeno nella secondaria di primo e secondo grado (Guasti, 2012): gli insegnanti (non tutti ma in larga parte) per loro stessa dichiarazione sono abituati a partire dalle discipline, anzi spesso a partire dai libri di testo rispetto ai quali sovente hanno un atteggiamento di subalternità, se non di sudditanza, e hanno (tranne alcune eccezioni) nei fatti una certa timidezza nell'assumere una logica veramente curricolare, progettando processi di apprendimento e utilizzando tutte le possibilità insite nell'autonomia.

Il concetto di competenza, invece, è «portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento e la

valutazione in ambito scolastico in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento ... il nuovo temine richiede di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni» (Castoldi, 2011, p.17).

Lavorare per competenze, infatti, significa passare «dal semplice al complesso» («integrazione delle risorse possedute»), «dall'esterno all'interno» («importanza alle disposizioni» ovvero alle attitudini), «dall'astratto al situato» («capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi») (Ibidem, p.21-22); quindi passare da «compiti chiusi (riproduzione di quanto imparato) a «compiti aperti (Ibidem, p.24).

Se si pensa poi alle risorse necessarie per risolvere un problema, che sono cognitive (conoscenze e abilità necessarie), euristiche (capacità di individuare il problema, di capirlo, di rappresentarlo), strategiche (capacità di progettare la risposta, monitorare/valutare la risposta, e che implicano i valori del soggetto (su di sé e sulla disciplina su cui lavora), non si può non rilevare che nella scuola si dà importanza solo alle prime e si trascurano di occuparsi delle altre: «*il problema di una formazione per competenze ... consiste nell'allargare lo sguardo all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza»* (Ibidem, p.21).

Nella pratica due sono le questioni più spinose e i punti di maggiore rottura.

6.1. Conduzione e predisposizione del lavoro d'aula per la costruzione di competenze

«Le competenze si formano agendo, non sono pure concettualizzazioni» (Guasti, 2012, p.46) e occorre quindi predisporre/progettare il processo di apprendimento dei giovani che è «*la condizione della formazione della competenza: è lo studente che deve mettere in opera tutto ciò che ha a disposizione per apprendere»* (Ibidem, p.73).

Le competenze si acquisiscono/costruiscono e si sviluppano bene e al massimo delle potenzialità con l'uso (compito della scuola è insegnare prima di tutto il lavoro intellettuale): è, quindi, necessario allevarle, educarle, svilupparle con l'esercizio/l'attività/l'esperienza guidati

(l'apprendimento intellettuale è necessario, ma non sufficiente) in attività di tipo laboratoriale (soprattutto nella scuola di base) sia sui diversi segmenti sia sulle aggregazioni nelle ricapitolazioni che abitano alla costruzione di sinergie tra le nozioni apprese sia sui trasferimenti che abi-

tuano all'utilizzo in contesti diversi e anche lontani.

Esse si costruiscono sicuramente (non esclusivamente, ma in parte significativa) lavorando con i fattori costitutivi delle discipline che hanno di certo grandi potenzialità proprio per il loro alto grado di formalità, ma, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile della «competenza» del soggetto, è indispensabile in qualche modo lavorare anche sulla terza componente, integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze/abilità trasversali*, affinché i soggetti abbiano pure la capacità di *mobilitare* le conoscenze e di *tradurle in azione*. Si acquisiscono attraverso molteplici esperienze, ma anche attraverso la *riflessione sulle esperienze* in modo da imparare da queste, da essere consapevoli delle proprie strategie di apprendimento e da controllarle per migliorare continuamente.

Ma «*Sviluppare delle competenze prende del tempo: quello di assimilare i saperi e quello di allenarsi a servirsene»* (Perrenoud, 2010, p.170). Se il tempo a disposizione è poco c'è fondato motivo di sospettare che anche le competenze che si possono acquisire siano poche.

6.2. Verifica/validazione/valutazione/certificazione delle competenze

Diverse sono le ragioni che hanno indotto ad introdurre queste nuove prassi: tra esse il bisogno di formalizzare le competenze che si accumulano in *verticale*, nel corso della vita, e in *orizzontale*, apprendendole e utilizzandole in «*luoghi diversi della vita»*, e l'opportunità di poterle *trasferire* in una società caratterizzata dalla «*mobilità geografica, settoriale, professionale»* (Bresciani, 2010, p.239-240). Ma esse richiedono processi e dispositivi non semplicissimi.

Valutare, infatti, significa riconoscere l'importanza di qualcosa, «*valutare significa ... attribuire valore ... attraverso il confronto con uno standard»* e certificare significa attestare in modo formale i risultati di questo confronto (Ibidem, p.246). In particolare la certificazione ha «*un'intenzione manifesta: fare in modo che si possa capire che cosa un soggetto sa fare quando conclude un percorso formativo»* (riconoscimento) ed è così «*un documento spendibile in una società globale»*. Ma per realizzare questo è necessario «*descrivere le competenze in modo tale che la certificazione sia leggibile in tutto il sistema»* e per fare ciò

«*occorre un accordo*» (Guasti, 2012, p.133) che in gran parte è ancora da costruire.

Bisogna, quindi, «*passare da un sistema di valutazione basato sulle conoscenze acquisite a un sistema basato sulle azioni del soggetto in una determinata situazione*» (Ibidem, p.127) e istituire una stretta connessione tra le esperienze di costruzione e le modalità di valutazione. Si può parlare così di «*verifica del livello di competenza sviluppato dai singoli allievi*» solo a partire dalla «*identificazione e focalizzazione della competenza*» fatta per predisporre l'esperienza di apprendimento (Castoldi, 2011, p.212).

La «*natura polimorfa della competenza*», inoltre, induce a optare per una pluralità di punti di analisi/verifica «*per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto dell'osservazione*» (Ibidem, p.212). Si possono così individuare tre prospettive ciascuna delle quali richiede «*strumentazioni differenti da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo e articolato*»: una soggettiva connessa con l'autovalutazione, una intersoggettiva connessa con le attese sociali, una oggettiva connessa con le «*evidenze osservabili*» e l'«*analisi delle prestazioni*» in termini di compiti autentici, prove di verifica etc... (Ibidem, p.213-216). E si può porre «*al centro ... la rubrica valutativa come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e vengono precisati i livelli di padronanza attesi*» come punto di riferimento (Ibidem, p.217). Che si tratti di rubriche valutative oppure di griglie di valutazione o altro che molte scuole da anni utilizzano a livello sperimentale, rimane aperto lo spinoso problema di chi sono o potrebbero/dovrebbero essere *gli autori di questi dispositivi delicatissimi* per la formazione dei giovani e che richiedono, per essere composti, molto tempo e soprattutto molte e diverse competenze professionali.

Infine. Tutti gli autori concordano sull'opportunità di *utilizzare prove di tipo diverso* (Marostica 2006, p.220-228, 2009 p.142-155, 2011 291-302; Bresciani, 2011 p.270), anche se è utile avere ben presente che «*non si può valutare tutto*» (Guasti, 2012, p.128) ed è necessario operare delle scelte sensate. Un ruolo privilegiato non può non averlo l'esecuzione di *compiti di realtà* (valutazione autentica) in cui «*i saperi diventano delle risorse per risolvere dei problemi*» (Ibidem, p.125) e viene mostrato il possesso di competenze che si traducono in un «*prodotto ... ben fatto*» che soddisfa chi lo fa (Ibidem, p.127).

6.3. Competenze e formazione professionale dei docenti

Purtroppo gli insegnanti in gran parte ancora oggi, oltre a non essere nativi *digitali* ma (e non sempre) solo *immigrati*, non hanno avuto nel loro percorso scolastico *esperienza diretta* né di laboratorio (se non negli appositi insegnamenti alle SSIS) né di prove e valutazioni diverse da quelle tradizionali e, in parte, statistiche. Il laboratorio è una modalità operativa, una procedura professionale che non si inventa ma si impara e si perfeziona sia nella conduzione che nella progettazione, anche per evitare i rischi della «*praticoneria*» e della «*inconcludenza*». Anche la pluralità di verifiche oggi a disposizione e dei sistemi di valutazione e certificazione richiedono un attento «*apprendistato*» professionale soprattutto nei confronti di «*compiti*» che per loro natura sono complessi e variegati.

Gli insegnanti, per realizzare queste pratiche, avrebbero bisogno di un apposito e diffuso «*praticantato*», possibilmente almeno in parte in presenza e sotto la guida di esperti a loro disposizione non solo come occasione «*indispensabile*» di esperienza in prima persona e di confronto in situazione con i colleghi per imparare prima di tutto da se stessi («*comunità di pratiche*»), ma anche per essere ascoltati, osservati, monitorati, sollecitati, accompagnati all'auto-riflessione e all'auto-miglioramento.

Ovviamente questa formazione «*professionale*» non dovrebbe essere disgiunta da continui approfondimenti disciplinari sia per conoscere i risultati della ricerca contemporanea in costante aumento esponenziale sia per apprendere le modifiche che via via vengono apportate agli statuti disciplinari e alle procedure di ricerca sottese alla costruzione delle stesse conoscenze (informazioni, concettualizzazioni).

¹ Guasti presenta nei suoi tratti essenziali il vasto panorama delle diverse scuole di pensiero sul tema fino al 2002; Bresciani ripubblica tutti gli interventi apparsi sulla rivista «*Professionalità*» che è stata, oltre l'ambito accademico e quello degli istituti di ricerca, uno dei pochi luoghi in cui è avvenuto il confronto e l'approfondimento sulle competenze in Italia.

² Una trattazione più dettagliata si trova in Marostica F. (2009), *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, IRRE ER, FormatLibri, Bologna, cap.2,3,4 p.15-72; (2011), *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*, Provincia di Bologna e

IRRE Emilia Romagna, Casa editrice Labanti e Nanni, Bologna, capp.2, 3, 4, 5, 6 (p.27-143).

³ La citazione è tratta da [Il curriculum nella scuola dell'autonomia](#), Nota 1, pag.7, che la riporta dalla Ricerca DeSeCo dell'OCSE, 2002.

⁴ A questo proposito è interessante perché «timidamente significativa» la CM 28 del 15 marzo 2007 con allegato *Dossier sulle competenze*.

⁵ Sulle abilità sono da vedere i tre volumetti di Giovanna Boda et al. (2005), [La comunicazione efficace, Il problem solving, Il pensiero critico](#), Carocci, Roma, e i 12 volumetti pubblicati da Erickson (2008-2010) *Didattica per operazioni mentali* (comparare, comprendere, creare, descrivere, giudicare, interpretare, ipotizzare, osservare, produrre, riflettere, sperimentare, valutare).

⁶ Peter Salovey, John D. Mayer, *Emotional Intelligence* in «Imagination, cognitions and personality» n.9 del 1990; in Italia questi studi sono conosciuti soprattutto attraverso Daniel Goleman, (1996) *Intelligenza emotiva*, (1998) *Lavorare con intelligenza emotiva*, (2006) *Intelligenza sociale*.

⁷ Questi studi sono stati avviati all'inizio degli anni Settanta soprattutto da Flavell (1971) che ha lavorato

sulla conoscenza dei processi cognitivi e da Brown (1981) che ha lavorato sulla regolazione dei processi; in Italia sono stati avviati da Cornoldi (1990).

⁸ Un riferimento doveroso almeno ad Antonio Damasio, (1995) *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano; (2000) *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano; (2003) *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano.

⁹ Una testimonianza è contenuta nelle Guide prodotte dal MIUR a partire dalla *Guida all'Università e alle professioni* del 2002 fino alla *Guida Istruzione superiore e professioni* del 2010: in esse sono delineati non solo 56 corsi di laurea, ma anche un centinaio circa di profili professionali collegati ad essi.

¹⁰ Il riferimento è a MIUR-ANSAS (maggio 2012), [Rapporto finale sul monitoraggio delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo](#) e INDIRE-MIUR, [Rapporto di monitoraggio Nuovi Ordinamenti degli istituti tecnici e professionali. Primo anno di applicazione delle linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento](#) A.S. 2010/2011 (aprile 2012).

BIBLIOGRAFIA

A. Letteratura

- Albanese O., Doudin P., Martin D. (1995, 2003, 2005), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- Alberici A. (2004), a cura di, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- Audigier F. (2007), *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, IBIS, Pavia.
- Boda G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- Bresciani P. G. (2010), *Riconoscere e certificare le competenze: cui prodest? Esperienze, problemi, prospettive nel contesto italiano* in Spinosi M. (2010), a cura di, *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità: promuovere, apprezzare, certificare*, MIUR e USR Abruzzo, Tecnodid, Napoli.
- ID. (2011), [Valutare le competenze: presupposti e implicazioni in Ferraro S., a cura di, Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità](#), Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 134-135/2011, Le Monnier, Firenze.
- ID. (2012), a cura di, *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano (raccolta di tutti gli articoli apparsi su «Professionalità» che per diversi anni ha costituito nel nostro paese l'unico luogo oltre l'ambito accademico nel quale si è sviluppato il dibattito sul tema delle competenze con continuità e sistematicità). ([Presentazione del testo](#))
- Castoldi M. (2005), *Un portfolio per valutare le competenze* in Cerini G., Spinosi M., a cura di, *Voci della scuola 2006. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, Tecnodid, Napoli.
- ID. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma. ([Presentazione del testo](#))
- Cenerini A. (2010), [Le competenze sociali ed emozionali nel curriculum. Il quadro internazionale e nazionale](#) in «Rivista dell'Istruzione» n.1/2010.
- Di Francesco G. (1993), a cura di, *Competenze trasversali e comportamenti organizzativi. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- ID. (1998) a cura di, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, ([Presentazione del testo](#)) e *Metodologie e strumenti di lavoro*, ([Presentazione del testo](#)) ISFOL, FrancoAngeli, Milano.
- Eurydice (2005), *Educazione alla cittadinanza nella scuola in Europa*, Indagine presentata in occasione dell'Anno europeo della cittadinanza
- Ghiglione G. (2008), [Le competenze fattore dello sviluppo economico in Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici e gli istituti professionali come scuole dell'innovazione](#), Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 120-121/2007, Le Monnier, Firenze.
- Giasson J. (1995), *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, Montréal 1990; *Metacognizione e comprensione della lettura* in Albanese O., Doudin P., Martin D., a cura di, *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- ID. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- ID. (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.
- Guasti L. (2002) [Le competenze di base degli adulti. Parte I Competenze, teoria degli standard, modelli operativi](#), Quaderno degli Annali dell'Istruzione n.96/2001, Le Monnier, Firenze.
- ID. (2012), *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento.
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Tannini M. (2003), *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento. ([Presentazione del testo](#))
- Marostica F. (2006), [Donne, lavoro, famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico \(1492-1763\)](#), modulo di apprendimento di storia, Progetto FSE UE, Casa editrice Re Enzo, Bologna.
- ID. (2009), *Cittadinanza/cittadinanze e educazione/istruzione* in Rosa M^a Avila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la 'Strategia di Lisbona'*, Patron Editore, Bologna.

- ID. (2009), *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, IRRE ER, FormatLibri, Bologna.
- ID. (2010), a cura di, [Storia. Dalle Indicazioni alla pratica didattica](#), USR ER e IRRE ER, Tecnodid, Napoli.
- ID. (2011), *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*, Provincia di Bologna e IRRE Emilia Romagna, Casa editrice Labanti e Nanni, Bologna. ([Presentazione del testo](#))
- Papisca A. (2007), *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani* in Mascia M., a cura di, *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Marsilio Editori, Venezia.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- Perrenoud Ph. (2010), *Sviluppo delle competenze e senso del lavoro a scuola* in Spinosi M. (2010), a cura di, *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità: promuovere, apprezzare, certificare*, MIUR e USR Abruzzo, Tecnodid, Napoli.
- Pombeni M. L. (2000), Guglielmi D., [Competenze orientative: costrutti e misure](#) in «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento» n.3/2000.
- Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- Rychen D. S., Salganik L. H. (2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano. ([Presentazione del testo](#))
- Spinosi M. (2010), a cura di, *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità: promuovere, apprezzare, certificare*, MIUR e USR Abruzzo, Tecnodid, Napoli ([Presentazione del testo](#))
- Vanini P. (2010), [Il valore aggiunto della didattica per competenze in Vanini P., a cura di, Corpo movimento sport. Dalle indicazioni alla pratica didattica](#), Tecnodid, Napoli.
- Zagrebelsky G. (2005), *Imparare la democrazia*, La Biblioteca di Repubblica, Roma.

B. Documenti e Ricerche internazionali in ordine cronologico

- [Life skills education in schools](#) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (1993, pubblicato nel 1994).
- [Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni](#), Sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi a cura di Roberto Maragliano, (13 maggio 1997, p.71-88).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) [Partners in life skills education conclusions from a united nations inter-agency meeting](#) (1998, pubblicato nel 1999).
- [Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente](#), Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee (30 ottobre 2000).
- [Key Competencies. A developing concept in general compulsory education](#) (2002), Eurydice, Bruxelles.
- Educazione alla cittadinanza democratica*, Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri (16 ottobre 2002).
- O'Shea K., *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica*, Consiglio d'Europa (22 ottobre 2003).
- Audigier F., *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Consiglio d'Europa, Bruxelles 2003.
- [Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society](#) (Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società), Rapporto finale della Ricerca OCSE - DE.SE.CO. (2003)
- [Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo](#) Allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006).
- [Le competenze chiave di cittadinanza](#), Allegato al Decreto del 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* ai sensi del comma 622 dell'art.1 della legge 296 del 27 dicembre 2006 (pag.29-30).
- [Conoscenze, abilità, competenze](#) nel Glossario allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, [Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente](#) (23 aprile 2008).

C. Seminari

- [26-27-28 Gennaio 2009 - L'Aquila Seminario nazionale tematico "Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere, apprezzare, certificare"](#) (Documentazione video)

APPRENDIMENTI E COMPETENZE IN STORIA*

di Ivo Mattozzi

Libera Università di Bolzano – Presidente dell'Associazione Clio '92

KEYWORD: Competenze, competenze in storia, progettazione del curriculum

ABSTRACT:

Il testo analizza le competenze in storia che gli alunni devono acquisire nel percorso scolastico in relazione ai livelli di competenza che i docenti devono possedere per rendere possibile il raggiungimento di tale risultato.

E le competenze degli insegnanti?

Ragioniamo sulle competenze che dovranno conquistare gli alunni lungo tutto il percorso scolastico. Ma la loro formazione presuppone insegnanti competenti. Perciò, dovremmo concentrarci a definire le competenze degli insegnanti di storia e formarle nei corsi universitari e poi durante gli anni di servizio. Nell'esercizio della professione docente sono da investire le competenze epistemologiche e metodologiche, quelle a gestire le conoscenze storiche e a trasporre i testi sia esperti, sia divulgativi, sia scolastici, quelle ad usare le fonti e le competenze ad allestire e coordinare attività laboratoriali, le competenze ad architettare curricula continuativi, a costruire sistemi di conoscenze, a valutare gli apprendimenti e le prestazioni di competenze degli allievi.

Lo so. Sono competenze mai messe all'ordine del giorno nella formazione degli insegnanti né nei corsi di laurea né nei corsi di specializzazione all'insegnamento. Perciò è paradossale che il ministero indichi il dovere della promozione delle competenze degli alunni senza assumere la responsabilità di formare le competenze nella massa degli insegnanti che devono assolvere il compito.

Nella provincia di Pesaro-Urbino (come in altre province) si sono messi in opera programmi di ricerca azione "per esaminare come cambia il sistema di insegnamento, dalla progettazione,

all'adozione di strategie didattiche, allo loro attuazione, da parte di insegnanti che hanno come riferimento l'orizzonte delle competenze."¹

La meritoria iniziativa degli Uffici scolastici delle Marche e della Provincia di Pesaro-Urbino offre un terreno di riflessione sui bisogni di aggiornamento degli insegnanti e sulle modalità di soddisfarli.

Gli insegnanti del gruppo di ricerca che ho avuto il piacere di coordinare hanno affrontato un percorso di formazione e si sono applicati a pensare una "programmazione" in storia a partire dalle competenze. Inizialmente hanno ascoltato conferenze sulle indicazioni ministeriali e sulla didattica disciplinare, poi hanno partecipato alla ricerca azione elaborando delle unità di insegnamento e di apprendimento che, secondo il progetto, avrebbero dovuto concatenarsi in un curriculum a maglie più o meno fitte.

I pochi incontri del gruppo (quattro in ognuno dei due anni di attività) sono stati dedicati a stabilire i criteri per l'elaborazione delle unità, a condividere le revisioni che io proponevo, a condividere l'assemblaggio delle unità nella sequenza curricolare possibile. Ora le loro elaborazioni e le riflessioni conseguenti sono a disposizione di tutti gli altri insegnanti che potrebbero trasporre nei loro piani di lavoro le unità progettate oppure assumerle come esempi a cui ispirare la propria programmazione curricolare.

* Il testo è già stato pubblicato in *Apprendimenti e competenze. Dalla condivisione alla certificazione* (A cura di) M.C. Michellini, S. Testa, Franco Angeli, Milano 2012. Il libro è recensito in questo numero del Bollettino da Ernesto Perillo.

Il mio resoconto è un bilancio che potrebbe sostenere sia la riflessione dei pochi colleghi che hanno animato la ricerca azione sia la volontà di provarci degli altri che volessero fare autoaggiornamento.

Le mie esperienze di direzione di gruppi di ricerca e la revisione di programmazione degli insegnanti mi portano ad affermare che, innanzitutto, c'è bisogno di chiarire i concetti di competenze, abilità e conoscenze e i verbi che esprimono le prestazioni relative.

C'è il problema di chiarire i concetti generali, ma i concetti devono essere definiti soprattutto in rapporto con gli apprendimenti in storia.

Svolgerò la mia riflessione sottoforma di dialogo e cercherò di rispondere alle domande che sono state il filo conduttore della attività del gruppo di lavoro.

Cosa ostacola e cosa favorisce lo sviluppo delle competenze in storia?

Cosa ostacola?

La mancanza di chiarezza concettuale sui termini con cui nelle indicazioni e nelle linee guida per i curricoli si indicano i risultati dei processi di insegnamento e di apprendimento: competenza, abilità, conoscenza.

Nelle abitudini lessicali degli insegnanti il termine competenza era entrato già da molto tempo come traduzione del termine inglese skill e come sinonimo di abilità. La riconcettualizzazione densa e profonda che psicopedagogisti e studiosi di didattica hanno elaborato negli ultimi anni e che è stata accolta nei progetti ministeriali europei e italiani non è diventata di dominio comune nel mondo della scuola. Sicché gli insegnanti hanno difficoltà a pensare le competenze e a pensarle come oggetto di verifica e di valutazione.

In storia il disagio si accresce perché essa è pensata e insegnata come disciplina che eroga una provvista determinata di informazioni sul passato. E la verifica degli apprendimenti non può che essere la banale richiesta – comunque fatta – di dimostrare il possesso delle informazioni.

