

La didattica per competenze. Il Piano di lavoro in storia

Dalle competenze generali alle competenze disciplinari

di Pietro Biancardi, Ermanno Rosso, Marinella Sarti

INDICE

1. Introduzione 1

2. La didattica per competenze 2

- 2.1. Un contesto: le trasformazioni sociali e dei saperi
- 2.2. Un problema: nuovi bisogni formativi e nuovi obiettivi formativi
- 2.3. Una risposta: la didattica per competenze
 - 2.3.1. Valenze formative e disciplinari
 - 2.3.2. Il piano di lavoro per competenze
- 2.4. La riforma e la didattica per competenze

3. Le competenze generali 7

- 3.1. La proposta del Forum delle Associazioni disciplinari
- 3.2. La sequenza logica delle competenze generali

4. Le competenze disciplinari in storia 9

- 4.1. Cosa vuol dire declinare nelle discipline
- 4.2. Analisi disciplinare e competenze disciplinari
- 4.3. La declinazione delle competenze generali nell'area storica
 - 4.3.1. Comunicare
 - 4.3.2. Selezionare
 - 4.3.3. Leggere
 - 4.3.4. Generalizzare
 - 4.3.5. Strutturare
 - 4.3.6. Progettare

5. Il piano di lavoro per competenze in storia 16

- 5.1. La valutazione dei livelli di competenza e il portfolio

1. Introduzione

Il dibattito sulle competenze ha una storia pluridecennale, che risale alla fine degli anni '40, ma l'obiettivo dell'acquisizione delle competenze come finalità del sistema scolastico è più recente e data dagli anni '70¹. Nonostante i primi studi sulle competenze in Italia siano di pochi anni successivi, l'idea di una formazione basata sulle competenze entra con forza nel dibattito interno alla scuola italiana solo nel 1997, quando la Commissione dei Saggi, incaricata dall'allora Ministero per la Pubblica Istruzione di individuare le conoscenze fondamentali dei prossimi decenni, parlò di "conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica"². L'anno successivo due proposte di un modello formativo basato sulle competenze, una internazionale dell'OCSE ed una nazionale dell'ISFOL³, ebbero una certa risonanza e oltre al termine **competenza** iniziarono a diffondersi anche classificazioni ed esemplificazioni. Da allora il dibattito interno alla scuola non si è più fermato, benché il concetto di competenza sia stato (e sia ancora) accolto con forti resistenze, quando non con ostilità.

Ha sicuramente nociuto all'idea di una formazione scolastica per competenze, e all'adozione di una didattica conseguente, il fatto che il termine sia nato e si sia sviluppato soprattutto nell'ambito della formazione professionale e in Italia una delle elaborazioni più articolate sia stata quella dell'ISFOL, specificamente pensata per il mondo del lavoro. Nella proposta ISFOL, infatti, le competenze fondamentali, benché non siano solo tecnico-professionali, ma anche di base e trasversali, sono fortemente orientate alle esigenze di un sistema produttivo in radicale trasformazione.

La competenza, però, in quanto "sapere in azione"⁴ non è un obiettivo formativo funzionale solo al mondo del lavoro, non significa l'"aziendalizzazione" della scuola e la sua rinuncia a un'azione educativa generale, bensì **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 disinteressa⁵. Nel concetto di competenza è, invece, l'idea di un soggetto in grado di utilizzare i saperi appresi, di farli agire nella vita. Il saper fare connesso alla competenza non è un saper fare puramente tecnico, ma 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", dal "saper confrontare", del "saper argomentare il proprio

¹ Per una breve storia del concetto di competenza e della sua evoluzione nella riflessione sulla formazione si possono vedere i saggi di Francesco Consoli e di Michele Pellerey in A. M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna 2002.

² R. Maragliano (a cura di), *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione, 1997

³ OCSE, *Esame delle politiche dell'Istruzione*, Armando, Roma 1998 e Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998

⁴ Scrive Michele Pellerey: "Detto un po' schematicamente, le competenze si possono sviluppare solo in una interazione continua tra conoscenza e azione; possono quindi anche essere definite come conoscenze in azione", in *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 254.