Gli insegnanti hanno difficoltà a pensare gli apprendimenti in termini di abilità. E la storia pensata come disciplina orale appare come un terreno in cui le sole abilità che contano sono quelle di lettura e di comprensione dei testi, di studio, di esposizione. Le attività laboratoriali sono considerate una perdita di tempo rispetto alla esigenza di svolgere i contenuti dei manuali.

Infine, le conoscenze dovrebbero essere messe in prospettiva della manifestazione di competenze.

Per questo dovrebbero essere significative e utilizzabili ai fini della comprensione di aspetti o processi del mondo attuale. Ma per renderle piene di senso bisognerebbe strutturarle in modo diverso da come sono organizzate nell'indice e nella "narrazione" dei libri di testo.

La formazione che gli insegnanti hanno ricevuto non li mette in condizione né di allestire attività laboratoriali per formare abilità, né di organizzare conoscenze significative e sistemi di conoscenze, né di preparare gli alunni a prestazioni competenti in storia. Ancor meno la formazione iniziale li mette nell'agio di progettare un curriculum di storia. Occorre, dunque, insistere nel far chiarezza sui concetti e fornire esempi di efficace progettazione di processi di insegnamento e di apprendimento concatenati in un curriculum generativo di abilità, di conoscenze sensate, di competenze.

Cosa favorisce lo sviluppo delle competenze?

Innanzitutto, concepire le competenze come il risultato possibile e di lungo termine di processi di insegnamento e di apprendimento concatenati che formano man mano abilità e conoscenze storiche significative, atteggiamenti metacognitivi e risorse psichiche e le consolidano e le specificano nel lungo periodo del curriculum verticale. In secondo luogo mettere gli alunni nella condizione di dover esercitare le abilità e usare le conoscenze nello svolgimento di compiti assistiti. A questi risultati portano le strategie didattiche che contemplano il ricorso frequente ad attività laboratoriali e a lavori di gruppo.

La competenza è un'abilità?

Un alunno si dimostra competente quando manifesta di saper usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti nuovi e significativi e allo scopo di risolvere problemi.

Perciò la manifestazione di una competenza implica contemporaneamente un "sapere" e un "saper fare" (o, come si dice nel gergo psicopedagogico, unisce la conoscenza dichiarativa e quella procedurale), cioè diventa la dimostrazione del saper compiere operazioni cognitive e di saper usare strumenti di organizzazione delle informazioni e delle conoscenze.

Per questo è importante che l'alunno maturi la "metacognizione" cioè la riflessione su come si

comporta la mente per raggiungere scopi cognitivi e sappia criticare le sue prestazioni e riesca a capire come correggere gli errori o gli insuccessi o come trarre profitto dalla lezione dei successi conseguiti.

Infine, manifestare competenze implica anche avere e investire risorse emotive ed affettive importanti nell'affrontare i problemi e coinvolge atteggiamenti (la disponibilità ad impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti, per esempio) e motivazioni (per esempio, la "motivazione alla competenza": la spinta ad agire con successo ed efficacia).

L'alunno che si dimostra competente mette in gioco abilità e conoscenze acquisite in processi di insegnamento e di apprendimento dove le esercitazioni e lo studio e, ancor più, le attività laboratoriali guidate e controllate dall'insegnante generano anche atteggiamenti adeguati e riflessioni metacognitive.

Tutte le conoscenze storiche sono significative?

No. Ci sono conoscenze "morte" anche per gli storici professionali. Ma nel circuito accademico conoscenze anche molto erudite possono essere considerate interessanti contributi al patrimonio di sapere. Invece, nella storia generale devono valere altri criteri di rilevanza e di significatività, poiché essa è destinata a lettori non professionali e perché essa ha la vocazione di selezionare sintetizzare molteplici conoscenze monografiche in modo da rivelare come il mondo tematizzato si è trasformato in un certo periodo di tempo.

A maggior ragione criteri di significatività più ristretti dovrebbero valere per la selezione e la organizzazione di conoscenze il cui montaggio compone il sistema della storia generale scolastica.

Non tutte le conoscenze che troviamo nella manualistica sono significative di per sé.

Per poter essere utilizzabili le conoscenze storiche devono essere dotate di senso rispetto alle esigenze di comprensione di aspetti o processi del mondo attuale.

Inoltre, le conoscenze devono essere ben strutturate. Devono collegarsi alle conoscenze pregresse degli alunni ed essere costruite con una struttura che faccia passare gli alunni da un livello di conoscenza all'altra motivati dalla volontà o dalla curiosità di sapere. La struttura deve proporre una conoscenza che abbia capo e coda nel caso dei processi di trasformazione, cioè deve far conoscere la situazione iniziale, quella finale e

la concatenazione dei mutamenti che producono la trasformazione della prima nell'ultima situazione. Nel caso di conoscenze che riguardano stati delle cose del passato (civiltà, contesti, situazioni, quadri sociali ecc.) la conoscenza deve essere strutturata in modo che le relazioni tra le singole parti siano contemplate e facciano capire meglio l'insieme. Insomma, sarebbe importante che gli alunni potessero comprendere e dare forma alla conoscenza intera agevolati dal montaggio e dalla connessione tra conoscenze parziali che la compongono.

La significatività delle conoscenze si accresce quando conoscenza del presente e conoscenza del passato si compenetrano e si sostengono esplicitamente. E quando gli alunni percepiscono che il sapere storico non si costituisce come uno "stock di conoscenza" – quello immagazzinato nel manuale o nella mente di ciascuno di noi – ma come un flusso di conoscenze interconnesse ed in continuo movimento sia perché le conoscenze sono infinitamente di più di quelle presenti nei libri di testo sia perché gli storici ne costruiscono di nuove o reinterpretano i fatti già noti.²

I libri di testo non agevolano il compito dell'insegnante. Ma i difetti dei libri di testo non possono essere accampati come alibi. Se l'insegnante assume il compito di far progredire gli studenti nella padronanza di abilità e di conoscenze disposte a generare competenze, allora non può fare a meno di incentivare la curiosità, l'interesse, lo studio degli alunni strutturando a dovere le conoscenze che inserisce nel suo piano di lavoro.

Le abilità non sono competenze?

L'altra condizione per la manifestazione delle competenze è quella di avere appreso abilità:

- cognitive che servono per organizzare le informazioni dei testi o delle fonti (secondo ordinamenti temporali e spaziali in primo luogo);
- ad usare i mediatori o strumenti che agevolano l'esecuzione delle operazioni cognitive (linee del tempo; schemi; mappe concettuali, diagrammi; tabelle ecc. ecc.)

Perciò, i verbi per formulare gli obiettivi devono indicare delle prestazioni operative osservabili e verificabili e non fare riferimento a processi cognitivi che si svolgono nella mente: ad esempio, verbi come organizzare, confrontare vanno bene, verbi come comprendere, intuire ecc. non sono adatti.

Le abilità che sono implicate nella formazione storica sono numerose e sono implicate in gran

parte quando si vuole comprendere a fondo le conoscenze e i testi e li si vuole criticare. Qui mi limito a descrivere alcune di esse come funzionali allo sviluppo delle competenze. Le principali riguardano l'organizzazione delle informazioni dal punto di vista dell'ordine temporale e della disposizione spaziale. Sono le prime e fondanti poiché se si procede a mettere le informazioni in relazione temporale e spaziale arbitraria o scorretta, si destituisce di ogni validità la conoscenza storica. Abituare gli alunni a ragionare sul significato che le successioni, le contemporaneità, le durate dei fatti assumono nella costruzione della conoscenza è la premessa per lo sviluppo della competenza a criticare le conoscenze ricevute e quelle che ciascuno di noi si trova a dover costruire quando ci sono problemi da risolvere. Far riflettere sulla localizzazione, la estensione, la distanza, la distribuzione dei fenomeni nello spazio aiuta a maturare le competenze spaziali da combinare con quelle temporali nella comprensione dei fenomeni passati e attuali.

A promuovere le abilità non bastano semplici esercitazioni. Occorrono attività laboratoriali che impegnino gli alunni alla soluzione di problemi di costruzione della conoscenza storica con le fonti e con i testi. Esse possono favorire anche le abilità di studio e sviluppano l'apprendimento significativo e la riflessione metacognitiva.

L'arte di progettare il curricolo

La promozione delle abilità e delle conoscenze e dei sistemi di conoscenze storiche da sviluppare nella prospettiva della formazione di competenze dipende dall'impostazione curricolare. Se il curricolo è ben progettato, gli apprendimenti sono assicurati. Ma il curricolo deve essere continuativo e coerente nella verticalità dei gradi scolastici.

Solo la concatenazione di processi di insegnamento e di apprendimento in un curricolo continuativo può assicurare la formazione, il consolidamento, lo sviluppo, il raffinamento di abilità e di conoscenze storiche disposte ad essere investite in prestazioni di competenze. Progettare un curricolo così efficace è un'arte in cui gli insegnanti devono tener conto delle abilità e delle conoscenze già possedute dagli allievi all'inizio del percorso curricolare, dei loro diversi stili di apprendimento, del tempo di insegnamento e del tempo proporzionato di studio, della selezione delle conoscenze storiche significative compatibili con il tempo disponibile, dei testi e degli strumenti e dei materiali disponibili, del

patrimonio culturale implicabile, delle intersezioni con la altre discipline (geografia e italiano, in primo luogo), delle prove di verifica più attendibili.

Progettare il curricolo richiede l'arte di intrecciare tutti questi elementi nella previsione di attività di insegnamento (per rispondere alla domanda: "quali attività per introdurre, e sviluppare i temi in modo da motivare cioè mettere in tensione cognitiva gli allievi?"), e quali attività richiedere agli alunni per promuovere gli apprendimenti (per rispondere alla domanda: "quali attività sono più efficaci per generare e sviluppare abilità e conoscenze?").

Per questo motivo ho proposto agli insegnanti del gruppo di ricerca di pensare le unità di insegnamento e apprendimento usando una griglia che costringesse a porre l'attenzione sulla relazione fra i traguardi di apprendimento in funzione dello sviluppo delle competenze / le attività di insegnamento / le attività di apprendimento / i prodotti atti a manifestare gli apprendimenti / la riflessione metacognitiva.

Infatti, gli obiettivi formativi disposti a generare competenze possono essere conseguiti solo se l'intreccio tra le attività dell'insegnante e quelle degli alunni funziona a mettere all'opera le abilità nella costruzione di conoscenze. E se le operazioni finiscono per manifestarsi in prodotti valutabili e stimolano la riflessione metacognitiva che riguarda i modi dell'imparare. L'intreccio tra attività dell'insegnante e attività degli alunni deve dispiegarsi lungo un processo di insegnamento e di apprendimento e la sequenza dei processi deve costituire l'asse del curricolo. Alla fine gli insegnanti devono pensare il curricolo continuativo e verticale ed essere competenti nella progettazione del curricolo del proprio livello scolastico.

Come ragionare per progettare un curricolo di storia?

1. Innanzitutto, occorre concepire il profilo cognitivo ed affettivo degli alunni all'inizio dei cicli e dell'anno scolastico e tenerne conto nell'immaginare le attività di insegnamento e di apprendimento adatte per farli evolvere verso la conquista delle conoscenze storiche.
2. in secondo luogo occorre pensare quali sono le difficoltà che si oppongono a chi intraprende l'apprendimento delle prime conoscenze storiche;
3. in terzo luogo, è necessario pensare come le abilità e le conoscenze possono svilupparsi.

1. I bambini che iniziano l'avventura scolastica non sono tabula rasa e non sono privi di abilità cognitive e di conoscenze del mondo. Hanno esercitato le prime ed hanno acquisito le altre mano mano che hanno interagito con gli adulti e che hanno osservato il mondo attorno a loro o mediante le informazioni delle trasmissioni televisive. Le abilità cognitive dei bambini, non sono specializzate e non sono applicate con consapevolezza. Le conoscenze sono embrionali e mescolate con misconcezioni. I bambini sono curiosi e manifestano interesse verso il passato degli adulti e verso la vita materiale e quotidiana di popoli vissuti nel passato.

Man mano che procedono nel percorso scolastico le loro abilità e conoscenze si arricchiscono, si approfondiscono, si diversificano. Dunque, di anno in anno le attività vanno immaginate in rapporto con profili intellettuali e affettivi un tantino diversi.

2. Dopo alcuni anni devono incontrare le prime conoscenze storiche nei testi (prevalentemente sotto forma di descrizioni di civiltà) e poi dovranno continuare a studiare e ad incrementare le conoscenze e ad approfondirle almeno fino all'uscita dal primo biennio degli istituti secondari superiori (un intreccio di descrizioni di civiltà e ricostruzioni di processi di informazioni).

Per affrontare i compiti di studio e di strutturazione delle conoscenze e dei loro sistemi gli alunni hanno bisogno di manipolare i testi, di organizzare o di riordinare le informazioni, di usare conoscenze extra testuali acquisite prima in rapporto con le esperienze del mondo attuale. Hanno pure bisogno di sapere con quali strumenti e con quali procedure sono costruire le conoscenze del passato.

Dunque, c'è un fase di avvio nella quale si formano - fondandosi sulle abilità e le conoscenze generate dalle esperienze – le disposizioni allo studio della storia:

- abilità ad organizzare le informazioni dal punto di vista della coerenza con lo scopo della conoscenza (svolgimento di un tema e dei sottotemi), ad ordinarle temporalmente e spazialmente;
- abilità cronologiche e conoscenze dei sistemi e degli strumenti di misura del tempo quotidiano e del tempo storico;
- abilità all'uso delle tracce del passato per farne strumenti di produzione delle informazioni (fonti)

- abilità a distinguere nella sequenza delle informazioni i mutamenti, le permanenze e gli eventi
- abilità ad attribuire significati alle informazioni
- abilità a intessere le informazioni e i significati in un testo
- abilità a riconoscere la struttura dei testi storici scolastici (di studio) e a smontarli e ristrutturarli (abilità di studio)

Segue la fase di applicazione delle abilità e delle conoscenze già disponibili allo studio e alla costruzione delle conoscenze storiche libresche. E continua l'applicazione delle abilità e delle conoscenze circa le procedure della costruzione delle conoscenze mediante le fonti.

Infine, nella scuola secondaria di II grado, abilità e conoscenze sono messe in tensione nello studio e nella ricerca storico didattica allo scopo di far guadagnare agli alunni non solo conoscenze più complesse e problematiche, ma anche la scoperta della multinterpretazione degli stessi fatti e processi e la capacità di analizzare le interpretazioni e metterle a confronto.

Anche i contenuti delle conoscenze si diversificano e diventano più complessi nella progressione curricolare. Nella fase di avvio sono relativi al mondo di cui i bambini fanno esperienza diretta grazie alle famiglie e alla scuola. Nel secondo segmento affrontano le conoscenze sulle civiltà costruendo un sistema di sapere sul mondo antico come mondo che si popolato man mano di gruppi umani e di popoli che hanno convissuto.

Nel terzo periodo sono i processi di trasformazione che danno conto del divenire del mondo a costituire la trama del sapere storico.

Parlo di sapere storico poiché una condizione per prestazioni competenti è la abilità a montare le conoscenze apprese singolarmente in un sistema che metta in grado di comprendere meglio, a scala più ampia, sia gli stati del mondo nel passato sia la sequenza dei processi di trasformazione sia il loro intreccio o il loro parallelismo.

Come deve cambiare il ruolo dell'insegnante di storia?

Se l'attività docente è ridotta alla trasmissione delle conoscenze storiche mediante la parafrasi del testo manualistico, l'assegnazione del compito di studio e la verifica dell'apprendimento delle nozioni, il ruolo dell'insegnante è meschino e inadatto a promuovere la formazione di abilità e conoscenze utilizzabili. Egli ha un ruolo subalterno agli autori del libro di testo e considera

adempito il suo impegno professionale con lo svolgimento dell'indice. Il processo di apprendimento è affare degli alunni. Ha così l'alibi sempre pronto: se gli alunni non comprendono la storia e non l'imparano è colpa loro. Nella didattica trasmissiva solo gli allievi dotati, che ricevano stimoli intellettuali in altri ambiti scolastici e nell'ambiente familiare, possono diventare competenti in storia. Tutti gli altri imparano male e con disgusto la storia; dimenticano presto le nozioni e non sanno che farsene di ciò che hanno studiato. Le conoscenze storiche appaiono insensate e inutili.

Al contrario, se la didattica della storia è concepita e svolta nella prospettiva delle competenze il ruolo dell'insegnante si esalta e tutti gli allievi hanno la opportunità e la possibilità di diventare più abili e di constatare il senso e l'utilità delle conoscenze storiche.

L'insegnante diventa specialista della mediazione didattica tra il sapere storico e gli alunni e il suo ruolo si potenzia. Per sapere come impostare l'insegnamento e come governare il processo di apprendimento, non può contentarsi di tener conto solo del testo scolastico e di prepararsi a "spiegarlo". Deve diventare analista degli stili cognitivi degli alunni e deve dialogare con loro. Deve considerare l'ambiente scolastico ed extrascolastico per inventariare le risorse di cui servirsi oltre il libro di testo. Deve provvedere alla trasposizione delle conoscenze, cioè allo smontaggio e alla ristrutturazione dei testi manualistici. Progettista del curricolo, dei piani di lavoro annuali, dei singoli processi di insegnamento e di apprendimento è lui che ha il dominio della selezione e della gestione delle conoscenze. Gestore di attività, organizzatore delle attività di apprendimento, deve saper accendere la curiosità e l'interesse degli alunni, verificarne la tenuta e le difficoltà o i progressi degli apprendimenti mentre il processo si svolge, deve allestire prove di verifica finale e valutarne gli esiti allo scopo di tenerne conto nel prossimo processo. Alla fine di un ciclo di insegnamento deve sapere allestire compiti autentici che permettano agli allievi di manifestare competenze. Il protagonismo dell'insegnante è opaco nella didattica trasmissiva, è brillante nella didattica ispirata alla formazione di abilità e di conoscenze investibili in prestazioni competenti.

Come si può rendere gli allievi protagonisti?

Alunni abbandonati a se stessi: così potremmo definire quelli che subiscono la didattica trasmissiva e devono cavarsela da soli a capire

come si studia un testo manualistico di storia. Tra di loro pochi riescono a memorizzare le informazioni e a ripeterle adeguatamente, pochi trovano un supporto nei familiari, la maggioranza affoga nel mare di date e di dati e finisce per avere ripugnanza per la conoscenza storica. Non c'è protagonismo degli allievi nella didattica trasmissiva. Il protagonista è il manuale di storia. Gli alunni sono dei semplici ricettori.

Nel regime in cui l'insegnante si assume la responsabilità della mediazione didattica multiforme già nelle fasi di attività di insegnamento frontale gli alunni sono tenuti in conto per le abilità e le conoscenze da mettere in gioco e possono essere chiamati in causa nella fase in cui l'insegnante propone il tema, mette in rapporto presente e passato, propone le modalità di lavoro e accende l'interesse degli alunni. Ma il protagonismo viene stimolato e sostenuto specialmente quando le attività programmate richiedono lo svolgimento di compiti operativi per decostruire i testi o usare le fonti, organizzare le informazioni con l'uso di mediatori strumentali (grafici temporali, schemi, tabelle, mappe concettuali ecc.), produrre conoscenze e testi (come presentazioni multimediali).

Gli alunni percepiscono il massimo di intensità del loro protagonismo quando lavorano in gruppo e in cooperazione con l'insegnante in attività laboratoriali.

Il protagonismo degli allievi e quello degli insegnanti è in funzione delle strategie didattiche.

Quali le strategie didattiche più efficaci?

La promozione delle competenze richiede strategie didattiche che preparino e impegnino gli alunni a risolvere problemi cognitivi. In storia tali problemi sono connessi con la comprensione dei testi, con la produzione delle informazioni mediante le fonti, con la scrittura dei testi, con la integrazione delle conoscenze in reti capaci di far guadagnare una visione più comprensiva degli stati del mondo e dei processi di trasformazione. Insegnare agli alunni a fare operazioni cognitive e manifestarle con pratiche è la condizione. Per questo occorrono le attività laboratoriali, i lavori di gruppo, la produzione di informazioni, la costruzione delle proprie mappe conoscitive, l'uso di materiali multimediali. Le attività laboratoriali richiedono il coinvolgimento sia dell'insegnante che degli alunni: l'insegnante le immagina, le allestisce con i materiali adeguati, le coordina con un'azione di tutoring e di monitoraggio; gli alunni partecipano e si attivano per risolvere i problemi che l'insegnante pone e che le attività fanno

formulare. Nei lavori cooperativi sono gli alunni a interagire tra di loro sulla base delle consegne dell'insegnante.

Gli alunni devono esercitare le abilità e l'uso delle conoscenze già possedute in operazioni di costruzione della conoscenza storica sia quando studiano testi già strutturati come quelli del manuale sia quando sono alle prese con la ricerca storico-didattica e producono informazioni mediante le fonti. Perché è tante volte evocato il verbo "costruire"? Perché anche quando studiamo le conoscenze comunicate dai testi scolastici o divulgativi o esperti non possiamo limitarci a recepire nella mente la copia del testo. La necessità della comprensione ci fa reagire agli stimoli del testo con lo smontaggio delle sue strutture e con la sua rimodellazione in una mappa conoscitiva che si forma nella mente e che diventa disponibile per la nostra comunicazione. Per imparare a fare questo è necessario lavorare alle rappresentazioni degli ordinamenti grazie ai quali le informazioni sono intessute nel testo: temporali, spaziali, di connessione, di gerarchia, di rapporti con i significati. E le rappresentazioni si compongono con semplici linee del tempo o con complessi grafici temporali o spazio-temporali, con schemi di vario genere, con tabelle, con mappe, con diagrammi ... A maggior ragione la conoscenza del passato è costruita dagli alunni quando si impegnano in una ricerca storico-didattica e provano le principali operazioni della procedura del metodo storico dalla tematizzazione alla elaborazione della comunicazione della conoscenza costruita. Infine, il processo costruttivo è in azione quando gli alunni devono usare le conoscenze apprese per sistamarle in rappresentazioni più comprensive di un periodo e/o di uno spazio maggiore.

Dunque, le strategie didattiche più efficaci sono quelle che impegnano gli alunni in una operatività che implica operazioni mentali: immancabile, all'inizio di ogni ciclo, deve essere quella che insegna a fare i conti con la struttura dei libri di testo e guida gli alunni ad imparare a studiare i testi storici secondo le caratteristiche della loro organizzazione. Non ha senso raccomandare di sottolineare le informazioni e i concetti importanti, come in genere fanno gli insegnanti. Questa è una esortazione che potrebbe valere per l'approccio a qualunque testo. Ma gli alunni non sanno come gerarchizzare le informazioni e i concetti, mentre i testi storici richiedono di essere affrontati con operazioni specifiche. Altra strategia generativa di abilità e di conoscenze trasferibili è quella che impegna ad andare oltre il testo unico e a integrarlo con immagini e con altri

testi che la multimedialità digitale mette a disposizione. Sono feconde le strategie che fanno mettere in relazioni le conoscenze storiche con i beni culturali che servono come fonti nella loro costruzione.

Come valutare le competenze in storia?

Finché si sta terra terra e si pensa che l'apprendimento della storia consista nel memorizzare dati e date, non ci sono problemi nella verifica e nella valutazione degli apprendimenti: basta l'interrogazione o bastano i test o i quiz. Ma quando si passa alla necessità di valutare le competenze, per la maggior parte degli insegnanti la questione ha l'aria del mistero. Come si provocano le prestazioni competenti? La questione è ardua e non si sa dare risposta. Si ignorano i criteri per procedere alla valutazione. I tempi scarsi del corso non hanno consentito di affrontare la questione della loro certificazione alla fine dei cicli di studio. Non abbiamo provato a proporre neppure verifiche a conclusione delle unità di lavoro.

Le competenze di storia possono manifestarsi quando gli alunni sono sfidati nella soluzione di compiti non esercitativi.

Il dovere di certificare le competenze ha come presupposto che l'insegnante di storia sappia come sfidare gli alunni a manifestare le competenze e a valutare le loro prestazioni. Quali compiti autentici può immaginare per i suoi allievi? Facciamo qualche esempio per poterne analizzare l'impatto.

Alla fine della scuola primaria potrebbe portare o invitare ad andare a visitare una sala di un museo archeologico con la consegna di produrre le informazioni su aspetti della civiltà documentata grazie all'osservazione e all'analisi dei reperti esposti e delle relative didascalie. Oppure potrebbe dare un tema che riguardi il mondo Mediterraneo nel VII secolo a. C. in modo da verificare come investe le abilità e le conoscenze nella rappresentazione della coesistenza di civiltà nel medesimo periodo di tempo.

Alla fine della scuola media potrebbe assegnare il compito di svolgere un tema grazie all'uso di un dossier di fonti scritte e iconiche. Oppure potrebbe richiedere la elaborazione dell'analisi comparativa tra due o tre testi divulgativi sullo stesso tema.

Compiti simili potrebbero essere affidati alla fine del primo biennio superiore.

Ciascuno di essi potrebbe essere svolto grazie all'investimento delle abilità e delle conoscenze apprese lungo gli anni di studio della storia. E la soluzione di ciascuno potrebbe rivelare

competenze progressivamente più articolate secondo la quantità e la qualità delle informazioni, la efficacia della loro tessitura e della scrittura.

Per manifestare questa competenza deve avere le conoscenze geostoriche e le abilità di scrittura, di organizzare le informazioni con tutte le operazioni cognitive necessarie, di schematizzare, di usare carte geostoriche ecc.

Basta la ricerca-azione per formare insegnanti di storia competenti?

Gli insegnanti del gruppo di ricerca non hanno progettato curricoli. Essi hanno recepito da me la proposta di un curricolo di storia a grandi linee e rispetto ad essa hanno immaginato le unità di insegnamento e di apprendimento. Nella maggior parte hanno dato il titolo all'unità, hanno formulato traguardi per lo sviluppo delle competenze, hanno articolato il processo in fasi e in attività di insegnamento e di apprendimento, hanno previsto i prodotti delle attività principali. Non tutti hanno annotato le attività metacognitive. Disposte in una tabella che rappresenta i diversi gradi scolastici e le classi, le unità si rivelano come alcune maglie di un curricolo possibile lungo il quale gli alunni formano abilità e conoscenze. Le capitalizzano per affrontare nuove attività nelle quali le abilità e le conoscenze vengono investite per consolidarsi e per formarne di nuove.

Ad esempio, nella scuola dell'infanzia e primaria le prime unità di lavoro *I miei giocattoli e Ricostruire un'esperienza vissuta: il primo giorno di scuola* fanno applicare gli alunni a usare le tracce come fonti, a mettere in ordine temporale le informazioni, a realizzare la comunicazione iconica del passato ricostruito. L'operatività che comincia a dispiegarsi nella ricerca storico-didattica torna in tensione in seconda nella unità *I ricordi della classe prima e le trasformazioni*. Poi l'uso delle tracce per la produzione delle informazioni è riattivato per la costruzione del quadro di civiltà del presente in terza, *Importanza e uso delle fonti per la ricostruzione del passato*. E ancora nella unità pensata per la quinta classe *La civiltà romana dalle origini al 476 d. C.*, nella quale entrano in scena le tracce della colonizzazione romana nel territorio regionale come beni culturali da usare come strumenti per la produzione delle informazioni.

Per quanto riguarda l'apprendimento mediante i testi, si comincia con una unità *Conoscenza ed uso del libro di testo* molto opportuna per rendere familiare agli alunni di terza primaria la struttura del sussidiario e per avviarli al metodo di studio.

Unità analoghe, ma più complesse, sono proposte all'inizio dei cicli secondari. Il libro di testo diventa il terreno per attività laboratoriali importanti all'inizio del ciclo in quanto fanno emergere gli stili cognitivi degli alunni e fanno scattare in loro la percezione che l'insegnante si ~~prende cura del loro apprendimento~~. E l'uso del testo nelle attività del docente e in quelle degli studenti è reso più operativo nell'impostazione di alcuni processi di trasformazioni che prendono senso per la connessione esplicita stabilita con gli aspetti del mondo attuale: sono, ad esempio in seconda media, *Le trasformazioni religiose dell'Europa occidentali tra inizio XVI secolo e metà XVII. Come nel mondo si sono moltiplicate le confessioni cristiane?* e nel biennio superiore *L'impero romano diventa cristiano*.

Le unità progettate sono caratterizzate dalle attività laboratoriali ricorsive, dal protagonismo degli allievi, dalla molteplicità delle strategie didattiche. Inoltre esse hanno reso possibile la valutazione critica dei punti di forza e delle criticità dei percorsi realizzati sia per quanto riguarda le azioni dell'insegnante sia per quel che concerne la risposta degli alunni. E sulla base di essa gli insegnanti hanno potuto ipotizzare modalità diverse per superare le criticità.

Gli insegnanti del gruppo di ricerca hanno dimostrato di aver migliorato le proprie competenze nella progettazione, nella gestione e nella valutazione dei processi formativi in storia, grazie al sostegno e al tutoring avuti durante il corso sia nella fase della progettazione e della revisione dei progetti sia nella fase di analisi delle loro realizzazioni.

Ma c'è da dubitare che tutti gli altri insegnanti di storia possano acquisire le stesse competenze solo con la lettura dei progetti e delle riflessioni del gruppo. Inoltre resta inesplorata per tutti la questione della verifica delle competenze. Insomma, la ricerca-azione ha dimostrato che l'aggiornamento degli insegnanti sulle competenze è indispensabile e possibile, ma devo constatare che essa non è sufficiente per la formazione di tutti.

L'esigenza implicita nella domanda iniziale: "E le competenze degli insegnanti?" resta insoddisfatta.

¹ Dal Progetto Ricerca – Azione: "Apprendimenti e competenze: dalla condivisione alla certificazione" dell'USP di Pesaro Urbino in collaborazione della Università di Pesaro Urbino, Facoltà di scienze della formazione in <http://www.usp.pesarourbino.it>

² Riprendo il concetto di “stock di conoscenze” da Andreas Schleicher, «In breve, stiamo assistendo a un passaggio da un mondo di stock – con la conoscenza, accatastata da qualche parte nella mente, distante dall’esperienza, che è soggetta a una rapida svalutazione – a un mondo di flussi, in cui il potere arricchente della comunicazione e della costante collaborazione diventa la norma» Il direttore di OCSE-PISA, è intervistato grazie alla collaborazione di

Luciano Benadusi, Vittorio Campione e Orazio Giancola in *Comparare per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali*, “Scuola democratica”, nuova serie, 2010, N. 2, p. 14. Nella stessa pagina leggiamo la seguente definizione di competenza: «la capacità dei singoli di affrontare con successo richieste complesse in diversi contesti, attraverso la mobilitazione di risorse cognitive e sociali, comprensive di conoscenze e abilità, motivazioni, atteggiamenti e altre componenti sociali e comportamentali».

BIBLIOGRAFIA

Sui processi di apprendimento

AA.VV., *Il sapere dei bambini. Per conoscere, fare, vivere insieme*, Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Elementare, Napoli, Tecnodid, 1999.

Antonietti A., *Il bambino competente: un dialogo tra psicologia ed educazione* in AA.VV., *Dove va il bambino? Nuove prospettive pedagogiche per l'infanzia*. Brescia: Editrice La Scuola.

Antonietti A., Cantoia M., *La mente che impara: percorsi metacognitivi di apprendimento*, Firenze, La nuova Italia, 2000

Antonietti A., Cantoia M., *Il computer per imparare. Strumenti, giochi, documenti e riflessioni. Con CD-ROM*, Milano, ISU Università Cattolica, 2003

Antonietti A., Cantoia M., *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*, Milano, A. Mondadori, 2010

Miretti M., *Pedagogia della cognizione e costruzione della conoscenza storica*, Bologna, Bononia University Press, 2009.

Mariani A., Sarsini D., *Sulla metacognizione*, Bologna, Clueb, 2006.

“Scuola democratica”, n.s. n. 2, giugno 2010: monografico dedicato alle competenze .

Sul curricolo

Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma

Baldacci M. (2003), *La didattica per moduli*, Laterza, Bari

Mattozzi I. (2007), *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i “quadri di civiltà”*, in “I quaderni di Clío ‘92” n. 7

Mattozzi I., Di Tonto G. (a c. di) (2000), *Insegnare storia*, Courseware ipertestuale in Cd Rom, Ministero Pubblica Istruzione, Università di Bologna, Roma-Bologna.

Mattozzi I. (1999), *Dall'uso delle fonti alla ricerca storico-didattica*, in *Storia e territorio*, Università degli studi di Ferrara, Ferrara, pp. 57-94.

Mattozzi I. (1989), *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in Roseti P. (a c. di), *Storia, Geografia, Studi sociali*, “Quaderno dell'IRRSAE Emilia Romagna”, Nicola Milano, Bologna, pp. 41-51.

Mattozzi I. (a c. di) (1990), *Un curricolo per la storia. Proposte teoriche e resoconti di esperienze* Cappelli, Bologna

Mattozzi I. (1990), *Storia. Educazione temporale nella scuola primaria*, Irrsae Lombardia, Milano

Pontecorvo C., Fusé L. (1981), *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino.

Sulla didattica e sul curricolo della storia

Bernardi P. (a c. di) (2006), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Università, Torino.

Borghi B. (2009), *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*, Patron, Bologna.

Brioni G., Rabitti M.T., (2004), *La didattica dei processi di trasformazione*, in <http://puntoeduri.indire.it/afpi/login/index.php?Msg=>

Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.

Marostica F. 2009, *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad “imparare ad imparare” storia*. Bologna, FORMAT.BO,

Mattozzi I. (1990), *Un curricolo per la storia. Proposte curricolari ed esperienze pratiche*, Cappelli, Bologna [distribuito da La Scuola editrice]

Mattozzi I. (1990), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Polaris, Faenza

Mattozzi I. (2000), *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in Cajani L. (a c. di), *Il '900 e la storia*, Scuola Media “G. La Pira”, Sarezzo (BS)

Mattozzi I. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica*. in Presa S. (a c. di), *Che storie insegnerò quest'anno?*, Assessorato alla Cultura, Aosta

Mattozzi I. (2004), *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in Perillo E., Santini C. (a c. di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata*, Polaris Faenza

Mattozzi I. Zerbini L. (2006), *La didattica dell'Antico*, Aracne, Roma

Mattozzi I. et aa. (2005) *Didattica della storia: insegnare il primo sapere storico*, corso per la formazione a distanza in cd-rom, Giunti, Firenze

- Rabitti M.T. (a c. di) (2009), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, FrancoAngeli, Milano
- Rabitti M.T et aa. (a c. di) (2008), *Il museo nel curriculum di storia*, FrancoAngeli, Milano
- Rabuiti S. et aa. (a c. di) (2006), *Intrecci di storie. Patrimonio, storia, musica*, Polaris, Faenza
- Guanci V., Rabitti M.T. (a c. di) (2011), *Storia e competenze nel curriculum*, ebook, Clio92, Cenacchi Editrice, Castelguelfo (BO)
- Perillo E. (a c. di) (2011), *Le storie d'Italia nel curriculum*, ebook, Clio92, Cenacchi Editrice, Castelguelfo (BO), www.cenacchieditrice.it

LA PROGETTAZIONE DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO PER COMPETENZE: “LE RIVOLUZIONI DEL NEOLITICO”

A cura di Paola Lotti

ITSCT Einaudi – Gramsci Padova

Associazione di docenti ricercatori CLIO '92

Keyword: rivoluzioni neolitico, progettazione UDA, competenze, certificazione competenze, valutazione.

Abstract

Il tema dell'UDA è quello delle “rivoluzioni del Neolitico con cui ci si riferisce alle innovazioni e ai cambiamenti che, in un arco di tempo molto lungo, alcuni millenni, modificarono radicalmente la storia dell'umanità. La scelta tematica e l'uso del plurale sono dati sia dalle nuove acquisizioni storiografiche sia dalle opportunità di problematizzazione sia dall'indagine, dall'analisi e dalla comprensione di testi adattati alla didattica in una classe prima. Inoltre sono significative le novità che gli studenti nel corso del processo di insegnamento e apprendimento esplorano (nel manuale in uso e in rete), scoprono e ricostruiscono grazie a una serie di attività e di compiti fortemente orientati allo sviluppo di abilità geostoriche e linguistiche, che si traducono poi in verifica di alcune competenze, in linea con quanto previsto dalla normativa.

Il percorso

La motivazione della scelta tematica

Il docente coordina la classe nell'esplorazione e nella discussione sulle conoscenze pregresse relative al neolitico: cosa ricordano gli studenti dei loro studi passati? Di quali informazioni dispongono da altre fonti (un programma televisivo, un documentario, un filmato, un film, animazioni, immagini, ecc.)? E si tratta di informazioni di storia, arte, lingua, scienze? Gli studenti stessi possono creare una mappa delle preconoscenze generali utilizzando la LIM con la quale evidenziare parole chiave, concetti, relazioni tra concetti in discipline diverse (neolitico nella storia, nell'arte, nelle scienze, ecc.), termini fondamentali e focali, oppure possono costruire una mappa presa dalla rete oppure, in assenza di tecnologia, semplicemente costruire un tabellone. Il lavoro favorisce prima di tutto la partecipazione attiva dei ragazzi, anche di quelli solitamente meno brillanti; permette di diversificare idee e opinioni in presenza di studenti stranieri; mobilita qualche abilità digitale; stimola un primo approccio alla scrittura schematica e collaborativa che poi viene approfondita in italiano. Il lavoro sollecita altri spunti che riguardano la periodizzazione,

l'indicazione dello spazio coinvolto quando si parla di neolitico, i luoghi comuni e gli stereotipi. La prima raccolta di informazioni verrà in un secondo momento confrontata con quanto emerge dall'analisi e dallo sviluppo del tema-problema.

A questo punto i docenti introducono il tema proposto. Non si tratta semplicemente di dire che cosa verrà svolto e come, ma perché si sceglie questo tema delle rivoluzioni del neolitico, perché si usa il termine “rivoluzioni” al plurale, quali sono le relazioni interdisciplinari, a che cosa si andrà incontro, quali compiti avrà ciascun attore, in particolare gli studenti che saranno protagonisti per raggiungere determinati obiettivi, in termini di abilità e conoscenze, lavorando non in modo passivo. Questo punto può sembrare piuttosto banale ma in realtà diventa nella didattica per competenze molto significativo dal momento che gli studenti spesso si aspettano di essere spettatori di lezioni-spiegazioni, di essere tenuti a ripetere alcune nozioni, di essere interrogati in modo tradizionale e di avere una valutazione specifica sulla verifica programmata. Nella presentazione dell'attività, invece, spiegare in modo chiaro che il percorso è una (ri)-costruzione del sapere, che la valutazione è fatta anche di osservazione dei comportamenti, dei lavori in gruppo, di prodotti vari e diversi dei singoli e dei gruppi, del senso di

responsabilità, di acquisizione di un metodo di lavoro che vale trasversalmente, permette di stabilire una specie di patto di lavoro comune, funzionale al percorso (ma non solo a questo). Al termine della presentazione del percorso, vengono esplicitati chiaramente tempi, modalità e compiti, obiettivi e prodotti intermedi e finali, criteri delle valutazioni, formali e informali.

Il rapporto con il presente (3 ore)

Le novità delle rivoluzioni del neolitico riguardano i molteplici mutamenti e trasformazioni nello spazio, nel tempo e con differenti modalità nel mondo, quali la domesticazione di piante e animali diversi per aree geografiche, le innovazioni tecnologiche per la produzione del cibo, la produzione di utensili, la produzione di fibre vegetali e animali per l'abbigliamento, le modifiche del territorio anche con strutture abitative, differenti a secondo degli ambienti, villaggi, campi, campi coltivati, controllo delle acque, le trasformazioni della struttura sociale e culturale, l'aumento demografico, ecc.. Inoltre, nel Neolitico si creano le premesse fondamentali per l'utilizzo dei metalli e della rivoluzione urbana. Diventa perciò legittima l'affermazione di essere noi contemporanei "figli del Neolitico". E diventa allora più semplice in classe far svolgere attività di ricerca in rete e sui manuali volte ad evidenziare il "debito" del nostro presente rispetto al neolitico.

I compiti che l'insegnante assegna agli allievi, individualmente o a gruppi, riguardano la ricerca e la selezione di informazioni sul web (si tratta di ricerca guidata, con siti assegnati e precedentemente controllati), relative all'agricoltura oggi e all'allevamento nel mondo occidentale¹ e in quelle società che ancora vivono in uno stato cosiddetto preistorico. La rete in questo senso offre molte opportunità per attuare semplici confronti rispetto al presente² e per iniziare a ricostruire il passato³, per fornire indicazioni sullo spazio geografico mondiale e i suoi rapporti con agricoltura e allevamento, il consumo di terreno a scopi agricoli, la richiesta sempre maggiore di prodotti agricoli in relazione all'aumento demografico ecc. Le attività possibili di geostoria, collegabili a italiano e scienze, comprendono schematizzazioni, mappe concettuali, brevi testi di sintesi, individuazione degli spazi, lettura di dati statistici da cui trarre brevi didascalie illustrative, di spiegazione o descrittive. L'insegnante non deve preoccuparsi in questa prima fase di fornire informazioni;

l'attività laboratoriale presuppone invece che l'insegnante faccia da guida ed espliciti chiaramente alla classe compiti e prodotti, tempi e responsabilità, per portare gli allievi alla comprensione autonoma e alla raccolta di conoscenze. La funzione di raccordo per passare alla seconda fase e per tirare le fila è finalizzata alla sistematizzazione del brainstorming svolto in classe.

Dai compiti assegnati emergono altri "piccoli" prodotti/conoscenze che coinvolgono sia geostoria sia italiano sia scienze: si tratta delle prime concettualizzazioni storiche relative ad agricoltura, sedentarismo, allevamento, produzione, rapporto popolazione-risorse, divisione del lavoro; o geostoriche e di scienze e geografia relative ad ambiente, paesaggio, trasformazione dell'ambiente, climi, popolazioni, genetica, ecc. Italiano entra in scena relativamente alla comprensione di testi di varia tipologia sia manualistici (paragrafi, capitoletti), sia iconografici sia audiovisivi che digitali, con raccolta e schematizzazione delle informazioni, loro comprensione e schedatura. Se si usa un wiki è possibile far lavorare gli allievi sulla scrittura collaborativa di alcuni concetti fondamentali e/o descrizioni di ambienti, paesaggi, luoghi. La fase di lavoro coinvolge le scienze per quanto riguarda alcuni aspetti del popolamento mondiale e dei mezzi scientifici e tecnologici usati dagli esperti per la ricostruzione del popolamento della Terra, le analisi genetiche e di altra natura.

Il percorso: il passato (13 ore)

Gli studenti sono messi di fronte a una situazione di riscoperta e ricostruzione del processo di trasformazione da una situazione iniziale, il paleolitico superiore intorno ai 10.000 anni fa, a una situazione di arrivo, il mondo intorno al 4° millennio a.C.. I compiti in classe, e in parte a casa, propongono la ricerca delle informazioni nel manuale e nel web, sempre attraverso siti controllati in precedenza, riguardanti le caratteristiche ambientali, climatiche, organizzative, economiche, tecnologie, ecc. di alcune aree geografiche nel mondo (Vicino Oriente, Cina, Valle del'Indo, Mesoamerica) intorno ai 10.000 anni fa. Ne risulta un quadro descrittivo trasferibile in un cartellone, in una linea del tempo, in una mappa virtuale o cartacea, a seconda delle possibilità e della strumentazione presente a scuola (in classe), che gli studenti possono creare con un lavoro individuale e/o a gruppi che permette loro di ricostruire un mondo lontanissimo. In questo senso diventa motivante

studiare il passato, non più trasmesso passivamente, ma scoperto direttamente, soprattutto considerate le opportunità della rete o di filmati o di ricostruzioni virtuali.

Il momento successivo, da realizzarsi con le stesse modalità, è rivolto al mondo nel 4° millennio a.C. in modo tale da evidenziare un altro quadro di stato del mondo. A questo punto la comparazione tra i due quadri emersi diventa inevitabile: quali differenze fondamentali? Che cosa è cambiato? Quali sono eventuali permanenze? Dove ci sono stati mutamenti significativi e di che tipo? Le domande suscitano discussione in classe; l'insegnante deve organizzare efficacemente la discussione e far emergere dagli allievi idee, suggerimenti, proposte, utilizzando questa fase didattica per controllare conoscenze e abilità, interesse e difficoltà ed eventualmente riaggiustare il tiro dell'UDA.

Una parte di lavoro relativo al confronto da svolgere in classe avviene sul manuale in uso. Si tratta di un'attività che, nella fase di programmazione annuale, viene inserita trasversalmente in tutte le discipline delle classi prime in quanto collegata al metodo di lavoro. Nel caso specifico, agli studenti si chiede di individuare, dall'indice, i riferimenti alle periodizzazioni e alle aree geografiche del tema affrontato, sia del mondo 10.000 anni fa, sia nel quarto millennio a.C. e di individuare anche le parti (paragrafi, capitoletti, apparati...) relativi al tema affrontato in modo tale da riuscire a selezione, da tutta la mole di informazioni, quelle pertinenti l'argomento proposto. Già con le informazioni dell'indice gli allievi possono costruire linee del tempo e semplici glossari di termini e concetti. Si tratta, di fatto, di smontare e rimontare l'indice del manuale per far emergere la selezione tematica, per dare continuità al tema, per individuare concetti e parole chiave, per fornire uno strumento utile alla comparazione dei due "mondi" evitando di perdersi in pagine e parti poco significative. Le due slide mostrano un possibile prodotto degli studenti dopo il lavoro sulla periodizzazione e sui confronti fra periodizzazioni del manuale e di pagine mediate dal docente da testi esperti⁴. Il confronto di informazioni favorisce anche la problematizzazione di partenza: perché studiamo le rivoluzioni del neolitico al plurale? Cosa significa rivoluzione? E in cosa consiste la rottura, il radicale cambiamento rispetto ai circa due milioni e mezzo di anni del mondo paleolitico precedente?