⁵ La scuola che cura solo la trasmissione del sapere, disinteressandosi alla formazione degli strumenti personali per la sua valorizzazione, è una scuola che fa riferimento, di fatto, ad una concezione elitaria e selettiva di educazione

agire”, ovvero un sapere che è risorsa personale e guida all’agire intellettuale: un sapere per la vita e non solo per la scuola.

Un sapere in azione, appunto. La scuola delle competenze, pertanto, è una scuola che si interessa di dotare lo studente di risorse intellettuali, di **strumenti in grado di rendere operativi i saperi appresi**.

Queste esigenze formative sono abbastanza condivise, ma non sempre hanno portato a una didattica coerente. Si vuole che lo studente “ragioni”, “pensi prima di agire”, ma non ci si chiede quali metodologie siano in grado di favorire questo agire consapevole e, ancor prima, questo atteggiamento.

A nostro avviso, questo traguardo implica una didattica per competenze attuata in continuità lungo l'intero percorso scolastico da tutte le discipline o le aree disciplinari che, ciascuna nella propria specificità, concorrono al processo formativo.

La proposta per la costruzione di un curriculum verticale per competenze in storia, che qui presentiamo, nasce proprio dalla ricerca di questa convergenza e sviluppa una riflessione svolta dal **Forum delle Associazioni disciplinari**⁶, di cui il Landis è parte, il quale ha cercato quali competenze generali (o macrocompetenze) sono comuni a più discipline e possono rappresentare un obiettivo formativo condiviso, ferma restando la necessità della declinazione di ciascuna macrocompetenza nel proprio ambito disciplinare.

Il presente materiale vuole indicare le ragioni di una didattica per competenze, quindi presentare le competenze generali individuate dal *Forum delle associazioni* per poi declinarle nello specifico disciplinare e fornire così le coordinate per la costruzione di un coerente **piano di lavoro verticale per competenze in storia**.

2. La didattica per competenze

L’esigenza e diremmo quasi l’urgenza formativa di una didattica per competenze si genera non certo per esigenze istituzionali (la riforma in atto), bensì all’interno di un **nuovo orizzonte formativo**.

2.1. Un contesto: le trasformazioni sociali e dei saperi

Negli ultimi vent’anni la convergenza della rivoluzione informatica e delle trasformazioni sociali hanno messo capo ad una **nuova società**, veloce, complessa, flessibile, oberata di informazioni, ricca di possibilità, ma altrettanto di rischi di marginalizzazione⁷.

Accanto a questa società e in parte come sua specificità, si è elaborata una **nuova concezione dei saperi**: l’idea di saperi rigidi e codificati oggi è morta. Lo schema, ancora imperante nella pratica didattica seppur negato nella teoria, che i saperi coincidano con la loro luminosa e progressiva storia è in crisi non solo per le discipline ad impianto storico, ma anche per le discipline a insegnamento sistematico, che non ritengono più di procedere per accumulazione di verità. Oggi siamo consapevoli che i contenuti dei saperi sono mobili, assiomatici, convenzionali,

⁶ Il *Forum delle associazioni disciplinari* è un tavolo di discussione permanente che si è costituito nel 1997 al fine di dare il proprio contributo di esperienze e competenze ai processi di riforma della scuola. Ne fanno parte una quindicina di Associazioni disciplinari, in rappresentanza di quasi tutti gli insegnamenti più diffusi nella scuola italiana.

⁷ Esula dai compiti di questo saggio l’analisi delle caratteristiche della società contemporanea, per un primo approccio complessivo si possono vedere K. Kumar (1995), *Le nuove teorie del mondo contemporaneo*, Einaudi, Torino 2000, e D. Harvey (1989), *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1995.

e spesso sottoposti a condizionamenti sociali non solo nella scelta della loro rilevanza, ma anche nella loro interpretazione. L'enciclopedismo non è solo quantitativamente impossibile, è anche qualitativamente inutile. L'idea di una scuola che si limita a trasmettere un sapere manualistico da una generazione all'altra, quasi il sapere fosse qualcosa di stabile e oggettivo, si scontra non solo con il fatto che il sapere cresce esponenzialmente, ma anche che quello già noto e codificato è rimesso in discussione, si trasforma e le informazioni già possedute diventano rapidamente obsolete, quando non "false". Un processo che è sempre accaduto, ma che aveva tempi lunghi, tali per cui si poteva pensare che da una generazione all'altra le variazioni non fossero molto grandi.