Il laboratorio didattico geostorico, linguistico e scientifico continua con la ricerca delle

spiegazioni delle trasformazioni: attraverso quali fattori/elementi ambientali, climatici, naturali, sociali, economici le rivoluzioni del neolitico si sono realizzate? Entrano in gioco in questa fase abilità molto significative da sollecitare nella nostra classe: l'uso, ad esempio, delle fonti e della loro lettura da parte di giovani allievi, la comprensione di testi storiografici semplificati sul tema, l'uso di strumenti e di informazioni. Gli insegnanti di italiano e di scienze insieme a quello di storia dovranno, pur nel rispetto delle discipline, far lavorare gli studenti intrecciando metodi e finalità: come leggere le informazioni da un testo iconografico, da un reperto archeologico, da resti umani/animali? Come sistematizzarle? Un aiuto viene dalla rete che fornisce materiali video, ricostruzioni, carte che favoriscono una didattica attiva e collaborativa sulla diffusione della popolazione nella Terra, sulle ipotesi di vita nel paleolitico (vedi questi esempi dalla [rivista Focus](#) e dal sito ufficiale delle [grotte di Lascaux](#)) e nel neolitico, sulla ricostruzione della vita in villaggi, sugli strumenti e la tecnologia usata. Il lavoro prosegue con attività che consentono agli allievi di utilizzare il manuale insieme ad altri strumenti, in modo tale da avvicinarsi progressivamente alla consapevolezza che la visione e la ricostruzione storica non è data una volta per sempre né unica, che esistono semplificazioni, stereotipi; che la durata dei fenomeni può essere lenta, diversa da uno spazio geografico a un altro. La lettura di carte tematiche e la costruzione di linee del tempo (da leggere in orizzontale sulle durate e in verticale sulle contemporaneità) diventano utilissimi strumenti per fissare alcune conoscenze, anche poche, ma solide. Alcuni concetti, ad esempio proprio quello di rivoluzioni neolitiche, assumono un altro valore rispetto a quanto presentato usualmente nei manuali e permettono anche di svolgere un'attività interessante sulla problematizzazione. Nella ricostruzione del processo di trasformazione, l'interdisciplinarietà diventa la chiave di volta: in italiano, la lettura e la comprensione di diversi testi storiografici adattati ad uso didattico fanno emergere differenti ipotesi e argomentazioni che la classe può trasformare in brevi testi narrativi e/o argomentativi. Il docente di italiano non conduce un lavoro diverso da quello che farebbe normalmente, ma usa una varietà di testi non narrativi e non letterari per sviluppare le abilità richieste e arrivare a costruire competenze dell'asse dei linguaggi (dalla schedatura delle informazioni alla scrittura per tipologia di testo, dall'uso del digitale a un minimo di senso critico). D'altra parte, gli studenti si rendono conto che un

testo di storia può essere trattato in italiano, in scienze, in arte e viceversa; che l'analisi di carte e mappe non è di pertinenza solo della geografia; che gli apparati iconografici disponibili e i filmati possono essere trattati con gli stessi strumenti in più discipline per arrivare a informazioni tali da ricostruire un processo durato millenni in uno spazio geografico mondiale⁵. La trasversalità metodologica e l'intreccio disciplinare pertanto evitano il sapere frammentato e a compartimenti stagni.

La ricostruzione del processo di trasformazione è in linea con la competenza richiesta dal documento Fioroni *“Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali”* anche per la dimensione mondiale del percorso. Tutto il laboratorio didattico verte su attività sia individuali sia di gruppo, sia in presenza sia a distanza, quali la ricerca di informazioni dai manuali e dalla rete sia in testi scritti narrativi, descrittivi, argomentativi che in immagini o carte tematiche (interdisciplinare); la sistemazione delle informazioni in schemi, mappe, sintesi anche in digitale per lo sviluppo di scritture diverse (interdisciplinare); la ricerca e la comprensione di termini specifici disciplinari; lo sviluppo di conoscenze specifiche, di concetti e di concettualizzazioni anche attraverso il lavoro cooperativo, per favorire studenti in difficoltà e per mettere in moto risorse di singoli studenti che in altro modo rimarrebbero ai margini; la ricostruzione degli avvenimenti, sia in modalità scritta anche digitale (video, ppt, wiki, ecc.) che orale, di un processo fondamentale con l'individuazione di permanenze e di mutamenti nel passato e nel presente; la costruzione di linee del tempo; la produzione di semplici testi narrativi, descrittivi, argomentativi, comparativi anche di tipo scientifico, con l'utilizzo dello specifico registro linguistico disciplinare; la discussione e i raccordi tra un passaggio e l'altro; il lavoro di gruppo con assegnazione di specifici compiti, tempi e responsabilità.

Verifiche e valutazioni

Per quanto riguarda le verifiche e la valutazione, i docenti hanno a disposizione schede di osservazione, che comprendono indicatori e descrittori, costruite nella fase di progettazione dell'UDA per tenere sotto controllo tutto il lavoro nelle sue fasi iniziale, in itinere e finale anche per i lavori di gruppo. Ad esempio, per quanto

riguarda i prodotti, diventano fondamentali la rispondenza in termini di funzionalità allo scopo e ai destinatari, l'organizzazione, la correttezza ed efficacia comunicativa, la completezza e pertinenza del prodotto. Relativamente alla valutazione del processo i docenti hanno a disposizione i prodotti intermedi degli studenti, quali il diario di bordo, la griglia di auto-osservazione, i questionari di ingresso e di uscita, gli interventi, il lavoro svolto in classe, la risoluzione di compiti, testi scritti, schemi, ecc.; hanno l'archivio digitale di tutta l'UDA svolta in classe. In questo senso la valutazione diventa attendibile e completa perché utilizza vari elementi/prodotti, è diluita nel tempo, mette in gioco tutti gli studenti che hanno anche molte opportunità di recupero. L'interdisciplinarietà, inoltre, gioca a favore della verifica delle competenze attraverso le abilità messe in moto e l'utilizzo delle conoscenze che emergono da una prova “esperta” di cui alcuni esempi si trovano sul sito [FormaVeneto](#) e sul sito [Piazza delle competenze](#). Si tratta di un compito-progetto significativo, compiuto in sé e rilevante, in un contesto di autonomia e nuovo, di tipo professionale, storico-sociale e letterario, logico-matematico-scientifico, interdisciplinare, nel quale gli studenti devono mettere in moto e riutilizzare conoscenze, abilità, esperienze precedentemente acquisite, ma ora finalizzate alla risoluzione di un problema o di un caso mai considerato prima. Normalmente la prova esperta prevede alcune fasi: l'analisi del compito-progetto da parte del gruppo, l'analisi individuale, la risoluzione individuale, la riflessione e un ulteriore apporto significativo per l'individuazione dell'eccellenza.

Per quanto riguarda l'UDA in questione, un esempio semplificato di prova esperta coinvolge gli studenti in un lavoro, sia cooperativo sia individuale, di elaborazione di un testo complesso digitale nell'ambiente [Wikibook-Ripiano Storia](#). Si tratta di scrivere per un pubblico di pari ma anche adulto un capitolo di libro wiki proprio sulle rivoluzioni neolitiche, partendo dalla progettazione cartacea del progetto. Titolo, struttura dei capitoli, lunghezza, uso delle immagini e di altri apparati, link, scelta dei linguaggi, ecc. diventano nella prima fase un'attività di progettazione comune, di consultazione e di analisi dell'efficacia, nel rispetto delle regole di wikibooks. Gli studenti riutilizzano le conoscenze e le abilità acquisite durante lo svolgimento dell'UDA per raccontare, descrivere, argomentare e problematizzare le rivoluzioni neolitiche; i testi elaborati sono

personali rielaborazioni di quanto appreso nell'UDA. Alcuni possono essere testi che danno le ragioni storiografiche della scelta tematica. Non solo: gli studenti possono fornire utili indicazioni sul metodo di studio utilizzato e sull'approccio didattico seguito. Il prodotto finale, che richiede tempo naturalmente ma può essere svolto in più fasi e a distanza, diventa visibile in Wikibooks, condiviso, modificabile nel tempo a seconda delle necessità. L'insegnante ha a disposizione una serie di elementi importanti per la certificazione delle competenze, sia per la durata e la consistenza del lavoro sia per il coinvolgimento di varie abilità, anche di cittadinanza (rispetto dei ruoli, delle regole, dei tempi, degli altri), digitali (uso del wiki), linguistiche (la scrittura di un testo per la rete) che diventano evidenze e come tali competenze accertabili.

La certificazione conclusiva delle competenze non è data allora da una successione di interrogazioni o compiti, ma dal peso delle prove esperte e dalla valutazione formativa derivante dall'insieme delle UDA sviluppate. La prova esperta non è indifferente alle metodologie didattiche usate durante il percorso formativo, ma tiene presente tutte le situazioni di insegnamento/apprendimento, tutto il processo con il quale si ricostruisce il portfolio dello studente, cioè prodotti realizzati significativi e dotati di valore.

Fase di ritorno al presente (2 ore)

Al termine del lavoro, la classe viene messa nella condizione di confrontare quanto appreso con quanto emerso nella prima parte dell'attività didattica: concetti fondamentali, comparazioni, luoghi comuni diventano occasione per una discussione pratica e utile anche ai fini dell'autovalutazione degli allievi che hanno gli strumenti per definire sia l'interesse, sia la qualità di quanto acquisito, sia la qualità del proprio lavoro. Come riepilogo, sarebbe interessante, ad esempio, far lavorare gli allievi sui debiti che il nostro mondo attuale ha nei confronti del neolitico a livello di organizzazione sociale ed economica⁶. Dallo schema di conoscenze emerso nella fase motivazionale si arriva alla valutazione di quanto, in termini di valore aggiunto, sono migliorate per qualità le conoscenze, della differenza tra conoscenza stereotipata, semplicistica e di tipo manualistico e quella un pochino più esperta, frutto di ricostruzione e di sistematizzazione del sapere, che dà senso al lavoro svolto anche su un argomento lontanissimo nel tempo.

Fase di progettazione dell'Uda

Il consiglio di classe, per arrivare ad un'efficace progettazione e a concreti risultati in termini di apprendimento, deve tenere presenti e condividere alcune questioni fondamentali sia per lavorare in modo comune, sia per fornire strumenti di apprendimento agli allievi, sia per disporre di elementi concreti ai fini della valutazione e della verifica delle competenze. Nel suo lavoro pertanto diventa fondamentale il repertorio delle competenze da cui sviscerare quella/e fondamentale/i da verificare al termine dell'UDA; un linguaggio comune che indica i significati dei termini utilizzati ed il tipo di responsabilità che essi implicano; un metodo condiviso circa la gestione dell'attività di insegnamento/apprendimento. Il C.di Cl. inoltre assume altri fondamenti per rendere efficace la didattica per competenze:

1. programma e gestisce le attività in équipe perché l'interdisciplinarietà e la trasversalità metodologica e laboratoriale, cioè per compiti, ne rappresentano il fulcro;
2. assegna compiti, attribuisce il livello di autorità, formalizza ed esplicita gli strumenti e le risorse utilizzabili;
3. incarica un referente responsabile;
4. struttura il tempo scuola come monte ore annuale e non settimanale, per sviluppare la programmazione secondo criteri di flessibilità;
5. predispone uno spazio orario e fisico per i raccordi collettivi (presentazione, verifiche, conclusione ecc. dell' UDA);
6. definisce la "pesantezza" dell'UDA in termini di tempo, ampiezza, compiti, abilità e competenze.

Indicazioni per la situazione di lavoro e materiali di documentazione

L'UDA progettata, "*Le rivoluzioni neolitiche*," ha una durata di circa 20-22 ore e, pur centrata su un tema squisitamente storico, permette interdisciplinarietà con altre discipline, ad esempio, scienze, italiano, lingua inglese, linguaggi multimediali. Nella prospettiva interdisciplinare il C. di Cl. può organizzare l'attività laboratoriale e per competenze nello stesso periodo di tempo e con le stesse metodologie. La costruzione progressiva di un "laboratorio" di idee e di attività/compiti oltre che di utilizzo di strumenti vari, dai manuali al digitale a testi esperti, consente agli allievi di sviluppare abilità funzionali e propedeutiche agli

studi degli anni successivi. Tuttavia è necessario fissare alcune idee chiave condivise.

Prima di tutto i docenti organizzano il percorso tenendo conto del sapere esperto e non del manuale in adozione, nel senso che il manuale diventa uno strumento che gli studenti dovranno imparare a usare con senso critico, riconoscendo le strutture testuali, le forme di comunicazione, i limiti e anche in alcuni casi gli errori attraverso il confronto con testi esperti. Le attività sul manuale sviluppano progressivamente la competenza di imparare a imparare. Per quanto riguarda il sapere esperto non si propone alla classe un lavoro su testi storiografici complessi, che comunque sono spesso presenti nei manuali senza l'opportuna mediazione didattica, ma di adattare brani relativi alla tematizzazione scelta, agli obiettivi, ai compiti e alle attività previsti. Inoltre, è necessaria la consapevolezza degli stereotipi manualistici, delle semplificazioni delle trasformazioni del periodo considerato, che non si sviluppano linearmente nel tempo e nello spazio ma gradualmente e diversamente in ambiti differenti e in modo differenziato nel mondo⁷. E ancora, non è indifferente la scelta della scala mondiale (invece che regionale o limitata usualmente solo a uno spazio ristretto come il Vicino Oriente), perchè permette comparazioni, confronti e individuazione delle differenti peculiarità ambientali e climatiche.

Il processo di insegnamento/apprendimento dell'UDA permette di sviluppare il riconoscimento della dimensione del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche; la collocazione dei più rilevanti eventi storici, affrontati secondo le coordinate spazio temporali; l'identificazione degli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi; la comprensione del cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale; la lettura, anche in modalità multimediale, delle differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche, ecc. ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche; l'individuazione dei principali mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso della storia.

Le abilità messe in gioco richiedono la costruzione di linee del tempo anche con strumenti e risorse digitali; l'individuazione e il confronto di situazioni di partenza e di arrivo differenti dal punto di vista ambientale,

economico, sociale. Solo per esemplificare e chiarire, ecco una prima lista di possibili abilità in uscita:

1. l'allievo sa usare e costruire le periodizzazioni;
 2. sa leggere e costruire una linea del tempo e un grafico temporale;
 3. sa usare i manuali in uso e ne conosce la struttura (indici vari, immagini, carte, ecc.), insieme agli strumenti digitali della rete;
 4. sa schematizzare le informazioni tratte dal manuale e dai suoi apparati;
 5. sa smontare e ricostruire l'indice del manuale per tematizzare e ricostruire fenomeni storici;
 6. sa ricavare informazioni da testi di varia natura e dalle immagini;
- sa attuare confronti tra aree geografiche diverse e in tempi diversi (presente-passato-presente)
 - sa descrivere lo stato delle cose iniziale e finale (scritto-orale);
 - sa ricostruire il processo di trasformazione del popolamento nel mondo;
 - sa attuare confronti nel tempo e nello spazio e sa lavorare sul lungo periodo;
 - sa leggere e ricavare informazioni da carte geografiche e tematiche, grafici e tabelle;
 - sa tematizzare e ricostruire un processo di trasformazione;
 - sa selezionare da testi differenti informazioni pertinenti, sa confrontarle e gerarchizzarle;
 - sa sistemare le informazioni tematizzate in schemi, tabelle e mappe; sa costruire grafici temporali tematizzati;
 - sa usare gli indicatori di civiltà;
 - sa concettualizzare e sa confrontare semplici modelli;
 - sa attribuire a livelli appropriati i contesti studiati (aspetto economico, sociale, ecc.);
 - sa costruire semplici modelli di civiltà tramite indicatori comuni attraverso mappe, schemi e tabelle;
 - sa descrivere e confrontare civiltà presenti e passate.

Relativamente all'asse dei linguaggi, trasversale ad ogni disciplina, le attività previste dall'UDA sviluppano abilità relative all'uso di strumenti espressivi e argomentativi utili alla gestione della comunicazione verbale e scritta in vari contesti; alla lettura, comprensione e interpretazione di testi scritti di vario tipo; alla produzione di testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi; al riconoscimento e all'uso del linguaggio artistico/espressivo, multimediale.

In questo senso il docente di italiano può lavorare su testi diversi per tipologia e argomento; ecco allora che l'intreccio con questa disciplina e la storia si fa stretto quando si lavora in classe su testi descrittivi, narrativi e a argomentativi di tipo storico e/o storiografico (anche se semplificati e ad uso degli studenti). Per quanto concerne l'asse tecnico- scientifico, una delle competenze da raggiungere al termine del 1° biennio riguarda l'“*essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate*”. Ad esempio, lavorando sulle rivoluzioni del neolitico, gli allievi possono identificare esempi di tecnologia come risposte a diversi bisogni; riconoscere nel periodo preso in considerazione semplici problemi e ipotizzare semplici soluzioni. In ogni caso, l'interdisciplinarietà prevista nell'UDA “le rivoluzioni neolitiche” implica il superamento di una visione dicotomica tra discipline umanistiche e scientifiche perché uno degli obiettivi fondamentali riguarda proprio l'uso di strumenti trasversali che appartengono non solo al lavoro dello storico ma al lavoro cooperativo di ricerca che unisce esperti di discipline diverse⁸.

¹ Molto utile e snello come strumento risultano i siti Worldmapper (www.worldmapper.org) un ambiente ricco di carte tematiche organizzate per parole chiave (in inglese); www.fao.org per la consultazione di carte, dati, statistiche sulle risorse agricole, lo spazio occupato dall'allevamento, i rapporti popolazione-risorse, le emergenze oltre che per confronti col passato. Sulla presenza oggi di società di cacciatori-raccoglitori si veda la [voce sulla l'enciclopedia Treccani.it](#); il [lavoro di riepilogo di R. Di Lorenzo](#) sugli sviluppi dell'agricoltura dalla rivoluzione del neolitico a oggi con carte e dati; il position paper [Accesso al cibo](#) a cura del Barilla Center for Food & Nutrition, in particolare le slide n. ° 13, 19, 22, 36; la [carta della Fao](#) sulla fame nel mondo oggi; una [carta sulla produzione cerealicola](#) oggi nel mondo nel sito Cartografare il presente

² Ad esempio, sulla crescita demografica si può consultare il sito [Ecoage](#).

³ Per una comparazione con il presente si possono

consultare le pagine del sito [Marcadoc](#); le pagine del sito di una [direzione didattica della provincia di Forli](#). (Nonostante i siti siano per la scuola primaria, diventano interessanti sia per l'esemplificazione della sintesi sia per gli studenti stranieri non madrelingua sia come partenza per sviluppi successivo di testi via via più complessi dal punto di vista sintattico e lessicale per la scrittura cooperativa in un wiki). Altri siti utili sono [Panoramio](#) e questo articolo sulla [rivista Le Scienze](#).

⁴ M. Liverani, *Antico Oriente. Storia, società, economia*. Nuova ed. aggiornata. Biblioteca storica Laterza. Roma-Bari: Laterza, 2011, pp. 5-85.; C. Ponting, *Storia verde del mondo*, Sei, Torino, 1992, pp.44-105.

⁵ Si danno di seguito alcuni suggerimenti a siti utili per il lavoro in classe relativi al tema:

dal sito [il Fatto storico](#)

dal sito [Ecoage](#);

dal sito [Treccani.it](#);

dal sito [Marcadoc](#);

dal sito di una [direzione didattica della provincia di Forli](#);

dal sito [Panoramio](#);

⁶ Dal sito Le Scienze leggi [l'articolo](#)

Dal sito Treccani.it: [articolo 1](#) e [articolo 2](#).

I testi devono essere adattati in quanto lunghi e complessi. Tuttavia alcune parti sono interessanti in quanto fanno emergere quanto le rivoluzioni del neolitico abbiano inciso sugli sviluppi sociali, economici, artistici, tecnologici, organizzativi nei periodi successivi e quanto oggi ancora permane di quelle grandi trasformazioni

⁷ C.Ponting, *Storia verde del mondo*, Sei, Torino, 1992, p.45.

⁸ Si veda il lavoro curato da JARED DIAMOND e JAMES A. ROBINSON, *Esperimenti di storia naturale*, Codice edizioni, Torino 2011 che procede per studi comparativi, individuando permanenze e trasformazioni a livello mondiale, di fenomeni sociali, economici, antropologici, con ricerche che vedono uniti archeologici, antropologici, chimici, biologi, matematici, ecc.

INSEGNARE PER COMPETENZE IN UNA WIKISCHOOL L'esperienza triennale della scuola media Don Milani di Genova

A cura di Enrica Dondero

Docente scuola media Don Milani di Genova
Ricercatrice Clio '92

Keyword: competenze, ricerca, profilo professionale

Abstract:

La didattica per competenze da alcuni anni è al centro dell'attenzione della scuola media Don Milani di Genova, una delle tre Wikischool (con Livi-Rinascita di Milano e Scuola-Città Pestalozzi di Firenze), scuole ad alta intensità connettiva. Il progetto ministeriale che le istituisce orienta verso la realizzazione di ambienti didattici innovativi, cooperativi e laboratoriali, che consolidino la loro funzione di risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti anche attraverso la rete telematica.

L'articolo propone il percorso attuato negli ultimi tre anni dalla scuola genovese, nel quale la progettualità curricolare si sviluppa all'interno di un laboratorio riflessivo. L'approccio alle competenze diventa potente fattore di ricognizione in merito alle pratiche didattiche: definizione dei contesti formativi, osservazione degli eventi educativi, valutazione intersoggettiva ad ampio spettro, analisi retrospettiva del proprio operato. L'intensa cooperazione dei docenti sia in presenza che su una piattaforma di comunicazione costituisce elemento di rilievo per la definizione di un nuovo profilo professionale.

1. Perché parlare di competenze?

Le competenze oggi sembrano assumere configurazioni diverse nel vissuto professionale di un insegnante: mito risolutore della didattica nella società della conoscenza, panacea salvifica per le fragilità diffuse, sconvolgimento di un modello secolare di accesso ai saperi.

Il concetto di competenza è polisemico. Quando l'area semantica che lo iscrive lo mette in relazione con il capitale umano, rinvia a una terminologia propria della *political economy*: è qui che l'ambito di azione degli stati in economia si intreccia con le trasformazioni della sfera educativa. Significativa, a questo proposito, la posizione del BIAC (Comitato Consultativo Economico e Industriale dell'OCSE) che, nelle [Raccomandazioni ai ministri dell'OECD](#) del novembre 2010, individua, fra i produttivi investimenti nei sistemi educativi, i curricoli formativi indirizzati all'acquisizione delle competenze chiave.

Nasce a Lisbona a inizio millennio il progetto di *lifelong learning* orientato in tal senso. Il saper padroneggiare le competenze di cittadinanza, infatti, promuoverebbe la capacità del soggetto di affrontare situazioni nuove in modo consapevole, gli consentirebbe un migliore adattamento al cambiamento strutturale e, in definitiva, una adeguata realizzazione sul piano personale e professionale.

Dagli ambienti economici comunitari il concetto di competenza transita così nelle aule scolastiche e mette in gioco la funzione del docente. Tuttavia, la deontologia professionale di un insegnante, se non può prescindere dal senso di appartenenza alla società, fa appello al riconoscimento dei valori umani, sociali e culturali, collettivi e individuali che la fondano.

Nella scuola secondaria di primo grado Don Milani di Genova, il codice professionale del docente si identifica con un profilo che integra elementi di professionalità tradizionali – l'insegnamento, la progettazione, la valutazione – con altri che ne definiscono la sua appartenenza

alla rete delle [Wikischool](#), istituti con progetto ministeriale volto all'innovazione: la ricerca didattica, la cooperazione in presenza e online, la diffusione di pratiche innovative attraverso la formazione dei docenti e la documentazione delle esperienze.

La didattica per competenze, con il suo ingresso imperioso e pervasivo nell'agenda della scuola, ha subito rivolto domande di senso ai docenti, che consistono sostanzialmente nell'interrogarsi sulle ragioni di ciò che si fa (i perché educativi), sulla formatività dell'esperienza per gli studenti e per gli insegnanti (il come si fa, ma anche il comprendere il significato dell'agito) e sull'utilità del dispositivo nell'ottica di una posizione di partecipazione consapevole alla ricerca educativa. Tre anni di lavoro hanno visto articolarsi un [quadro conoscitivo, operativo e riflessivo](#), che lascia spazio tuttavia ancora a molte domande, accanto ad alcune risposte.

La complessità dell'operazione attuata ha richiesto una struttura di supporto; gradualmente la scuola si è dotata di:

- dipartimenti disciplinari e interdisciplinari che si occupano di studio, progettazione, realizzazione, valutazione dei percorsi formativi. La scelta di fondo è stata quella di incrociare gli assi culturali con le competenze di cittadinanza: i docenti di ciascun dipartimento individuano una delle competenze-chiave e la utilizzano per vitalizzare e finalizzare una unità didattica disciplinare o interdisciplinare;
- un gruppo di supporto all'azione, individuato nella Commissione Valutazione dei processi formativi, al quale è affidato il compito di guida-coordinamento delle operazioni dei dipartimenti, che propone e orchestra un **piano di lavoro**; (http://cmapspublic3.ihmc.us/servlet/SBRea_dResourceServlet?rid=1308084902765_326312712_21633&partName=htmltext)
- azioni rituali, come un seminario di avvio e uno di conclusione dell'esperienza annuale, nei quali tutti i docenti si confrontano e condividono i passaggi significativi dell'iniziativa progettuale, perché l'azione non risulti disgiunta dall'analisi e dalla riflessione e il singolo - docente o dipartimento - non sia lasciato solo in un contesto operativo innovativo e complesso;
- un sistema di documentazione, curato da un'apposita commissione, perché sulla via tracciata ci si possa soffermare, per osservare e ragionare; per valorizzare non solo i risultati della ricerca ma il processo di elaborazione

del sapere; infine, per diffondere all'esterno il percorso attuato in modo che non rimanga nell'ombra ma fornisca il suo contributo di formazione: non perché si voglia attribuire un valore universale alla conoscenza acquisita, ma come riferimento a un modo di abitare nel mondo della scuola.

2. Insegnare per competenze

Il concetto di competenza è complesso da circoscrivere (Castoldi, 2009, p. 51); la sua articolazione interna determina la problematicità dell'accesso didattico: come si costruisce una competenza, quali processi si attivano, qual è il ruolo del contesto, come si valuta?



Figura 1. Costrutto della competenza secondo Mario Castoldi

La ricerca sulle competenze che Mario Castoldi ha intrapreso con alcune scuole in rete può essere considerata terreno privilegiato di osservazione indiretta e studio; e poiché prima di partire per un viaggio importante ci si dota della necessaria attrezzatura, i docenti si sono confrontati su tali pagine, individuando i punti nodali, le convergenze con la struttura didattica della scuola, gli stimoli innovativi da percorrere. Ne rimane traccia nel documento conclusivo del seminario 4, [Competenze, progetti didattici e curricolo](#) (Gibelli, 2012).

2.1. Cominciare a pensare

Lo strumento principe, proprio dello stile professionale della scuola, è l'interrogarsi: *problem posing*, immaginare prospettive, cogliere opportunità dal confronto con gli altri. E' la fase di apertura della progettazione, quella che permette di guardare avanti e di intuire-focalizzare-definire l'area in cui si andrà ad agire, con le sue insidie e le opportunità formative.

Un gruppo di docenti osserva le riprese di un

dibattito in classe avvenuto durante un'attività di geografia quantitativa e discute.

- Nel video si vedono operare solo alcuni studenti: complessivamente quanti alunni hanno contribuito alla soluzione del problema? Il resto della classe partecipa? Quanti non vengono coinvolti nella lezione dialogica?
- E chi non partecipa? E' stato forzato in qualche modo l'intervento dei silenziosi?
- Alcuni dimostrano di conoscere questioni di attualità; c'è stato un lavoro precedente o è una situazione privilegiata di alcuni, sviluppata in famiglia? Quali conoscenze venivano dall'esterno, dai mass-media?
- Se i ragazzi collaborano e si aiutano nella soluzione del problema, quanto dipende e come dall'insegnante?
- Il docente conduce o si lascia condurre?
- Come ha costruito il contesto, il setting?
- Da cosa nasce la motivazione?
- E' una competenza quella che i ragazzi dimostrano di possedere? Quali altre competenze sono state messe in atto?
- Quanti alunni sono in grado di eseguire autonomamente le consegne? Come si può concretamente coinvolgere gli alunni più deboli?
- Quali pre-conoscenze sono state richiamate?
- Sono chiare le richieste?
- Quale ruolo gioca la telecamera?
- La soluzione del problema è condivisa da tutti? Quanti alunni sono in grado di capire quello che i compagni hanno scoperto?

Come rispondere alla domanda dell'alunno: "Ma sono più felici in Corea del Nord o in Corea del Sud?"

Tabella 1. Le annotazioni dei docenti nel problem posing ([Leggi il documento completo](#))

E' uno dei momenti importanti nel costruire relazione professionale, una fase nella quale si esplora la coerenza nei dizionari e delle pratiche e si avvia la tessitura dei legami necessari per realizzare un'impresa comune.

«La pratica riguarda il significato come esperienza della vita quotidiana» (Wenger, 1998, p. 64); negoziare sulla pratica riesce a coinvolgere, può modificare la visione delle situazioni, attiva un sapere dinamico, situato, unico.

2.2. Prefigurare un contesto significativo

Il contesto è l'ambiente in cui si genera la conoscenza e assume, quindi, un ruolo fondamentale in quanto luogo in cui si sintonizzano i modi di apprendimento del soggetto e la struttura del sapere, in cui si attribuisce un significato alle esperienze e si tracciano possibili integrazioni. Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* del 2012 indirizzano verso esperienze formative che ne valorizzino una processualità ecologica: «Le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze». Negli studi di settore il contesto viene variamente descritto: reale, autentico, significativo. Se le caratteristiche di realtà e autenticità sembrano difficilmente integrabili in una situazione scolastica che, per sua natura, è costituita dalla distanziamento dall'oggetto di apprendimento, la significatività risulta determinante per attivare atteggiamenti positivi che incidano sulle caratteristiche della parte sommersa dell'iceberg, conferendo efficacia all'azione.

La progettazione didattica di un setting efficace per la costruzione di competenze diventa quindi elemento di grande attenzione, anche in considerazione del suo potenziale in una visione inclusiva: porre le basi perché ci sia senso di appartenenza, fornire risposte a bisogni diversi; ma soprattutto liberare una dimensione emotiva tale che in ogni alunno si risvegli il desiderio di mettersi in gioco, la passione per una sfida da raccogliere.

I docenti hanno rivolto molta cura alla costruzione dei contesti nei quali situare i progetti di lavoro sulle competenze, privilegiando compiti collaborativi, basati su interdipendenza positiva, aperti a differenti modalità di soluzione.

Problem solving

Progettazione di una disposizione dei banchi e di una organizzazione dell'aula che lasci maggior spazio possibile per i movimenti liberi dei ragazzi.

Acquisire e interpretare le informazioni, argomentare

Istruzione di un dibattito processuale relativo all'operato di un personaggio dagli aspetti storici controversi: Cavour e la sua azione politica per l'unificazione dell'Italia.

Comunicare

Il contatto visivo, la condivisione dello spazio personale, il contatto fisico; percorso di formazione con improvvisazione finale.

Rielaborare e riferire un'esperienza didattica significativa

Sistemazione dell'orto, cura e classificazione delle piante, esposizione dell'attività svolta ad altri alunni della scuola.

[\(Per alcuni esempi di contesti progettati dai docenti](#) – Formato zip)

Ne sono derivate alcune consapevolezza: l'attenzione alla costruzione del contesto permette di recuperare pienamente il senso della laboratorialità che rischia di perdersi in una visione 'produttiva' ed efficientista come quella talvolta presente in proposte didattiche di superficie, che presuppongono una scuola rivolta a immagazzinare conoscenze nelle menti degli studenti, nella convinzione sottesa di una relazione maggiormente virtuosa fra tempi e apprendimento. Si è integrata la valenza formativa delle dimensioni corporee, manuali, emotive e sensoriali con quella dei linguaggi verbale e digitale, come *media* di espressione personale e di comunicazione sociale.

Sono risultati arricchiti l'ambiente e il repertorio della metodologia didattica, con una valorizzazione dell'approccio attivo e situato, dell'apprendimento cooperativo, dei processi metacognitivi. L'attenzione al contesto richiede quindi una cura dello stile di insegnamento/apprendimento che va oltre l'obiettivo di possesso dei saperi e implica un ampliamento di prospettiva, da variabili statiche o di prodotto a variabili dinamiche o di processo.

2.3. Progettare: la rubric

La rubric è «un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative» in merito alla qualità della prestazione di un allievo o di un gruppo (Castoldi, 2009, p. 75). Induce a dare un nome alla competenza da accertare e a concettualizzarla, individuando con precisione le dimensioni che la compongono. Se la valutazione è attuata da diversi soggetti, la rubric permette una definizione univoca dei livelli di padronanza attesi e la condivisione dei criteri di giudizio, indirizzando in modo congruente le percezioni dei diversi soggetti.

Mario Castoldi ne sottolinea il valore in una logica di valutazione formativa: per gli insegnanti, «in quanto consente di dotarsi di una criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, su cui stabilire una comunicazione più chiara con essi e su cui orientare la propria azione educativa»; per gli alunni «in quanto permette loro di avere chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di

riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti» (Castoldi, 2006-2007, p. 6).

Esistono diverse tipologie, classificabili in base all'articolazione, al grado di analiticità, al livello di contestualizzazione su una determinata prestazione. La [rubric elaborata dal dipartimento di storia](#) è costituita dagli elementi fondamentali: le dimensioni (quali aspetti il docente considera nel valutare una certa prestazione), i criteri (in base a cosa può apprezzare la prestazione), gli indicatori (quali evidenze osservabili consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto) e tre livelli di padronanza che precisano il grado di raggiungimento dei criteri.

La costruzione della rubric è un momento importante per rafforzare la competenza professionale specificamente legata alla didattica, in quanto l'interfaccia necessariamente definita e strutturata fra aspetti di epistemologia del sapere, operatività nella progettazione e definizione dei criteri di giudizio ne attesta la qualità.

L'esperienza attuata ha indotto i docenti ad un'attenzione sempre più sensibile alle esigenze formative; dai progetti roboanti iniziali a percorsi che non intaccano fortemente l'architettura del curriculum, ma ne modificano sensibilmente aspetti di rilievo pedagogico-didattico, all'interno di una progettualità ecologica e sostenibile sia dai docenti sia dagli alunni.

2.4. Valutare

Proprio a partire dalla multidimensionalità del costruito, la valutazione prevede un impianto che metta in luce l'attivazione della competenza nel suo complesso e nell'articolazione delle sue componenti. E' necessario quindi predisporre e usare in modo integrato strumenti diversificati, qualitativi e quantitativi – dall'osservazione alle prove a maggiore o minore strutturazione, ad esempio –, e disporre di risorse umane e tecniche adeguate per analizzare sia i prodotti elaborati, sia i processi attivati.

E' opportuno, altresì, come fa notare Castoldi, adottare dispositivi valutativi che spingano ad allargare lo sguardo oltre le prospettive dell'insegnante – privilegiate senz'altro, ma non esclusive – e che includano altri punti di vista: gli alunni stessi in primo luogo, i genitori, altri soggetti. Infatti, la concezione complessa ed estensiva della competenza richiede accertamenti di natura plurale; si tratta di «ricercare un punto di equilibrio tra precisione e ampiezza dello

sguardo, tra una definizione operativa dell'idea di competenza – che isoli alcune dimensioni di analisi da privilegiare – e una considerazione della globalità del soggetto» (Castoldi, 2009, p. 140).

Un'analisi funzionalmente strutturata, una buona padronanza degli strumenti valutativi, una efficace organizzazione di un gruppo di lavoro che sappia fruire delle competenze professionali individuali e collettive (utili per predisposizione delle schede osservative, riprese con la telecamera o registrazioni audio, *editing*) forniscono elementi significativi per la costruzione di un quadro di riferimento delle competenze acquisite dal singolo alunno.

In questa prospettiva i dipartimenti disciplinari hanno selezionato situazioni da osservare, nelle quali si presume di poter cogliere in azione, ovvero dinamicamente, l'esercizio di competenze. La novità sta appunto nel tentativo di catturare procedure e atteggiamenti che sono sottesi alle prestazioni, ai risultati terminali. Perciò i meccanismi attivati vanno ben oltre l'attenzione alla qualità dei prodotti e utilizzano punti di osservazione diversificati (diari, esplicitazioni verbali, griglie, soprattutto riprese video); per questo ancora il ruolo degli insegnanti si sdoppia tra gestione e osservazione e il tempo di attenzione si dilata, per riguardare oltre la singola prova.

Nello specifico contesto della scuola Don Milani sono stati messi in evidenza anche diversi aspetti di problematicità: innanzitutto la mancanza di senso insita nell'operazione di trasformare la complessità del dispositivo in un numero-voto, entità assolutamente non in grado di restituire il quadro ampio e variegato di elementi individuati. Secondariamente, la difficoltà di utilizzo della *rubric* nella fase valutativa: la ricchezza delle componenti costitutive diventa poco padroneggiabile nel momento in cui i docenti si apprestano a individuarne il possesso da parte degli studenti; infine, l'elevata necessità di risorse – umane, tecniche, di tempo –, per gestire il dispositivo nella sua completezza.

D'altra parte, l'analisi dei dati valutativi riapre una prospettiva di lavoro arricchente per la professionalità del docente, che arriva a chiamare in causa la sua dimensione deontologica: la valutazione a posteriori dell'operato proprio e del dipartimento, l'utilizzo dell'errore in funzione migliorativa.

[L'itinerario proposto dalla Commissione valutazione](#) ai dipartimenti disciplinari prevede tre fasi: un'analisi quantitativa e qualitativa dei dati desunti dalla valutazione di una prova

effettuata, una discussione con gli studenti per acquisire il loro punto di vista, un secondo momento di dibattito all'interno dei dipartimenti per completare il quadro autovalutativo e ristrutturare l'unità di apprendimento utilizzando le proposte migliorative.

2.5. Riflettere sull'esperienza

Un seminario per ritrovarsi alla fine del percorso: i docenti presentano il risultato della propria ricerca, ricostruiscono la configurazione del processo avvenuto, ne assumono la portata formativa, negoziano il valore formativo, valutano criticamente il contributo in termini di acquisizione di *know how* professionale.

Il dipartimento destina così l'ultima parte dell'anno scolastico per rendere visibile ed esplicita [l'archeologia dell'esperienza](#) appena terminata.

Con il passare del tempo, ci si allontana sempre di più dal racconto del succedersi degli eventi per entrare nel merito degli aspetti di rilievo cognitivo: individuare quale input è stato determinante per l'attivazione di una competenza, quali fattori sono risultati facilitanti, quale passaggio ne ha ostacolato l'acquisizione, quali considerazioni a posteriori il gruppo dei docenti ha elaborato.

Sul piano prassico, la conoscenza e le dinamiche degli stati conseguiti e dei processi avvenuti risultano potenzialmente di notevole rilievo per la generalizzazione delle strategie. Tuttavia, non è corretto assumere definitivamente che l'esperienza attuata e accompagnata dalla riflessione abbia un potere trasformativo nell'*habitus* professionale del docente.

Il progetto, cioè un atto di natura occasionale, eccezionale, non ancora integrato in un sistema, diventa automaticamente premessa e presupposizione di cambiamento delle modalità con cui l'insegnante interpreta l'azione didattica? Il riferimento non consapevole a pratiche stabilizzate, l'azione meditata che si dipana da modalità di insegnamento pregresse, l'azione riflessiva attuata collettivamente su contenuti e percorsi condivisi: come si combinano in un processo metacognitivo individuale che abbia valenza trasformativa o almeno modificatrice di schemi operativi? Ci si chiede, in definitiva, se sono stati individuati gli elementi che conducono alla fase del radicamento, cioè «*alla conferma, all'applicazione, all'implementazione e all'estensione della nuova prospettiva*» (Mezirow, 2003, p. 171) mediante l'adozione di comportamenti congruenti.

Le domande rimangono aperte: il passaggio dal progetto al curricolo, l'adattamento più o meno forte di elementi specifici dei processi di innovazione sperimentati all'interno dell'agito individuale e dell'organizzazione didattica 'routinaria' saranno una cartina di tornasole utile per esplorare le prospettive aperte dalla riflessione sull'esperienza.

3. Cosa significa insegnare competenze in una Wikischool

L'azione condotta all'interno della scuola Don Milani è attività di ricerca didattica se ci si riferisce

a quel contesto di formazione che Luigina Mortari definisce “laboratorio riflessivo” (Mortari, 2003, p. 47). In effetti non ci si è mai avvalsi di esperti esterni (se non, in qualche caso, di un 'amico critico'), per cui non è lecito richiamare la denominazione di ricerca-azione; si è invece progressivamente costruita una situazione in cui i processi vengono messi in parola in modo che i partecipanti ne trovino la validazione - o l'errore - attraverso una forte interrogazione dei passaggi-chiave, una situazione in cui viene elaborata teoria dentro la pratica. «Quando questo tipo di ricerca realizza pienamente la sua essenza, allora la distinzione fra ricercatore e partecipante viene a essere riconcettualizzata, poiché tutti i soggetti coinvolti diventano, seppur in maniera differente, co-ricercatori» (ibidem, pag. 131).

Tuttavia, se il fare collaborativo e distribuito è un requisito essenziale, il fattore tempo costituisce altra variabile di tutto rilievo e l'impresa risulta difficilmente gestibile con una partecipazione esclusivamente 'in presenza'; nella scuola genovese svolge un ruolo fondamentale in tal

senso l'espansione degli spazi e delle opportunità di lavoro data da una piattaforma di comunicazione Moodle.

Anche questo significa lavorare in una Wikischool, cioè in una istituzione che ha espresso la scelta strategica di generare conoscenza connettiva al proprio interno e di renderla fruibile all'esterno.

L'esperienza è ormai consolidata: dal 2005 i docenti interagiscono in rete telematica su tutte le questioni che riguardano la didattica e l'organizzazione scolastica, nell'ambito di una sperimentazione coordinata dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR. La piattaforma, che consente la discussione attraverso i forum, la scrittura collaborativa, le decisioni nelle aree di sondaggio, la documentazione nelle cartelle-archivio, «rappresenta il duplicato virtuale di quasi tutte le aggregazioni organizzative nelle quali è articolata la comunità professionale, un ambiente telematico irreversibilmente integrato e interdipendente con l'organizzazione reale del lavoro» (Cortigiani e Gibelli, 2010, p. 1).

Nell'esperienza pluriennale sulle competenze, la piattaforma ha potenziato il valore degli scambi, permettendo alla comunità allargata (in alcuni casi anche alle Wikischool di Milano e Firenze) di catturare nuovi modi delle azioni didattiche ed educative, attribuendo loro stabilità e fruibilità.

In definitiva, la didattica delle competenze può essere scoperta come un'occasione di innovazione che, in presenza di adeguate condizioni professionali, organizzative e tecnologiche, significa anche rivisitazione e riappropriazione di dimensioni sociali dell'apprendimento, per la ricostruzione di un nuovo profilo professionale integrato del docente e della comunità scolastica.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- BIAC (2010), BIAC Statement to the 2010 OECD Meeting of Education Ministers, URL: <http://www.biac.org/statements/edu/10-11-final-BIAC-Statement-to-EDPC-MIN.pdf> (verificato il 7 gennaio 2013).
- Castoldi M. (2006/2007), *Le rubriche valutative*, URL: http://lnx.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&task=view&id=313&Itemid=1 (verificato il 7 gennaio 2013).
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.
- Cortigiani P., Gibelli C. (2010), *Progettare, organizzare, riflettere in rete: comunità di pratica alla scuola media Don Milani di Genova*, URL: <http://didamatica2010.di.uniroma1.it/sito/fullPapers.html> (verificato il 7 gennaio 2013).
- Docenti della scuola media Don Milani (2010), *Annotazioni di problem posing del dipartimento di geografia quantitativa*, URL: http://donmilanicolombo.wikischool.it/file.php/63/RICERCA_SULLE_COMPETENZE/Geografia_quantitativa.pdf (verificato il 7 gennaio 2013).
- Docenti della scuola media Don Milani (2010-2011), *Report dei gruppi disciplinari per il seminario finale*, URL: http://donmilanicolombo.wikischool.it/file.php/4/MATERIALI_DI_LAVORO/MATERIALI_DI_LAVORO_2010_2011/VALUTAZIONE/COMPETENZE/report_gruppi.zip (verificato il 7 gennaio 2013).
- Docenti del dipartimento di lingue straniere della scuola media Don Milani (2011), *Materiali per il seminario del 25 maggio 2011*, URL: http://donmilanicolombo.wikischool.it/file.php/63/RICERCA_SULLE_COMPETENZE/Seminario_25_maggio_gruppo_lingue_straniere.pdf (verificato il 7 gennaio 2013).
- Docenti scuola media Don Milani (2011), *Ricerca sulle competenze e i processi di apprendimento*, URL: http://cmapspublic3.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1308084902765_326312712_21633&partName=htmltext (verificato il 7 gennaio 2013).
- Docenti scuola media Don Milani (2011-2012), *Percorsi di ricerca sulle competenze e i processi di apprendimento*, URL: <http://donmilanicolombo.wikischool.it/mod/page/view.php?id=839> (verificato il 7 gennaio 2013).
- Docenti del dipartimento di storia della scuola media Don Milani (2012), *Rubric 'Individuare relazioni'*, URL: http://donmilanicolombo.wikischool.it/file.php/63/RICERCA_SULLE_COMPETENZE/rubric%20Individuare%20relazioni.pdf (verificato il 7 gennaio 2013).
- Gibelli C. (2012), *Competenze, progetti didattici e curricolo. Segnalibri per una lettura di Castoldi M., Progettare per competenze*, URL: <http://donmilanicolombo.wikischool.it/mod/page/view.php?id=839> (verificato il 7 gennaio 2013).
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, RaffaelloCortina.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, RaffaelloCortina.