Oggi, invece, i saperi si trasformano in modo estremamente rapido e la scuola deve dare gli strumenti per adeguare continuamente il proprio bagaglio culturale: non per farlo crescere continuamente, ma per qualcosa di più difficile, per riorganizzarlo continuamente.

2.2. Un problema: nuovi bisogni formativi e nuovi obiettivi formativi

Queste trasformazioni sociali e dei saperi hanno modificato anche i **bisogni formativi dei giovani**. Cittadini di un mondo in continua trasformazione, per orientarsi, per poter scegliere, per poter valorizzare le proprie attitudini, essi hanno bisogno non solo di imparare, ma di imparare a imparare, non solo di sapere, ma di sapersi aggiornare, ovvero selezionare e reperire nuove informazioni e inserirle all'interno dei propri quadri di conoscenza. Per far questo devono conoscere le strutture portanti dei saperi, sapersi orientare nelle discipline e, attraverso le discipline, nella società⁸. La risposta a questi nuovi bisogni chiede la formulazione di un nuovo sistema di obiettivi formativi, che Lucio Guasti ritiene debbano essere costruiti intorno a quattro coordinate⁹:

- valorizzazione dell'esperienza
- centralità del soggetto
- centralità dell'apprendere ad apprendere
- formazione intesa come processo continuo

Queste coordinate definiscono un modello di scuola che si pone come finalità generali della formazione la significatività personale del sapere, l'autonomia dello studente, la flessibilità cognitiva, la consapevolezza metacognitiva e come orizzonte formativo non più il solo ambito scolastico, ma l'apprendimento continuo (*long life learning*) e quindi in primo luogo lo sviluppo della capacità di imparare ad imparare, metacompetenza verso cui dovrebbe convergere l'intero sistema educativo¹⁰.

⁸ Per le problematiche della formazione nella società contemporanea oltre al citato documento dei Saggi, R. Maragliano (a cura di), *Le conoscenze fondamentali*, cit., sono da vedere J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1994 e E. Cresson, *Insegnare ad apprendere: verso la società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles 1995. Tutti e tre i documenti sono reperibili in http://www.orientamentoirreer.it/materiali/indice_materiali_didatticaorientativa.htm sotto la voce *Saperi e discipline*

⁹ L. Guasti, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*, MIUR – IRRE E.R., Bologna 2001, p. 26

¹⁰ 10 Il Gruppo di studio tecnico su saperi e competenze costituito presso il Ministero nel 1999 definiva la capacità di imparare ad imparare l'unica in grado di "consentire ai giovani del nostro tempo di essere all'altezza (e di esserlo in una prospettiva di lungo periodo) della accelerazione crescente dei processi culturali, scientifico-tecnologici, socio-economici che investono le società mature", in E. Bertonelli, G. Rodano (a cura di), *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, in E. Bertonelli, G. Rodano (a cura di), *Il laboratorio della riforma. Autonomia, competenze e curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, n.1, Le Monnier 2000, p. 237.

Queste finalità formative implicano da parte dello studente il possesso di solidi strumenti culturali, ma anche di capacità operative e risorse personali che gli permettano di padroneggiarli con successo, in altre parole, chiedono lo sviluppo di competenze. A sua volta, questo implica un modello di scuola che **pensa e non solo ricorda**, una scuola che **agisce e non solo dice**, una scuola che **forma e non solo informa**.

2.3. Una risposta: la didattica per competenze

A parole tutti auspicano questo modello di scuola, ma affinché questi obiettivi non siano solo slogan, non abbiano una valenza puramente formale, è necessario trasformare in profondità le metodologie didattiche, il modo di "fare scuola": **la didattica per competenze non è solo l'assunzione di un orizzonte di riferimento, ma soprattutto una pratica concreta** che ridisegna gli stili di insegnamento, abbandonando pratiche prevalentemente trasmissive¹¹. Si tratta di promuovere processi di elaborazione delle conoscenze riconoscendo il loro ambito di validità, individuando somiglianze, differenze e analogie che mettano gli studenti in grado di manipolare le proprie conoscenze e usarle adeguatamente... Tutto questo non può essere lasciato al 'lavoro a casa' da parte degli studenti, ma deve costituire attività centrale del curriculum¹².

Una didattica per lo sviluppo delle competenze è, dunque, una didattica attiva, partecipativa dove il sapere appreso viene immediatamente messo in gioco e diventa risorsa operativa: in quanto specifico modo di sapere, evidentemente, l'uso del termine competenza intende ridisegnare un nuovo modo di imparare del soggetto che sia non meramente nozionistico o puramente tecnico, bensì un imparare capace di coniugare la teoria con l'azione, il generale con il particolare¹³.

Una didattica per competenze supera la divisione tra didattiche centrate sull'alunno e didattiche centrate sui saperi (sulle discipline), in quanto una didattica attiva, laboratoriale, mette continuamente in gioco entrambi. Il "fare", come dimensione operativa dell'apprendimento, può essere a volte lo strumento di acquisizione del sapere (imparare facendo: il fare è lo strumento attraverso cui imparo) a volte lo strumento di applicazione del sapere (imparo e applico per consolidare il sapere e "padroneggiarlo"), ma non può mai mancare.

La didattica attiva finalizzata ad un sapere operativo, in cui anche il concetto più astratto è reso significativo all'allievo e diventa per lui risorsa per la vita, non nasce certo oggi, come risposta all'esigenza della formazione di competenze, ma è un caposaldo della pedagogia democratica di Dewey, Kilpatrick, Freinet. Vari indirizzi e pratiche didattiche, derivate anche da approcci psicopedagogici differenti, si ispirano direttamente o indirettamente allo sviluppo di competenze di diverso tipo (cognitive, sociali, emotive...) e facilitano il loro raggiungimento da parte dell'allievo: la didattica per progetti, il *mastery learning* (apprendimento per la padronanza), la didattica per problemi (*problem setting* e *problem solving*), la didattica per scoperta (basata sulla metodologia di ricerca), le didattiche metacognitive, l'apprendimento

¹¹ Il momento trasmissivo del sapere non è aprioristicamente negato, ma non può essere l'unico momento didattico, esso è uno strumento, un mezzo, attraverso cui costruire il processo di apprendimento e deve essere inserito in un progetto formativo consapevole centrato sull'acquisizione di competenze per l'alunno e non sul "fare il programma".

¹² A. M. Ajello, *La competenza situata. Valutazione e certificazione*, in A. M. Ajello (a cura di), *La competenza*, cit., p. 226

¹³ L. Guasti, *cit.*, p. 31

cooperativo (*cooperative learning*) e in generale le didattiche costruttiviste¹⁴. Tutte metodologie note (anche se non sempre diffuse) che rappresentano altrettante risorse per svolgere didattiche finalizzate all'acquisizione di competenze mediante la sperimentazione di attività, il padroneggiamento di abilità e conoscenze. Le competenze, infatti, non sono un obiettivo puramente cognitivo, che possa essere raggiunto con didattiche trasmissive, ma implicano didattiche partecipative, che mettano in gioco, che esercitino, che rendano il sapere concreto e spendibile quotidianamente.

Una scuola delle competenze implica quindi una didattica adeguata, senza la quale le petizioni di principio sui nuovi bisogni formativi non hanno molto senso. Certo, la didattica operativa chiede del tempo per il consolidamento e il padroneggiamento delle conoscenze, chiede la centralità dell'apprendimento e non del programma, il presupposto di una scuola per competenze è la qualità degli apprendimenti, non la quantità. Ma a chi padroneggia la formulazione generale del teorema di Pitagora non servono più le lunghe sequenze di triadi numeriche con cui i babilonesi collegavano la lunghezza dell'ipotenusa di un triangolo rettangolo alla misura dei cateti. Nonostante questo la riduzione dei contenuti disciplinari trasmessi è un'ansia ricorrente e da non sottovalutare su cui bisogna fare chiarezza.