Maria-Chiara Michelini, Susanna Testa (a cura di), *Apprendimenti e Competenze. Dalla condivisione alla certificazione*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 172.

di Ernesto Perillo

Keyword: competenze, certificazione, riflessività, valutazione, competenze di storia



Il libro documenta il percorso e i risultati del progetto *Apprendimenti e Competenze: dalla condivisione alla certificazione* promosso dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro (oggi Ufficio VII dell'USR delle Marche).

Il contesto da cui prende le mosse la ricerca è quello delle politiche europee che hanno fatto della società della conoscenza¹ l'orizzonte di riferimento qualificante e un fattore strategico di sviluppo², e delle innovazioni che hanno coinvolto nell'ultimo decennio la scuola italiana³.

Il progetto di ricerca-azione ha avuto la durata di tre anni dal 2008 al 2011, coinvolgendo 31 istituzioni scolastiche della provincia di Pesaro-Urbino⁴.

L'indagine sulle competenze è stata circoscritta ad alcune discipline: l'italiano per l'ambito linguistico, la matematica per l'ambito matematico-scientifico, la storia per l'ambito storico-sociale.

Il primo anno della ricerca (2008-09) è stato finalizzato alla formazione dei docenti e alla progettazione di unità di lavoro orientate allo sviluppo delle competenze; il secondo anno (2009-10) alla sperimentazione e alla riflessione sul lavoro in classe; il terzo (2010-11) alla diffusione/implementazione degli esiti del progetto all'interno delle scuole coinvolte, in vista della definizione dei curricula.

Il volume, che rappresenta esso stesso uno dei risultati del progetto, si articola in tre parti:

Parte I: riferimenti e presupposti teorici della ricerca.

Parte II: aspetti organizzativi, metodologici e strumenti del progetto, con approfondimento delle didattiche disciplinari per competenze.

Parte III: resoconto di alcuni percorsi di ricerca/sperimentazione.

Nelle conclusioni, le due curatrici, Maria-Chiara Michelini e Susanna Testa, avviano un bilancio del progetto, indicando anche ulteriori piste di ricerca.

Le **cornici pedagogiche del progetto** sono riconducibili a tre ambiti:

1. *Competenze e curricolo*. Le competenze "sono state intese come nodi di una rete la cui trama è costituita dai saperi (e dalla riflessione sui saperi), mentre l'ordito è rappresentato dai processi riflessivi che i soggetti sono chiamati a porre in essere"⁵. Le competenze, inoltre, vanno iscritte nell'idea di cittadinanza, per una scuola che sappia dare strumenti per la lettura e la partecipazione consapevole al mondo e alla società umana alla quale apparteniamo. La definizione di competenza adottata nella ricerca è quella di "capacità di mobilitare (attivare), orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili) e quelle esterne disponibili, per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative e/o lavorative in maniera valida e produttiva"⁶. Coniugare il curricolo al raggiungimento delle competenze implica pertanto un cambiamento radicale di prospettiva con riferimento alle strategie di apprendimento (centralità del soggetto, transfert in contesti noti e nuovi), ai saperi da insegnare, al ruolo del docente, ai tempi dell'azione didattica⁷.
2. *Riflessività e competenze*. La natura processuale delle competenze richiede, inoltre, capacità riflessive di interpretazione, metariflessione, indagine. Per riflessività nel progetto si è inteso il "processo di

conversazione riflessiva con i materiali della situazione, di natura intrinsecamente sociale, di rispecchiamento a carattere emancipativi”⁸. I materiali della situazione sono quelli posti dal/dai problemi che i diversi soggetti affrontano (per esempio i saperi, l’articolazione del curricolo, gli obiettivi...). La dimensione sociale è quella che lega docente e allievo in un rapporto di reciprocità: “con maggiore difficoltà si avrà un allievo riflessivo, se non sarà accompagnato da un docente riflessivo”⁹. Il rispecchiamento garantisce infine il superamento della dimensione autoreferenziale di quanto pensato e realizzato nell’ambito del progetto stesso.

3. *La valutazione delle competenze.* Gli strumenti di misura tradizionali per verificare conoscenze e abilità sono inadeguati per la valutazione delle competenze. Non si tratta più di valutare ciò che l’alunno sa ma ciò che sa fare con ciò che sa. Il riferimento è alla valutazione autentica che “premette di accertare se lo studente utilizza conoscenze dichiarative e abilità procedurali, apprese a scuola per risolvere problemi complessi e aperti”¹⁰.

La **metodologia del progetto** è stata quella della ricerca-azione, con una idea di fondo: rendere i docenti ricercatori agenti/attori/autori del proprio sviluppo e della ricerca stessa.

Il progetto dunque si è articolato su due assi strettamente intrecciati: da una parte la ricerca attorno alla questione delle competenze e del curricolo per competenze, dall’altro il percorso riflessivo, articolato in una serie complessa di attività di “raccordo” (all’interno dei singoli ambiti disciplinari, tra i diversi saperi coinvolti nel progetto ma anche verso l’esterno ovvero le scuole di provenienza dei docenti sperimentatori, i committenti e i destinatari della ricerca).

E ciò secondo un triplice livello di riflessività: riflessione sull’esperienza, metariflessione, concettualizzazione (con relativa generalizzazione e socializzazione).

Fin qui i presupposti, la logica e gli strumenti del progetto di ricerca. Ma cosa significa in concreto insegnare e apprendere delle competenze con riferimento ai saperi disciplinari?

Di ciò parlano i capitoli conclusivi del volume, dedicati alle tre discipline scelte come campi di osservazione del progetto di ricerca.

L’idea è stata quella di coinvolgere i docenti ricercatori, dopo un periodo di formazione iniziale nella:

- progettazione/sperimentazione di unità di didattiche in una programmazione curricolare a partire dalle competenze;
- riflessione, condivisione e implementazione delle proposte didattiche.

Delle **competenze con riferimento al sapere storico** si è occupato Ivo Mattozzi che ha coordinato il gruppo di docenti di questo specifico ambito disciplinare.

Nel contributo *Apprendimenti e Competenze in storia*, Mattozzi ha svolto la sua riflessione attorno ad alcune domande guida, partendo dalla constatazione che la formazione di alunni competenti in storia, come in qualsiasi altra disciplina, presuppone docenti competenti. Ma questo non sembra riguardare la massa dei docenti italiani, a causa di percorsi formativi e professionali largamente inadeguati.

I presupposti necessari per costruire un curricolo di storia per competenze sono in sintesi:

- pensare l’apprendimento della storia in termini di conoscenze e sistemi di conoscenze significative e utilizzabili per la comprensione del mondo attuale;
- pensare l’apprendimento della storia come costruzione di abilità;
- assumere una prospettiva di lungo periodo, nella quale utilizzare strategie didattiche centrate su attività laboratoriali e lavori di gruppo come campi di sviluppo di abilità e conoscenze significative;
- sollecitare attività di metacognizione per affrontare compiti autentici e nuovi;
- pensare ad una storia generale scolastica, basata su nuovi criteri di selezione (significatività delle conoscenze da apprendere per la comprensione del presente) e con una struttura cognitivamente efficace (legame con le preconoscenze degli alunni, “formati” adeguati¹¹, progressività, interconnessione e aggiornamento del sapere).

Progettare un curricolo richiede dunque la capacità di intrecciare diversi elementi: preconoscenze, stili di apprendimento, selezione delle conoscenze significative, tempi, strumenti, ambienti di apprendimento a disposizione, patrimonio culturale implicato, intersezioni con le altre discipline, prove di verifica attendibili.

La griglia di progettazione proposta da Mattozzi per pensare le unità didattiche mette in evidenza le relazioni tra le diverse variabili.

Classe	Obiettivi coerenti e curricolari	Processi di insegnamento - Quali conoscenze significative? - Quali strategie? - Quali strumenti?	Processi di apprendimento - conoscenze - operazioni cognitive - abilità pratiche - metacognizione	Prodotti Quali prodotti manifestano gli apprendimenti di abilità e di conoscenze?	Metacognizione
		Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi		Riflessione
Infanzia					
Primaria					
Sec. I grado					

In questa prospettiva cambia il ruolo del docente di storia: non più subalterno al manuale e al suo canone, ma specialista della mediazione didattica tra il sapere storico e quello degli alunni. E cambia anche il ruolo degli studenti che diventano protagonisti e attori del loro processo di apprendimento grazie alle strategie didattiche che li impegnano in compiti e attività cognitivamente ed emotivamente significative.

Tirando le somme di questo percorso di ricerca-azione sugli apprendimenti e le competenze di storia, Mattozzi giudica positivo il lavoro svolto dai docenti-ricercatori che hanno saputo attrezzare adeguatamente i percorsi didattici secondo i suggerimenti indicati in precedenza.

Restano ancora alcuni problemi aperti:

- a. la valutazione delle competenze e la costruzione di prove autentiche attraverso le quali valutare il grado della loro padronanza negli studenti;
- b. la progettazione del curricolo: il gruppo di docenti ricercatori ha ipotizzato le unità didattiche come maglie di un curricolo possibile recependo la proposta del coordinatore, senza che questo sia stato ancora definito;
- c. la formazione degli altri docenti: leggere e conoscere i progetti e le riflessioni dei colleghi ricercatori non è sufficiente per costruire davvero le competenze dei docenti ad una mediazione didattica innovativa.

Nelle conclusioni, Maria-Chiara Michellini e Susanna Testa tentano un bilancio, seppur ancora provvisorio, di tutta la complessa ricerca.

La centralità della riflessività e la messa in campo di dispositivi per renderla effettiva hanno consentito una maggiore consapevolezza sulle potenzialità della promozione delle competenze in ambito scolastico. Lavorare per competenze significa riarticolare il curricolo, ripensando obiettivi e finalità *per* le competenze, e imparare a guardare a lungo termine.

Una delle criticità messe in luce dal progetto è stato il limitato coinvolgimento dei docenti dei team e degli istituti non direttamente implicati nella sperimentazione. Le competenze non sono una etichetta da apporre alla “normale” didattica: implicano cambiamenti profondi, consapevolezza condivisa sorretta da una riflessività costante e ricorsiva.

Sul versante dei saperi, la ricerca ha messo in evidenza la necessità di curricoli essenziali e verticali. Le competenze si formano nel lungo periodo ed esigono pertanto un progetto formativo continuativo, coerente, prolungato nel tempo. Decisiva a questo proposito la riflessione epistemologica sui saperi per poter individuare gli snodi concettuali fondamentali su cui riprogettare i curricoli.

E ancora una volta viene ribadito come lavorare per competenze comporti un profondo cambiamento del ruolo del docente e quanto sia decisivo l'uso di strategie didattiche adeguate ai diversi stili cognitivi degli alunni, al saper fare e al saper risolvere problemi, alle pratiche laboratoriali, al lavoro cooperativo, alla dimensione metacognitiva.

La elaborazione di curricoli complessivi e coerenti, la valutazione delle competenze, i modi e le forme dell'insegnamento sono le piste su cui è necessario proseguire il lavoro di ricerca.

I diversi materiali prodotti sono stati raccolti e pubblicati nel [sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche](#). Ufficio VII – Ambito territoriale per la provincia di Pesaro e Urbino. (verificato il 22/12/2012)

In particolare, nel sito sono consultabili e scaricabili:

1. le unità di lavoro (italiano, matematica, storia) prodotte dai docenti;
2. i materiali usati per la riflessione critica sulle attività sperimentali (Taccuini di riflessione; E se...?; Cosa cambiare?);
3. le presentazioni oggetto di formazione (gli aspetti generali e le singole discipline coinvolte).

APPENDICE: NORMATIVA ITALIANA IN TEMA DI COMPETENZE E CERTIFICAZIONE CITATA NEL TESTO.

3 aprile 2007 **Cultura scuola persona**. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.

Documento a firma del ministro Fioroni in cui si afferma la necessità di costruire una scuola orientata allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e si fa riferimento alle [Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006](#).

(Link verificato il 21/12/2012)

D.L. 31 luglio 2007

[Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo](#).

(Link verificato il 21/12/2012)

D. M. 22 Agosto 2007, n. 139

[Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione](#).

(Link verificato il 21/12/2012)

D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89

[Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione](#) ai sensi

dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133

(Link verificato il 21/12/2012)

D. M. 27 Gennaio 2010 n. 9

[Modello di certificazione delle competenze](#)

(Link verificato il 21/12/2012)

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87

[Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali](#), ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

(Link verificato il 21/12/2012)

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88

[Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici](#) ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

(Link verificato il 21/12/2012)

D.P.R 15 marzo 2010, n. 89

[Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei](#),

ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

(Link verificato il 21/12/2012)

¹ Cfr. E.Cresson, *Libro bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.

<http://www.bdp.it/db/docsrv//PDF/Libro%20Bianco.pdf>

² Cfr. il Documento di lavoro della Commissione sulla futura strategia per la UE 2020 *Consultazione sulla futura strategia UE 2020*, Bruxelles, 24.11.2009.

http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_it.pdf

³ Tra le altre: l'attribuzione dell'autonomia e della personalità giuridica alle scuole, le indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione, l'innalzamento dell'obbligo a 10 anni, le indicazioni nazionali per il secondo ciclo.

⁴ 19 istituti comprensivi, 9 istituti di scuola secondaria superiore, 2 scuole comunali e 1 scuola paritaria, per un totale complessivo di 194 docenti e 1650 alunni. Nel corso del triennio si è avuta una diminuzione del 40% della partecipazione dei docenti nella fase di sperimentazione e di implementazione del progetto.

⁵ M. C. Michellini, S. Testa (a cura di), *Apprendimenti e Competenze. Dalla condivisione alla certificazione*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 30.

⁶ Ibidem, p. 16.

⁷ Le competenze proiettano l'azione didattica nel lungo periodo: la loro costruzione rappresenta obiettivi di secondo livello che forniscono criteri e modalità per l'azione didattica e il raggiungimento degli obiettivi di primo livello (conoscenze e abilità) in una logica di coerenza e di gradualità.

⁸ Ibidem, p. 34.

⁹ Ibidem, p. 36.

¹⁰ Ibidem, p. 43.

¹¹ Con riferimento a conoscenze di stati delle cose del passato, di processi di trasformazione, di problemi e modelli di spiegazione.

Mario Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci (edizione Università) 2009, pp. 207

KEYWORD: competenza, valutazione autentica, rubrica, triangolazione della valutazione

di Paola Villani

Keyword: metodo comparativo in storia, west, Polinesia, schiavi africani, India



Mario Castoldi, dirigente scolastico e dal 2001 docente di Didattica generale presso l'Università di Torino, riesce a fornire con questo testo una struttura concettuale e metodologica su cui impostare una valutazione delle competenze.

Se la competenza è la capacità di

rispondere efficacemente a domande complesse in contesti particolari, scegliere di costruirla, in un processo che ingloba le diverse dimensioni dell'esperienza dell'apprendimento, significa assumere un cambiamento radicale nel disegnare la stessa, le modalità di insegnamento e di conseguenza il modello formativo della scuola.

L'autore rivoluziona il modo in cui fino a questo momento sono stati pensati i curricoli scolastici: al centro non ci sarebbero più le discipline ma le *competenze* trasversali attorno a cui ruotano i saperi disciplinari.

Anche in Italia, Paese restio alle innovazioni in campo scolastico, il concetto di competenza sta ponendosi al centro del dibattito intorno al modo in cui ripensare il ruolo e l'identità della scuola rendendola maggiormente connessa con la realtà. In particolare nel 2007 è stato proposto un quadro di otto competenze chiave da assumere come denominatore comune: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare, partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni e infine acquisire e interpretare l'informazione.

Incentrare la didattica sulle competenze presuppone quindi di riconoscere i legami esistenti tra la modalità di conoscenza propria

della scuola e la complessità del mondo reale, orientandosi verso un insegnamento che consideri i saperi come risorse da mobilitare, che lavori per situazioni problema, che tratti progetti formativi con gli allievi, che adotti una pianificazione flessibile, che superi la mancanza di interconnessione tra le discipline.

Fondamentale è poi il tema della valutazione, sia per i suoi risvolti sociali, sia perché i cambiamenti nella valutazione danno generalmente avvio a una nuova progettualità didattica. Quanto il soggetto sa utilizzare il proprio sapere per agire nel contesto di realtà in cui si trova a vivere? Come si accerta "*non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa*"?¹

L'autore ricorre spesso alla metafora dell'iceberg, dove la componente visibile è la prestazione osservabile, mentre la parte non visibile, implicita, richiede l'esplorazione di dimensioni interne connesse alla motivazione ad apprendere e all'assetto socio emotivo del soggetto. Le modalità valutative tradizionali basate quasi esclusivamente su prove mnemoniche individuali impoveriscono il processo di apprendimento mantenendo così una netta separazione tra momento formativo e momento valutativo, che deresponsabilizza lo studente.

Una valutazione autentica, invece, ha alla base il ricorso a compiti significativi e ancorati alla realtà, promuove una maggiore responsabilizzazione dello studente, è inserita nel contesto formativo che l'ha prodotta e presta attenzione alle dimensioni trasversali dell'apprendimento e alla valenza meta-cognitiva. Il principio metodologico sotteso è quello della triangolazione: rilevare una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più punti di osservazione; il giudizio non riguarda quindi solo la dimensione oggettiva (cioè le realtà osservabili sulla prestazione) ma anche la dimensione soggettiva, attraverso l'autovalutazione: il punto di vista del soggetto è irrinunciabile, mobilita

perché favorisce l'auto-riflessione attivando le risorse necessarie per affrontare i compiti proposti.

Fondamentale infine è l'attenzione alla dimensione intersoggettiva di chi osserva il soggetto in azione: vengono privilegiati tutti gli attori della formazione del soggetto, ovvero docenti, genitori ma anche altri allievi (in questa direzione è particolarmente efficace l'uso della "valutazione tra pari".)

Castoldi pone con decisione al centro di queste tre dimensioni la *rubrica valutativa* (un prospetto sintetico di descrizione di una competenza consistente in una scala di punteggi prefissati e di una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio), attraverso la quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza e sono precisati i livelli di padronanza previsti. A partire dalla rubrica, possono essere generati tutti i necessari strumenti di osservazione e valutazione.

La valutazione ha tradizionalmente operato sulle prove di verifiche degli apprendimenti, ma spostando l'attenzione sulla rilevazione delle competenze si considerano maggiormente le prestazioni fornite rispetto ai compiti e i dati osservabili per documentare non solo i risultati, ma l'esperienza stessa dell'acquisizione di conoscenza. Anche il momento di espressione del giudizio può essere un modo per valorizzare il potenziale formativo della valutazione: se la valutazione risulta significativa, fedele ai criteri impiegati, generalizzabile, appropriata rispetto ai livelli di sviluppo attesi, accessibile e comprensibile, diventa utile per comprendere le potenzialità degli studenti e per migliorarne le prestazioni.

Nella prima parte del lavoro l'autore ricostruisce il quadro culturale e normativo, che vede una crescente attenzione al tema delle competenze chiave per consentire un inserimento efficace nel contesto sociale, culturale e professionale. Sono state fatte sperimentazioni a livello internazionale (in primo luogo dall'OCSE), con le difficoltà di individuare conoscenze e abilità omogeneamente presenti nei curricoli dei diversi Paesi e si sono individuate tre categorie principali di competenze chiave: servirsi di strumenti in maniera interattiva, interagire in gruppi eterogenei, agire in modo autonomo. Per esempio, nel progetto PISA, iniziato nel 2000, parola chiave è la *literacy*, intesa come la padronanza del soggetto di un determinato dominio culturale a un livello

adeguato da consentire una partecipazione attiva alla vita sociale.

L'importanza dell'argomento è sentita anche a livello di Unione Europea, tanto che è stata approvata una *Raccomandazione* volta a definire un quadro per l'individuazione di competenze chiave per l'apprendimento permanente, che offra un riferimento e indirizzi i diversi stati verso lo sviluppo della combinazione di conoscenze e abilità di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Nel prosieguo del volume Castoldi riprende il significato che la costruzione della competenza assume nella formazione scolastica e le sfide che rappresenta per l'azione degli insegnanti, focalizzando in ultimo l'attenzione sul tema della valutazione e sui problemi che implica un approccio per competenze.

E' evidente che la valutazione delle competenze pone alcuni problemi, in particolare come registrarne la natura complessa e legata al contesto, quali parametri scegliere per verificarle, nonché come certificare il loro grado di sviluppo.

Nella seconda parte viene presentata una struttura di base per impostare una valutazione delle competenze, con proposte di percorsi e strumenti operativi riferibili ai diversi ordini di scuole.

Infine, l'attenzione si concentra sul modo di passare dal momento valutativo all'attestazione dei risultati.

L'autore insiste con assertività sul fatto che l'introduzione delle competenze e della loro valutazione nel sistema scolastico scardinerebbe abitudini e forme nella costruzione dei curricoli e nella metodologia.

L'intero volume nasce non solo per le scuole ma anche "dalle" scuole, in quanto è il risultato di un processo di ricerca sviluppato attraverso un lavoro diretto con docenti e con la rete di scuole impegnate in pratiche innovative di valutazione sul tema.

Castoldi esprime in particolare la preoccupazione che il sistema scolastico italiano, a cui le competenze trasversali sono state proposte nel Regolamento sull'obbligo di Istruzione, possa recepire solo formalmente le direttive senza assumerle realmente. Il volume risulta davvero

irrinunciabile per un insegnante (costantemente messo in gioco attraverso le esercitazioni previste alla fine di ogni capitolo) che si voglia accostare al tema delle competenze, in quanto ne delinea i fondamenti teorici con completezza ed è nello stesso tempo un valido manuale per incominciare a costruire una didattica delle competenze nella propria scuola.