2.3.1. Valenze formative e disciplinari

Un fattore che spesso frena l'adozione di didattiche attive (siano consapevolmente finalizzate all'acquisizione di competenze oppure no) è il timore che esse comportino un "sacrificio del programma". Sicuramente una didattica per competenze comporta una selezione dei contenuti, ma quello che si perde in vastità si acquista in profondità e in durata: un sapere che non abbia acquisito significatività e di cui l'alunno non abbia raggiunto padronanza, è un sapere destinato ad essere presto dimenticato. Perché il sapere acquisti significatività personale è necessario che lo studente sia in grado di ancorarlo al proprio sapere precedente¹⁵, ma soprattutto che diventi per lui incisiva esperienza culturale. In altre parole, apprendimento significativo significa soprattutto apprendimento **dotato di significato per lo studente**, apprendimento che sente importante per la propria formazione e questo implica una didattica attiva di cui gli siano sempre **espliciti gli obiettivi formativi** e attraverso cui possa sperimentare la valenza del sapere.

Le competenze, del resto, sono il vero contenuto formativo dei saperi e una didattica per competenze porta a consapevolezza ciò che abbiamo sempre ritenuto finalità della disciplina. L'insegnamento della storia non ha tra le sue finalità principali la possibilità di **orientarsi** nel tempo, di **confrontare** civiltà, di **collegare e strutturare** informazioni, di **ri-costruire continuità e cesure** per comprendere la genesi del presente? E queste non sono forse operazioni cognitive, applicazione di conoscenze storiche, piuttosto che loro pura memorizzazione? E come potremmo far sì che gli allievi raggiungano questi obiettivi, se non dando loro strumenti ed esercitandoli ad applicarli sui saperi?

¹⁴ La bibliografia su questi indirizzi didattici è sconfinata. Alcuni riferimenti possono essere: B. M. Varisco, *Il socio-costruttivismo culturale*, Carocci, Roma 2002, Todini L. (a cura di), *Ipermedia e didattica costruttivista*, FrancoAngeli, Milano 2003, P. Crispani, *Didattica cognitivista*, Armando, Roma 2004. Per la didattica metacognitiva <http://www.pavonerisorse.to.it/meta/meta.htm>; per l'apprendimento per scoperta e la didattica per problemi <http://www.funzioniobiiettivo.it/glossadid/index.htm>

¹⁵ Qui ci riferiamo alle teorie dell'apprendimento significativo per le quali si può vedere D. P. Ausubel (1968), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1998, D. Novak (1998), *L'apprendimento significativo. Le mappa concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento 2001.

2.3.2. Piano di lavoro per competenze¹⁶

Lo sviluppo delle competenze 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 la costruzione di piani di studio verticali che tracciano il filo di un progetto formativo flessibile e individualizzato, ma coerente. Il portfolio delle competenze rappresenta la testimonianza di questo progetto, documentando lo sviluppo delle competenze acquisite.

Patrizia Vayola definisce molto bene la progressione dal "semplice" Piano di studio al Piano di studio verticale delle competenze: Il **piano di studio** è il piano degli apprendimenti che lo studente costruisce e l'insegnante accompagna e progetta.

Il **piano di studio delle competenze** è il piano degli apprendimenti che servono allo studente per sperimentare, acquisire, padroneggiare le competenze. Il **piano di studio verticale delle competenze** è il piano degli apprendimenti che in vista di uno standard finale progetta le azioni e le tappe che servono allo studente per costruire le competenze.

L'accento non cade solo sui contenuti dei saperi, ma sui metodi, le modalità relazionali, gli strumenti e gli ambienti di apprendimento, le possibilità di scelta¹⁷.