L'autore non nasconde le difficoltà o le resistenze che la didattica per competenze incontra, ma la lettura del libro porta a pensare che quella delle competenze sia una scommessa da cogliere per creare dei futuri cittadini attivi.

¹ G.P. Wiggins, *Assessing Student Performance, Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993, p. 24.

P. Biancardi, E. Rosso, M. Sarti, *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare Storia*, Torino, Utet, 2006, pp. 39 – 57

di Vincenzo Guanci

Keyword: didattica per competenze, competenze in storia



Tra i numerosi contributi del bel volume curato da P. Bernardi come guida alla didattica del laboratorio storico figura questo scritto a sei mani sulla didattica per competenze nell'insegnamento della storia, che sviluppa una riflessione svolta a

metà degli anni duemila dal *Forum delle Associazioni disciplinari*.

Gli autori, partendo dal concetto di competenza come “sapere in azione” di M. Pellerey, intravedono nella didattica per competenze un grimaldello per scardinare una scuola obsoleta in favore di “un modo globale di concepire la formazione e i suoi obiettivi, secondo un modello dinamico, dove i saperi, e in primo luogo i saperi disciplinari, non sono più statici elenchi di nozioni che il singolo studente dovrà privatamente cercare di utilizzare, sulla base di strumenti personali alla cui formazione la scuola si disinteressa... [bensì] un saper fare che implica un agire della mente e non solo della mano e include competenze in ordine alle aree del ‘saper scegliere’, del ‘saper rielaborare’, del ‘saper confrontare’, del ‘saper argomentare il proprio agire’.” (p. 40)

La grande innovazione della didattica per competenze sta innanzitutto nel superamento della divisione tra didattiche centrate sull’allievo e didattiche centrate sui saperi, perché essa è centrata sul “fare”, sull’attività laboratoriale, che comprende il *mastery learning* e il *problem solving*, la didattica per scoperta e l’apprendimento cooperativo. Alla sua base c’è la qualità e non la quantità degli apprendimenti; si dovrà certamente procedere ad una selezione dei contenuti, ma ciò che conta veramente sarà il

traguardo conclusivo: il padroneggiamento di abilità e conoscenze, sapendo che, se qualcosa si perde in vastità, molto si guadagna in profondità e durata degli apprendimenti.

L’intento degli autori è quello di proporre dei criteri per la costruzione di un curriculum verticale per competenze in storia, spostando l’attenzione dalla ordinaria sequenza di contenuti e metodi ai traguardi formativi, alle competenze acquisite dallo studente al termine di un ciclo di studi.

“Lo sviluppo delle competenze – scrivono - non è un obiettivo che possa essere conseguito in una unità di apprendimento e nemmeno in un anno scolastico: le competenze implicano la logica dell’apprendimento a spirale, ovvero sono obiettivi ricorsivi che si sviluppano per tutto l’arco della formazione ad un livello crescente di padronanza. Pertanto, esse costruiscono una continuità tra gli ordini di scuola e favoriscono l’elaborazione di piani di studio verticali che tracciano il filo di un progetto formativo flessibile e individualizzato, ma coerente.” (p. 45)

La proposta di un curriculum di storia passa per la redazione di un “piano di lavoro per competenze” relativo all’insegnamento della storia che declina le competenze disciplinari nel contesto di macrocompetenze comuni a più discipline: saper comunicare, saper selezionare, saper leggere, saper generalizzare, saper strutturare. “Operativamente, si tratta di individuare il significato specifico delle competenze generali: cosa significa in ciascuna disciplina comunicare, selezionare, leggere, strutturare, generalizzare, progettare.” (p. 52)

In conclusione, i nostri autori precisano nei particolari, anche con una certa puntigliosità, cosa significano in storia tali competenze generali. Per esempio, “saper selezionare” vuol dire imparare a tematizzare e delimitare il campo di indagine; “saper leggere” vuol dire imparare a decodificare e analizzare i diversi tipi di fonte e di testi storiografici, a ricavare informazioni dirette e indirette, a riconoscere argomentazioni dichiarate o semplicemente suggerite; “saper generalizzare”

vuol dire imparare a risalire dal particolare al generale, a confrontare fenomeni storici di tempi differenti; “saper strutturare” vuol dire imparare a organizzare le informazioni raccolte, a interpretare dati e costruire modelli; “saper progettare” vuol dire imparare a organizzare una ricerca, un percorso di studio.

Come si vede, le proposte non riguardano i “temi” di storia per un curriculum verticale, bensì la costruzione delle abilità che, assieme alle conoscenze, costruiscono, anno dopo anno, le competenze necessarie alla formazione della cultura storica al livello previsto dal ciclo di studi percorso.

Istituto Pedagogico Bolzano, *Apprendere per competenze*, Parma, Ed. Spaggiari S.P.A., 2010, pp.184 (con 1 CDRom e 1 DVD allegati).

di **Francesca Dematté**

Keyword: competenze, progettazione, italiano, scienze, storia.



L'innovazione efficace ha a che fare con la qualità: del curricolo, delle relazioni umane che sappiamo esprimere, dell'ambiente educativo nel quale ci troviamo ad operare. Questa la testimonianza del "Quaderno di documentazione" n.25

dell'[Istituto Pedagogico di Bolzano](#) a cura di Floriana Bertoldo e Claudia Provenzano che offre, alla nostra attenzione, progettazioni e prodotti frutto della ricerca e della sperimentazione sull'apprendimento per competenze nell'area dell'Italiano, delle Scienze e della Storia in un volume con CD e DVD allegati, uscito per le Edizioni junior nel 2010.

I materiali che le curatrici raccolgono nell'agile volume e nel Cd sono gli interventi degli esperti di area Edoardo Lugarini, direttore della rivista [Italiano LinguaDue](#), Tiziano Pera dell'Associazione "[Il Baobab, l'albero della ricerca](#)" e Maria Teresa Rabitti, docente di Didattica della Storia presso la Libera Università di Bolzano, a presentazione delle diverse unità di apprendimento prodotte dal gruppo dei docenti coinvolti nel progetto "Insegnare per competenze" dell'Istituto Pedagogico, più una esemplificativa delle fasi e delle attività di progettazione e sperimentazione approntate per l'Italiano, le Scienze e la Storia.

In realtà siamo ben oltre la forma asciutta del resoconto, dentro una vera e propria guida nella ricerca su cosa sia possibile fare per promuovere un insegnamento in cui le competenze siano effettivamente un motore di innovazione: vale a dire che siamo portati dentro un insegnamento dove delle esperienze sensate, delle pratiche sperimentali diffuse e consapevoli, monitorano e costruiscono memoria, restando aperte alla ricerca teorica e alla comunicazione necessaria per il confronto.

Le diverse comunicazioni, nella forma concreta dell'esposizione, permettono di affermare che realizzare percorsi didattici per l'apprendimento e lo sviluppo integrato di competenze non è una attività occasionale, eccezionale ed extracurricolare, ma una modalità culturale di fare scuola, sottolineata dall'approccio [collaborativo](#) e [costruttivista](#) in cui insegnanti ed allievi sono risorse e protagonisti del processo di apprendimento/insegnamento.

A comprova di quanto andiamo affermando ci sono materiali quali la matrice di programmazione usata per progettare le unità di apprendimento (Allegato 1)

Come possiamo vedere, per progettare apprendimenti per competenze, non si parte da contenuti e conoscenze, ma si scelgono i contenuti funzionali per acquisire competenze.

In questa prospettiva che rovescia la didattica trasmissiva in funzione di quanto indicato dai programmi, ritroviamo anche le definizioni di competenza che gli esperti discutono nella presentazione delle rispettive aree. Così per l'area di Italiano possiamo confrontarci con la [ricerca di Mario Ambel](#) e la sua definizione di *competenza culturale*; per l'area delle Scienze, incontrare [traguardi e indicatori al curricolo](#) nell'elaborazione a cura di Tiziano Pera; per l'area della Storia interrogarci attraverso la riflessione e l'esperienza didattica sui testi storici e i processi di trasformazione di [Maria Teresa Rabitti](#).

Vale la pena fermare la nostra attenzione proprio sull'apprendere per competenze nell'area della Storia a cura di Maria Teresa Rabitti che propone una definizione di competenza come "*capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali adeguate ad affrontare una situazione particolare, appropriata al contesto, sia esso di lavoro o di studio*" per portarci poi puntualmente a scoprire come poterla costruire attraverso il testo storico e quello manualistico, i testi iconici, le carte tematiche e i grafici; come poterla sviluppare attraverso la comprensione e la produzione del

testo storico, una volta messe a fuoco le peculiarità delle varie tipologie testuali.

L'unità portata ad esempio è un'UDA CLIL ([Content and Language Integrated Learning](#)) dal titolo *“La schiavitù dei neri negli Usa (sec. XVII-XIX) e forme moderne di schiavitù”* sperimentata e progettata per una classe III della scuola secondaria di primo grado, completa di tutti i materiali che si trovano nel CD allegato alla pubblicazione cartacea.

E si comprende proprio dalla matrice di programmazione scritta per questa unità, come l'orizzonte non sia l'accumulo delle conoscenze ma la comprensione e la produzione di testi storici che si riferiscono al presente dell'esperienza dell'allievo, alle sue esigenze conoscitive, ai problemi di cui si fa portatore.

L'adattamento dei contenuti tiene presente che sono gli argomenti e le informazioni della disciplina Storia a introdurre gli elementi

linguistici e che questi ultimi vengono appresi ed esercitati all'interno di contesti significativi come la schiavitù che ancora oggi manifesta forme antiche di violenza nei confronti di donne, uomini, bambini del mondo contemporaneo.

Forse non è un caso che là dove la politica scolastica si misura da molti anni con la realtà interculturale, la progettazione interdisciplinare e la riflessione didattica sulle competenze metta in gioco e trovi vie esemplari di realizzazione. Ne fanno ulteriore testimonianza i ricchi materiali del CD e il film *“Dire, fare...imparare”* nel DVD a corredo del volume, che possono confortare con la loro generosità di risorse, insegnanti e allievi impegnati nelle sfide del futuro: peccato solo non aver progettato una forma della comunicazione diversa da quella che tiene ancora separati il volume cartaceo, il CD e il DVD.

Allegato 1. Matrice di Programmazione UDA

TITOLO DELL'UNITA' DI APPRENDIMENTO		
Insegnante.....		
Disciplina.....		
Classe.....		
Tempi di realizzazione.....		
Competenza/e oggetto dell'unità di apprendimento da sperimentare		
Eventuali prerequisiti		
Itinerario didattico (fasi dell'unità di apprendimento)		
Attività di insegnamento	Attività di apprendimento	Descrittori delle competenze messe in gioco nelle attività (abilità, conoscenze, atteggiamenti)
Che cosa fa l'insegnante	Che cosa fanno gli allievi	
Materiali didattici da utilizzare		
Metodi di riconoscimento/certificazione delle competenze acquisite in base ai descrittori stabiliti		
Prova/e di verifica		

AA.VV., *Il profilo in uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza*, Dossier di Insegnare, Quadrimestrale del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, n.3, 2011.

a cura di Paola Lotti

Keyword: competenze, competenze di storia, EQF, sperimentazioni competenze.

Lo stato delle cose in generale...

Quando è uscito nel 2007 il Regolamento sull'obbligo di istruzione (www.indire.it) che ha declinato per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado competenze, abilità e conoscenze essenziali, nella scuola italiana le reazioni degli insegnanti non si sono fatte attendere. A chi sottolineava l'assoluta mancanza di novità faceva da contraltare la fazione di chi gridava finalmente alla grande innovazione didattica; a chi sosteneva che in alcune discipline la didattica per competenze era un dato di fatto da almeno vent'anni si contrapponeva chi invece sosteneva che le competenze non si sviluppano senza specifici programmi e contenuti. La discussione continua tuttora, nonostante i numerosissimi corsi di formazione attivati in molte regioni d'Italia già dal 2008, finanziati da Uffici Scolastici regionali (www.indire.it/delivery_unit/allegati/rfu292.pdf) con fondi europei consistenti. Insomma, il Regolamento aveva richiesto la formazione di centinaia e centinaia di insegnanti di tutte le discipline, normalmente accorpate per assi, e il contesto generale dell'istruzione italiana della secondaria di secondo grado aveva spinto a volte, anche con qualche contraddizione, al rinnovamento del processo di insegnamento e apprendimento che sarebbe dovuto arrivare alla certificazione delle competenze. La contraddizione di fondo consiste proprio in questo: da una parte esistono normative europee che, da oltre dieci anni, vanno nella direzione delle competenze e dell'EQF (<http://ec.europa.eu/education/>); dall'altra i modelli di certificazione delle competenze in uso nella scuola italiana spesso sommano le valutazioni disciplinari o semplicemente forniscono un quadro del tutto discutibile e approssimativo dello stato dello studente al termine dell'obbligo.

Se il Regolamento ha suscitato a scuola discussioni, formazione, sperimentazioni anche importanti

(<http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php>

[?title=La PIAZZA](#)) la "riforma" o meglio il riordino del 2010 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_supriori/nuovesuperiori/index.html) dei tre profili liceale, tecnico e professionale ha ulteriormente agitato le acque della didattica, dal momento che pone al centro sia l'intreccio trasversale tra discipline sia le competenze generali, tecniche e di indirizzo, sia gli strumenti metodologici e culturali per crescere in autonomia e responsabilità, sia l'atteggiamento razionale ecc.. Rimane aperta la questione fondamentale relativa alle modalità di integrazione tra saperi, conoscenze, contenuti e sviluppi delle abilità/competenze per arrivare ai profili in uscita. A distanza di anni le varie proposte non hanno ancora messo d'accordo nessuno. Tuttavia, almeno a livello teorico, unanimemente si ribadisce che le competenze non si contrappongono alle conoscenze e ai saperi ma permettono di usarli in situazioni diverse dai contesti scolastici, in condizione di autonomia, davanti a un problema, per arrivare a un prodotto, a uno scopo. Invece di trasmettere saperi "inerti" si costruiscono "saperi agiti", (www.insegnareonline.it/ilcaso32011.htm) invece di valutare le prestazioni degli allievi le competenze forzano a una progettualità costruttiva fatta di didattica innovativa, laboratoriale, cooperativa che supera quella trasmissiva. Ovviamente la prospettiva che si apre con una didattica per competenze implica cambiamenti relativi alla progettazione del curriculum scolastico, all'approccio didattico, alla valutazione, che deve comprendere risultati, performance, processi, prodotti, comportamenti, risoluzione di casi a vari livelli (base, intermedio avanzato) e alla certificazione, che non può ridursi alla compilazione (con crocette) di un documento finale per asse ma descrivere il profilo raggiunto dall'allievo rispetto al profilo prospettato/atteso. Nella scuola attualmente permane, però, uno stato di schizofrenia: da una parte le valutazioni strettamente disciplinari, in decimi, con pratiche valutative lasciate ad ogni docente che, al

massimo, le condivide all'interno dei dipartimenti; dall'altra la valutazione delle competenze che richiede ben altro. La convivenza è forzata, assurda, da "separati in casa" e inevitabilmente, quasi, costringe gli insegnanti a far coincidere il voto con la competenza, in assenza di coerenza generale, così da risolvere, solo apparentemente, un problema lasciato sospeso a livello ministeriale.

...e nella Provincia di Bolzano

Se la situazione presentata appare abbastanza diffusa nella scuola secondaria di secondo grado, l'Alto Adige ha fatto entrare in vigore la riforma un anno dopo rispetto al territorio nazionale perché ha ritenuto necessario approfondire e adattare la nuova situazione al contesto territoriale locale e ai gruppi linguistici presenti. Frutto del lavoro è il Dossier di Insegnare *Il profilo di uscita del soggetto competenze. Un biennio per la cittadinanza*, (www.cidi.it/insegnare/DOSSIER-3_11.pdf), che contiene una sezione iniziale ("Le questioni" e "Le finestre") di presentazione del significato del lavoro, della normativa vigente, del problema delle competenze, nella teoria e nella pratica, della riforma della secondaria di II grado in Alto Adige. In questa prima parte, gli autori (Mario Ambel, ad esempio www.memorbalia.it) pongono l'attenzione sulla cronistoria della riforma e della didattica per competenze (www.insegnareonline.it/ilcaso32011.htm), anche in modo critico per certi versi, a volte velatamente, a volte in modo più incisivo (p.9), considerate le contraddittorietà della scuola e delle norme, degli aspetti teorici e dell'effettiva realizzazione delle novità con buone pratiche didattiche.

Dal punto di vista didattico sono interessanti, anche se non nuovi, i suggerimenti concreti rivolti agli insegnanti riguardo alle modalità del processo di insegnamento/apprendimento, della progettazione comparativa e collegiale, della trasversalità disciplinare (pp.13-16). Tuttavia, le buone intenzioni e le prassi proposte trovano ancora una certa resistenza in un mondo scolastico ancora parzialmente legato alla pratica tradizionale di trasmissione del sapere (almeno nelle scuole secondarie di II grado). Basti considerare le modalità di certificazione delle competenze che si riducono a un "fai da te" della media delle votazioni disciplinari o a schede generiche, proposte senza che a monte si sia lavorato con prove esperte finalizzate alla verifica delle competenze.

Prima di considerare nello specifico la parte del Dossier che riguarda la storia, è interessante porre l'attenzione sul titolo dello stesso: *Il profilo di uscita del soggetto competente*. Il termine "soggetto" è piuttosto anonimo e generico; soprattutto segnala una netta cesura tra la pratica didattica concreta e le teorizzazioni di pedagogisti, linguisti, esperti. Perché non usare studente competente? La locuzione può non piacere ma di chi parliamo se non di studenti/esse, allievi/e? Inoltre, nella quotidianità didattica, i problemi che ci poniamo noi insegnanti riguardano la valutazione di competenze specifiche, disciplinari, trasversali, di cittadinanza nonché la formazione degli studenti al lavoro per competenze, il che non è automatico né condiviso dai ragazzi, che devono mettere in discussione il loro modo di "stare in classe" e di apprendere. Per non parlare della difficoltà di osservazione, non certo di valutazione, del progresso nel quinquennio relativo alla cittadinanza attiva, all'intercultura, alla responsabilizzazione ... tanto che, probabilmente, al termine del ciclo di studio, nessuno sarà in grado di stabilire con certezza se il soggetto è competente. Gli esami di Stato poi richiedono e valutano di fatto solo conoscenze e spesso le commissioni non prendono in considerazione il curriculum proposto. Per aiutare gli insegnanti è necessario dunque partire innanzitutto da una rivisitazione critica delle pratiche di insegnamento/apprendimento, con esemplificazioni concrete, simulazioni, laboratori, per riuscire a impostare una progettazione curricolare "sostenibile", cioè credibile e fattibile, in quanto in linea con le risorse della scuola e le realtà territoriali e coerente rispetto alle finalità/obiettivi, ai metodi e alle strategie didattiche, alle competenze, abilità e alle conoscenze significative. Nella parte intitolata *Le discipline per la cittadinanza* il Dossier si sviluppa poi con interventi relativi a italiano, lingue straniere, matematica, scienze, chimica, storia. Per ogni disciplina sono previsti un aspetto teorico e la declinazione del profilo in termini di abilità e conoscenze. Tralascio i dettagli del progetto che, complessivamente non si discosta da altre esperienze che hanno fornito dal 2008 vari materiali, quali attività didattiche simulate, modelli di certificazione, prove esperte, aspetti teorici legati alle competenze, alle definizioni, alla didattica attiva, insieme a proposte collegabili a esigenze territoriali.

Sulla sezione "storia". Il contributo di Maurizio Gusso, *Storia - dai nuclei fondanti alle*

competenze (pp. 50 - 58)(disponibile in rete http://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7036), seguito da “Storia - Il profilo articolato del soggetto competente” di Gusso e Marina Medi (pp.59-61) , parte dalla considerazione della scarsa consapevolezza della “rilevanza dei saperi geo-storico-sociali” da parte delle istituzioni nazionali e internazionali e dall’insufficienza di riferimenti alla “trasversalità delle dimensioni spaziali, temporali e della storicità”. Il paragrafo su “Competenze 'generali' e competenze in storia” (pp.51-52) sviscera le problematiche pratiche di costruzione di un curriculum, di un percorso coerente e “sostenibile” ed è un aiuto per gli insegnanti che spesso, per le difficoltà, ripropongono nei dipartimenti esperienze già svolte oppure non fanno emergere i “nuclei fondanti” della disciplina o fanno prevalere le competenze disciplinari con l’aggiunta sporadica di qualche valenza trasversale. Il problema fondamentale, che inibisce un’effettiva pratica didattica per competenze, riguarda la persistente separazione fra gli interventi di esperti quali pedagogisti, epistemologi, ispettori (che deducono le competenze disciplinari da quelle generali, definite a prescindere dalla pratica didattica e dalle effettive necessità fondamentali) e gli interventi di docenti universitari, ricercatori, insomma disciplinaristi (che al massimo arrivano a qualche trasversalità e, pur cercando i nodi fondanti della disciplina, perdono di vista la totalità della proposta didattica e i collegamenti interdisciplinari). Non esiste in realtà una soluzione valida universalmente. Ma la scuola e gli insegnanti “in prima linea” hanno bisogno assolutamente di percorsi pratici, concreti, non specialistici perché nella scuola non esistono insegnanti di storia “puri” e soprattutto i destinatari sono gli studenti verso i quali gli insegnanti sono tenuti a fornire strumenti, conoscenze, abilità, evidenze funzionali alla formazione personale e a quella continua. Nella scuola le variabili sono tali che sarebbe già molto, per tipologia di indirizzo, condividere un processo metodologico di insegnamento/apprendimento tale che permetta agli studenti di sviluppare strumenti di ricostruzione e riscoperta del sapere; stabilire i nuclei fondanti essenziali e imprescindibili del curriculum verticale; sviluppare competenze , cioè integrare abilità, conoscenze, comportamenti così da risolvere problemi anche in contesti di forte autonomia e soprattutto non scolastici. Di conseguenza, sarebbe necessario sviluppare

compiti, abilità e conoscenze fondamentali disciplinari e trasversali partendo dai profili in uscita. In questo senso il contributo di Gusso e tutto il lavoro riferito alle *Linee guida della Provincia di Bolzano*, per storia, sono preziosi perché tengono conto delle Indicazioni, delle ricerche di esperti della didattica della storia e della dimensione verticale innovativa del curriculum nei vari ordini di scuola. Infatti, l’Allegato 1 (“[Raccordi fra competenze storiche e nuclei fondanti di storia](#)”), elaborato da Gusso e da Marina Medi, propone più che competenze (anche se tali sono definite) un repertorio, una specie di promemoria da cui trarre evidenze effettive, conoscenze significative, armonizzando i bisogni di formazione degli studenti, i nuclei fondanti dei saperi storici (per campi semantici/concettuali), la declinazione delle abilità.