Affinché si costituisca, il Piano di studio verticale delle competenze comporta alcune scelte di base che Adriano Colombo sintetizza in due punti fondamentali:

- porre al centro **ciò che uno studente dovrebbe imparare a fare** piuttosto che una lista di contenuti da acquisire passivamente;
- spostare l'attenzione **dalla sequenza di contenuti e metodi** (che resta affidata all'autonomia) **ai traguardi formativi**, alle competenze appunto, che lo studente dovrebbe acquisire al termine di una certa fase di studio¹⁸.

All'idea del Piano di lavoro **verticale** si deve accompagnare anche quella del Piano di lavoro **orizzontale**, ovvero l'idea che all'interno del team pedagogico, e in generale tra materie, l'azione educativa dovrebbe essere collaborativa e convergente nelle finalità, pur nell'autonomia di ciascuno. Lo sviluppo di competenze infatti, chiede continuità ed esercizio ed è fondamentale la cooperazione degli insegnamenti verso alcuni obiettivi di competenza generali comuni. Mentre la presenza di approcci metodologici diversi (purché non contraddittori), se gestita con oculatazza può essere una ricchezza che favorisce la flessibilità cognitiva dell'allievo, quando le richieste e gli obiettivi perseguiti di fatto dai diversi insegnanti (nonché le modalità

¹⁶ Parliamo di *piano di lavoro* piuttosto che di *piano di studio*, per sottolineare che qui ci occupiamo della programmazione didattica dal punto di vista dell'insegnante, infatti il piano di lavoro compete alla progettualità del team educativo e del singolo docente, mentre il piano di studio riflette l'esito dal punto di vista del ragazzo sulla base degli apprendimenti effettivamente realizzati e conseguiti.

¹⁷ Patrizia Vayola, materiali Indire *PuntoEdu Riforma*, per il *problem solving* sincrono sulle competenze afferente all'area dei Piani di Studio Personalizzati.

¹⁸ A. Colombo, *Competenze, nuclei fondanti, prestazioni*, in A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 29.

per verificarli) sono troppo diversi tra loro, prevale l'effetto negativo della confusione e la difficoltà da parte dell'alunno a consolidare un adeguato metodo di studio e di lavoro.

Non ci nascondiamo le difficoltà: spesso lavoriamo in un ambiente scolastico modestamente collaborativo, poco propenso a cercare convergenze e a modificare le didattiche e le programmazioni consolidate, ma l'alternativa è una scuola che gli allievi sentono distante e vivono come dovere (che magari educatamente svolgono, ma che resta estraneo a loro), una scuola di cui non percepiscono le finalità (o non le trovano coerenti con la prassi d'aula quotidiana), né la significatività personale. Un problema sempre più pressante al crescere degli ordini scolari.

2.4. La riforma e la didattica per competenze

Pur nelle numerose discontinuità che l'attuale riforma ha segnato rispetto alla precedente proposta di riforma dei cicli, la consapevolezza che le competenze rappresentino oggi l'obiettivo del sistema formativo non è mutata. Gli obiettivi specifici di apprendimento presenti nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studi Personalizzati* sono definiti come la **trasformazione in competenze personali** (quindi in grado di far agire l'allievo in modo autonomo e flessibile) **di conoscenze e abilità**, mediante **attività educative e didattiche unitarie**.

Nelle *Raccomandazioni* le Competenze sono definite come "l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto"¹⁹. La logica del loro apprendimento va inoltre verso una prospettiva di piani di studio verticali per competenze la cui centralità è documentata dal portfolio delle competenze individuali la cui funzione "è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra scuole di diversi gradi", proprio perché permette il principio della continuità educativa²⁰.

Anche la logica del piano di studio orizzontale viene affermata, sottolineando l'unitarietà delle **attività educative e didattiche** e la convergenza di tutte le discipline verso obiettivi formativi condivisi da porre alla base dell'attività di progettazione comune delle unità di apprendimento.

3. Le competenze generali

Una volta compresa e condivisa la valenza di una didattica per competenze, resta però da definire quali competenze, in un ambito disciplinare, devono essere poste come obiettivi dell'azione educativa.