Alcune osservazioni: nella colonna dei nuclei fondanti di storia si intersecano aspetti della lingua italiana, della geografia, del diritto, dunque forti intrecci trasversali e interdisciplinari, anche in un’ottica forte di educazione alla cittadinanza, all’interculturalità e alle storie di genere. Nella colonna delle cosiddette competenze storiche, che tali non sono, sono ribaditi invece più il saper fare, le abilità strettamente disciplinari, con qualche riferimento al documento Fioroni quando si accenna all’educazione al patrimonio ambientale, artistico e culturale. Il che, negli istituti tecnici turistici ad esempio, suona quasi come un paradosso dal momento che Storia dell’arte e del territorio è scomparsa dal biennio. Infine, mancano i compiti: quali compiti, quali attività assegnare efficacemente agli studenti per sviluppare quelle abilità e arrivare a quelle “competenze”? E il monte ore annuale come può essere gestito anche in un’ottica di trasversalità? Se la trasversalità permette di “risparmiare” qualche ora di attività disciplinare, il che implica una forte collaborazione collegiale, diventa urgente selezionare abilità e conoscenze che possano rientrare in un totale di 66 o 99 ore annuali e tali da rendere gli studenti competenti e in grado di orientarsi in situazioni extrascolastiche, nell’ambito della formazione permanente o in contesti informali. Ma nelle proposte per la storia, così come in quelle delle altre discipline presenti nel Dossier, non manca nulla! Tutto è presente, dalla biografia alla riflessione critica, ai processi di trasformazione. La novità del repertorio dunque non sta certo nell’individuazione dei saperi imprescindibili

(tutti) ma nell'offerta, nell'opportunità per gli insegnanti di selezionare, tra la mole delle proposte, quelle più adeguate al tipo di istituto, alla componente umana studentesca, alle esigenze del territorio, ai livelli di partenza dei propri studenti. È la prospettiva che dovrebbero assumere ricercatori e teorici ovvero quella di non definire rigidamente un curriculum ma piuttosto un repertorio adattabile a seconda dei contesti, con attenzione anche ad una visione sociale, etica e di [accountability della scuola](#).

Questi sono gli elementi che insieme alla didattica per competenze creano il valore aggiunto di un nuovo approccio di insegnamento/apprendimento e che possono aprire scenari molto interessanti sull'efficacia della didattica per competenze e sulle scelte metodologiche anche legate al digitale.

Certamente la proposta del Dossier è interessante e stimola la ricerca didattica e le buone pratiche a scuola; è evidente, tuttavia, che si richiede una programmazione assolutamente nuova, come sostiene Gusso, e che presuppone una profonda riorganizzazione delle scuole. Un esempio di passaggio dal paradigma curricolare tradizionale di storia a uno innovativo si trova nell'Allegato 2 (M. Gusso, "Passaggio dal paradigma curricolare tradizionale di storia a uno innovativo", pp. 56-57): trasversalità, temi e problemi, permanenze, trasformazioni, intercultura ecc. contro trasmissione dei saperi, di eventi, di contenuti e così via.

Ma rimane oscuro un passaggio che come insegnante mi incuriosisce: che cosa è cambiato mediamente nell'atteggiamento degli insegnanti? Come è cambiato in concreto il processo di insegnamento/ apprendimento della storia o della geostoria? Quali raccolte di buone ed efficaci pratiche sono spendibili e trasferibili altrove? In quali scuole sono stati documentate le scelte curriculari alla luce non dei soli interessi disciplinari o individuali dei docenti, ma in base alle necessità degli studenti e delle diverse realtà scolastiche? Dopo quattro anni di varie sperimentazioni e nel terzo anno del riordino, quali dati oggettivi di curricula di storia effettivamente trasversali, interdisciplinari, funzionali sono documentabili e/o trasferibili con gli opportuni aggiustamenti? E infine, quali saperi fondamentali storici servono alla formazione scolastica e permanente dello studente competente?

“*Storici e storia*” è una raccolta di scritti del grande storico Marc Bloch. Il volume, curato dal figlio Étienne, comprende sia articoli già apparsi su varie riviste, che saggi già raccolti nei *Mélanges historiques* o già pubblicati nelle *Annales*, nonché alcuni inediti. In particolare “*Che cosa chiedere alla storia*” - da cui le spigolature sono tratte - è stato pubblicato la prima volta nel gennaio 1937 (*Centre polytechnicien d'études économiques, Bulletin n. 34, pp. 15-22*) e poi nel 1963 (*Mélanges Historiques, Paris, pp. 3-15*).

In esso M. Bloch ragiona appassionatamente sull'utilità della storia per affermare che “solo lo studio del passato è in grado di porre le condizioni per l'analisi sociale” (p. 44), che le ricerche storiche “sono utili, addirittura indispensabili. A una condizione: che le si sappia utilizzare, che non le si utilizzi a sproposito.” (p. 35).

Convenientemente compresa (e insegnata), la storia è un formidabile strumento di conoscenza, “una meravigliosa, un'indispensabile scuola d'analisi psicologica e sociale” (p. 33) che rende competenti nella “scienza delle società umane”.

Marc Bloch “*Che cosa chiedere alla storia*”

Quando il vostro squisito segretario è venuto a invitarmi a vostro nome per intrattenervi qui questa sera sull'apporto della storia nell'elaborazione d'un metodo economico positivo, non gli ho nascosto che mi chiedeva in tal modo nientemeno che questa prova davvero inquietante: un pubblico esame di coscienza. Perché, infine, il problema che così mi obbligate a pormi, senza tergiversare, non si riduce insomma a questo: «A che cosa serve la storia economica?» O ancora più semplicemente: «A che cosa serve la storia senza aggettivi?» [...]

Mi accingo a mostrarvi meglio che so che le nostre ricerche sono utili, addirittura indispensabili. A una condizione, sulla quale insisterò fra poco: che le si sappia *utilizzare*, che non le si utilizzi a sproposito.

II.

Quel che più importa è di porre con chiarezza il problema.

V'è un punto, credo, su cui saremo tutti d'accordo. Ed è che la scienza dei fenomeni economici non può essere altro che una scienza d'osservazione. Diremo ch'essa non può accontentarsi di dedurre, prendendo le mosse da dati *a priori* (i quali probabilmente non sarebbero, in fin dei conti, altro che osservazioni mal analizzate e pressoché inconsapevoli). Nella scienza che ci sforziamo di costruire, i ragionamenti entrano solo per classificare e interpretare i fatti. Le ipotesi devono corroborarsi di continuo a contatto con l'esperienza e sforzarsi faticosamente di modellarsi su di essa. A sua volta l'azione economica - l'arte, se volete, dopo la scienza - può ben cercare d'usare il reale per i suoi scopi. (È perché si propone dei fini ed esprime giudizi di valore che è azione e non più scienza). Negando il reale, distruggerebbe se stessa. Anche qui, di nuovo, non vi saranno fra noi, credo, discussioni. Tutto sommato, è proprio dall'osservazione - praticata secondo i metodi del loro tempo - che hanno iniziato i grandi studiosi dell'economia all'epoca classica, per esempio un Adam Smith, e anche quell'altro pensatore che è stato Karl Marx, tutto intriso dello spirito dell'economia classica.

Ora, il problema che ci si para dinanzi è il seguente. Questa osservazione, che tutti a tal punto concordano nel ritenere indispensabile, è sufficiente che si applichi al presente? O bisogna che si estenda anche al passato? [...]

[...] Non è di certo soltanto al presente nel senso abituale del termine, all'anno in corso, ai tre o quattro ultimi mesi, che si sia mai pensato di limitare il campo dell'osservazione economica. Tanto che in realtà, la scelta di cui or ora parlavo si compie fra il passato prossimo e un passato più lontano addirittura il passato nella sua interezza. Da una parte l'osservazione a occhio nudo, senz'altro, dall'altra l'osservazione al binocolo, persino al telescopio. E dal momento che quest'ultima forma di ricerca, quella che si rivolge al passato remoto, è, propriamente parlando, di competenza dello storico, affermare che è a questa che si ricorrerà, questo è ciò che si esprime, di solito, dicendo che si farà appello alla storia. [...]

Tuttavia, ai teorici che avessero la pretesa di basare l'analisi economica unicamente sull'osservazione di quel che chiamano il presente - e che, lo ripeto, è in realtà null'altro che il frammento del passato più vicino a noi -, oserei dire che è a loro stessi che tocca l'onere della prova. Dovranno per prima cosa mostrarci che il più lontano passato - oltre una linea di demarcazione che lascio ben volentieri fissare a loro stessi - ci è del tutto inutile. Ciò li porterà per forza (permettetemi questo dolce pensiero di vendetta) a scrutare essi stessi il passato, cioè la storia. Perché, senza conoscerlo, come stabilirne l'inutilità? [...]

III.

Prima, comunque, mi sembra necessario prevenire un gravissimo malinteso. Se la storia, come strumento di conoscenza, è caduta spesso nel discredito, ciò è avvenuto perché sovente le è stato chiesto qualcosa che per definizione non poteva, né doveva dare. Per farmi capir meglio, ricorrerò, se me lo consentite, a un esempio che probabilmente è familiare a più d'uno fra voi, quello della storia militare.

Il caso dei professionisti dell'arte militare è un caso molto interessante per lo storico [...] Perché forse si tratta degli unici uomini d'azione che fino ad oggi abbiano coscientemente tentato di adoperare le nostre ricerche per degli scopi pratici. La ragione è ben evidente e, in sé, delle più valide. Ogni conoscenza umana, tranne le matematiche, si fonda sull'esperienza. Ma in questo vasto campo delle discipline d'osservazione v'è un settore privilegiato; quello delle scienze che possono *riprodurre* l'esperienza, cioè le scienze sperimentali. [...] Sfortunatamente, altre discipline sono ridotte a constatare e ad analizzare le esperienze spontanee che la realtà ci offre. Per cogliere le cause dei fenomeni che studiano, è loro giocoforza contentarsi delle svariate combinazioni che si producono da sé, limitarsi a osservare, senza intervenire, come, di fatto, la presenza, o anche l'assenza, di tal o talaltro fattore condizioni il risultato finale. Il loro ruolo si limita a saper ben scoprire, ben delimitare, ben scomporre, attraverso il ragionamento, queste esperienze naturali. Ebbene, se mai si dà un esperimento che, per evidenti ragioni, è impossibile realizzare a piacere, è quello d'una grande battaglia. [...]

Così, dal momento che la sperimentazione è vietata ai nostri strateghi, essi non hanno avuto altra risorsa se non di far riferimento alle esperienze naturali del passato. Ed è per questo che lo studio minuzioso della storia militare è da gran tempo alla base d'ogni insegnamento dell'arte militare stessa.

Niente di più giusto d'un principio simile. Chi, comunque, avrebbe l'ardire di affermare ch'esso ha sempre dato risultati eccellenti? Se, temo, esso ha finito per provocare, qua o là, alcuni errori, che per caso hanno potuto condizionare pesantemente la pratica, il fatto è che esso non è stato sempre correttamente applicato. Voglio dire: secondo uno spirito autenticamente storico. Com'è che, dal punto di vista d'uno storico, dovrebbe procedere qualunque studio di quell'esperienza ch'è per esempio una campagna o una battaglia napoleonica? Di certo mediante un'analisi di tutti i fattori e, poiché si tratta in fin dei conti di trarre da questo lontano avvenimento degli insegnamenti per l'azione presente, mediante una comparazione di questi fattori con quelli del presente. Per esempio, bisognerebbe tener presente che: le strade formavano una rete molto meno fitta che oggi; l'ampiezza delle ricognizioni era limitata dalle possibilità di movimento e di vettovagliamento della cavalleria (e ciò in limiti da precisare rigorosamente); gli ordini si trasmettevano in questo o quest'altro modo; le carte erano dettagliate fino a quella o quell'altra scala; la potenza di tiro aveva tale o tal altra portata, tale o tal altra intensità. E se la ricerca prova che tutti questi fattori si modificano da un'epoca all'altra, non ci sarà evidentemente altro da fare se non sforzarsi di scoprire, nel corso della storia, la comparsa dei mutamenti e tentare di calcolarne gli effetti. Di modo che forse la più importante lezione del passato sarà qui di suggerirci un futuro molto diverso da esso e di consentirci di intravedere quali saranno all'incirca le differenze. [...]

Fra i fantasmi che una cattiva comprensione del passato fa sorgere sulla nostra strada e che una conoscenza più giusta esorcizza, metterei al primo posto la falsa analogia. [...]

D'altronde, voi sentirete a volte parlare delle lezioni della storia; sentirete contrapporre a tale o tal altro nuovo tentativo. Anche qui, stiamo attenti. La storia, certo ha le sue lezioni. Ma queste non consistono nel dire che questi o questi altri fattori che hanno indotto ieri quella o quell'altra conseguenza avranno ancor oggi lo stesso sbocco. Ciò che si deve concludere è che: tali o tal altri fattori, altra volta, hanno portato a tali o tal altri risultati; se i fattori si sono modificati, si modificano anche le possibilità. Ora noi sappiamo che i fattori dominanti della vita sociale sono in perpetua evoluzione e nessuno fra noi, credo, potrebbe più dire con Machiavelli: «che vi sia almeno qualcosa di immutabile, l'uomo». Perché, noi non ne dubitiamo affatto, anche l'uomo cambia, nella sua mentalità e financo nell'intimo del suo essere fisico. Non foss'altro perché è cambiata, nel corso delle epoche, la sua alimentazione, molto profondamente. In una parola, non v'ha verosimilmente miglior definizione della storia che questa: la storia è la scienza di un cambiamento e, sotto molti aspetti, una scienza delle differenze.

[...]

V.

Ma dire che la storia mette in rilievo prima di tutto il cambiamento non è per ciò stesso, forse voi penserete, condannarla a un'utilità in qualche modo negativa? Sapere che le cose cambiano è senza dubbio raccomandabile. Ciò ammesso, qual interesse pratico c'è nello studiare «quel che non si è visto che una volta e non si rivedrà mai più»?

Risponderò anzitutto che, vedendo le cose nel modo peggiore possibile, lo studio delle esperienze del passato ci offrirebbe una ginnastica indispensabile, perché esso solo ci consente di studiare delle esperienze complete e di misurarne fino in fondo gli effetti. Uno dei più grandi storici del nostro tempo, Henri Pirenne mi diceva un giorno: «Faccio molta fatica nello scrivere l'ultimo volume della mia *Histoire de Belgique*, che tratta la storia contemporanea. In un libro di questo tipo, non si devono ritenere che i fatti importanti. Ora che cos'è un fatto importante? E' un fatto che ha prodotto grandi risultati. Ma come faccio a pesare l'importanza dei fatti dei cui risultati noi siamo in attesa?»[...] Al cospetto del presente, siamo sempre un poco nella situazione del chimico che fosse costretto a stendere la descrizione dell'esperimento senza attendere l'ultima reazione. Malgrado tutte queste difficoltà - vogliate credere che non me le nascondo - solo lo studio del passato è in grado di porre le condizioni per l'analisi sociale. [...]

Il caso dei fatti storici, dopo tutto, non differisce se non per intensità da quello che ci offrono gli altri fenomeni della natura. Mai e poi mai un fenomeno si riproduce esattamente identico a se stesso. Quel che invece resta simile, sono certi fattori la cui combinazione varia più o meno. Occorre ripeterlo? far variare questi fattori in modo da valutarne gli effetti, ecco precisamente in che cosa consiste un esperimento, con quel che questa parola comporta di sguardi gettati sul futuro. Quell'esperienza naturale che è l'esperienza storica si trova nella stessa situazione delle altre. [...]

VI.

E non è ancora tutto. Abbiamo senza posa parlato del presente, di conoscenza del presente. Ma è proprio questo l'interrogativo, un interrogativo molto serio, sapere se è possibile comprendere l'istante del tempo («le moment de la durée») in cui viviamo, senza conoscere quelli che l'hanno preceduto. Stiamo attenti: credere che ciò sia possibile, equivarrebbe infine a negare la nozione di causa, nella misura in cui essa si confonde con quella di antecedente. Che cos'è il presente se non la punta estrema d'un lungo flusso, in cui ogni ondata dipende, nel suo moto, da un lato dalle altre ondate vicine, che la stringono e la sospingono - mi guarderei bene dal negarlo - ma poi anche da quelle che di dietro l'hanno spinta avanti?[...] Di sicuro, che il presente sia inintelligibile senza un certo studio del passato, nessuno, penso, ne dubita. L'errore commesso più di frequente è un altro ed è tanto più temibile in quanto talvolta, mi rammarico di doverlo ammettere, è stato commesso da una pedagogia storica di corte vedute. Nei suoi propositi noi ritroviamo questa distinzione del vicino e del lontano di cui or ora denunciavo i rischi. Giacché consiste nel non riconoscere rilevante effetto causale sul presente che agli avvenimenti che l'hanno immediatamente preceduto. Nel confondere, in una sola parola, il recente e l'efficace.

Ebbene, ragionare in questo modo significa smentire gli insegnamenti stessi della storia.

Anzitutto, significa dimenticare che le società umane sono dotate di una memoria, talvolta piena di buchi, ma spesso anche terribilmente tenace. Oppure, se preferite evitare questo termine di memoria collettiva, comodo ma un po' fittizio, significa dimenticare che le generazioni si trasmettono dalle une alle altre dei ricordi che s'incorporano in ciascun cervello singolo. [...]

Ma confondere il più vicino con l'importante, è altresì dimenticare che le istituzioni, una volta create, diventano qualcosa di rigido e, abbarbicandosi con ogni sorta di legami all'insieme della struttura sociale, mettono radici troppo profonde perché possano essere strappate agevolmente quando la loro prima ragion d'essere è scomparsa. Ecco un fatto rurale che mi capita d'aver studiato a fondo: il frazionamento. Sentirete dire talvolta che la sua causa è nel Codice civile; per porvi rimedio basta dunque modificare il Codice civile. Non ho paura di affermare che ciò non è vero.[...] Lo spezzettamento dei vasti domini signorili si colloca verso i secoli X, XI e XII; la dissoluzione delle grandi famiglie patriarcali d'un tempo, l'avvento della famiglia nucleare ci riportano molto spesso in pieno medioevo. Potrei citare molti altri esempi, mostrarvi per esempio che l'attuale divisione della proprietà rurale si spiega con fatti che sarebbe impossibile definire prossimi, neppure nel senso più ampio del termine. [...]

VII.

Resta infine aperta dinanzi alla ricerca storica un'altra possibilità, una possibilità pura e semplice, e che riguarda piuttosto l'avvenire dei nostri studi che il loro stato attuale. [...] Si può sperare che un giorno lo studio del passato ci porti a stabilire delle leggi dell'evoluzione ? che queste leggi ci permettano di determinare certe rotture regolari d'equilibrio, certe successioni di fasi e, di conseguenza, allorché ci trovassimo in una fase data, di prevedere in qualche misura e soprattutto di preparare la fase seguente ? Ciò, beninteso, salvo tenere fermo come un solido parapetto il famoso principio «toutes choses égales d'ailleurs». Perché dovrà sempre essere chiaramente specificato che la legge non è valida che per un *milieu* rispondente a certe condizioni date e che, se queste condizioni fondamentali vengono a mancare, la periodicità cessa d'applicarsi.[...]

VIII.

Ora devo chiedervi scusa per avervi trattenuto così a lungo. La mia giustificazione, se posso portarne una, è che l'argomento di cui mi avevate proposto la trattazione è vasto quanto appassionante. Non sono riuscito a darne se non un pallido schizzo. Quanto alle mie conclusioni, le sintetizzerò abbastanza precisamente affermando che il prolungamento dell'analisi economica verso il passato, senza artificiose distinzioni di tempo, mi sembra imporsi per tre ragioni: perché soltanto lo studio del passato dà la necessaria percezione del cambiamento; perché solo l'osservazione in tal modo prolungata permette d'analizzare casi abbastanza diversi perché l'effetto dei differenti fattori appaia in piena luce; perché infine l'evoluzione umana è un flusso continuo, le cui onde sono suscettibili di propagarsi dalle più lontane molecole alle più prossime. Devo aggiungere che quest'arricchimento della nostra osservazione sarà possibile a una condizione soltanto. Occorre che gli studi storici stessi prendano vieppiù chiaramente coscienza del loro compito - anche a questo riguardo, avremmo, noialtri gente del mestiere, il nostro esame di coscienza da fare. Bisogna che essi restino in contatto col presente, fonte d'ogni vita. Bisogna che sempre più accuratamente s'impegnino nella stesura dei loro questionari, nell'analisi razionale delle loro esperienze. Occorre, in una parola, che si applichino a realizzare nel modo migliore questa formula ammirevole, questa formula quasi profetica di Fustel de Coulanges: «La Storia non è l'accumulo degli avvenimenti d'ogni tipo che si sono prodotti nel passato. Essa è la scienza delle società umane».

Da Bloch M.(1997), *Storici e storia*, Einaudi, Torino (Selezioni dal testo da p. 34 a p. 49)

Puck, "la Cosa più Vecchia dell'Inghilterra", come si definisce lui stesso, utilizza con competenza informazioni storiche per storicizzare il territorio.



La Canzone di Puck

Vedi il sentiero affossato
che corre attraverso il grano?
Oh fu lì che portarono i fucili
che sconfissero la flotta di Re Filippo!

Vedi il nostro piccolo mulino
che schiocca affaccendato accanto al ruscello?
Ha macinato e pagato le sue tasse
sin dai tempi del Domesday Book!

Vedi i querceti silenziosi
e il tetro fossato lì accanto?
Oh, è da lì che irrupero i Sassoni
il giorno che Harold morì!

Vedi i piani ventosi
che si stendono intorno ai Cancelli della Segale?
Oh, fu lì che gli uomini del Nord fuggirono
quando le navi di Alfred sopraggiunsero!

Vedi i pascoli ampi e solitari
dove i buoi rossi pascolano?
Oh, lì sorgeva una città fiorente e conosciuta
già prima che Londra vantasse i suoi natali!

E non vedi, dopo la pioggia, le tracce del terrapieno,

del fossato e delle mura?
Oh, lì s'accampò una legione
quando Cesare fece vela dalla Gallia!

E vedi i segni che appaiono e scompaiono
come ombre sui Downs?
Oh, quelli sono i confini tracciati dagli uomini
nell'età della pietra per proteggere le loro magnifiche città!

Il sentiero, e l'accampamento e la città perduta
la palude salata dove ora è il frumento;
antiche guerre, antiche paci, antiche arti scomparse,
e così è nata l'Inghilterra!

Non è una terra,
e non sono acqua o legno o aria come tanti
che io e te visiteremo
Ma Gramayre, l'Isola di Merlino.

Rudyard J. Kipling, *Tutte le storie di Puck il folletto*, Newton Compton Editori, 2012

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO DEL BOLLETTINO