La "competenza", infatti, è stata declinata in molteplici competenze: competenze per la scuola, per il lavoro, per la vita; competenze di base, tecnico-professionali, trasversali; competenze oggettive, soggettive, intersoggettive. Queste suddivisioni in classi e tipologie operate dalla letteratura tecnica e pedagogica sono tutte valide e logicamente giustificate, tuttavia, senza negare la rilevanza formativa

¹⁹ *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, Parte 2: Il contesto pedagogico, Sezione: Dalle capacità alle competenze attraverso conoscenze e abilità*

²⁰ *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, sezione Il Portfolio delle competenze individuali*

di ogni tipologia di competenza e la necessità del loro perseguimento, la proposta che presentiamo, in quanto declina obiettivi di competenza generali nello specifico delle discipline storiche, si occupa fundamentalmente della sola area delle competenze cognitive. Accettando la proposta di Rossella d'Alfonso dell'associazione "Progetto per la scuola", il *Forum delle Associazioni disciplinari* ha definito la competenza "ciò che in un contesto dato si sa **fare** (abilità) sulla base di un **sapere** (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la **disposizione** a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato"²¹. Una definizione che pur incrociando un fare, un sapere e un atteggiamento, secondo la classica definizione di competenza di Michele Pellerey²², li contestualizza in un ambito cognitivo e scolastico volto a produrre nuova conoscenza (personale), in una logica che chiaramente non svilisce, ma esalta le discipline. Come ricorda Flavia Marostica "le competenze si apprendono nella scuola lavorando principalmente (anche se non esclusivamente) sulle conoscenze formali/disciplinari"²³. Purché il lavoro *con* e *nelle* discipline sia consapevolmente finalizzato allo sviluppo delle competenze cognitive dell'allievo.

3.1. La proposta del Forum delle associazioni

Delimitata così la proposta alle sole competenze declinabili nelle discipline, quali competenze saranno da privilegiare nella formazione scolastica? Il *Forum delle Associazioni* ha cercato di rispondere a questa domanda attraverso una **analisi disciplinare che individuasse le macrocompetenze fondamentali** ovvero le competenze comuni a più discipline "non in quanto astraggono dalle discipline ma perché pertengono a più discipline o a tutte, declinandosi diversamente in ciascuna di esse nelle competenze specifiche o settoriali"²⁴ verso questa ricerca spingeva un'esigenza non solo legata alla didattica per competenze, ma anche disciplinare. Il moltiplicarsi delle specializzazioni disciplinari, infatti, rende impossibile un'esauritiva rassegna scolastica delle materie e spinge sempre più verso la definizione dei saperi di base e delle loro strutture comuni.

Da qui, la necessità di favorire gli approcci interdisciplinari, individuare le strutture comuni dei saperi, i concetti e i processi condivisi tra discipline e soprattutto quelle competenze generali che potessero condurre ad una sinergia, ad un progetto formativo e ad un'azione didattica convergenti.

L'esito di questa riflessione "non aprioristica bensì emersa dal dibattito interno di ogni disciplina o campo disciplinare prima e dal confronto tra questi poi" ha

²¹ Associazione Progetto per la scuola, Forum delle Associazioni disciplinari della scuola, *Per la definizione di un glossario minimo*, in "Progettare al scuola", n. 4, 2000, pp. 40-43.

²² 22 Già nel 1983 Michele Pellerey definiva sinteticamente, ma efficacemente, le competenze come "insieme integrato di conoscenze, abilità e *atteggiamenti*" (corsivo nostro), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, in "Quaderni di formazione ISFOL", n. 1, 1983. Questi tre elementi condensano quelli che Lucio Guasti vede come i tre fattori fondamentali correlati alla competenza: "conoscenze dichiarative, cioè il '*know-what*', conoscenze procedurali, cioè il '*know-how*', disposizioni individuali, cioè attitudini, motivazioni, valori, rappresentazioni, atteggiamenti ecc. riconducibili all'idea delle 'disposizioni personali'", in L. Guasti, *cit.*, p. 18.

²³ F. Marostica, *Competenze @ Competenze per il successo formativo e non*, in "Innovazione Educativa", n. 4, 2003, p. 19. Una posizione simile è sostenuta anche da R. D'Alfonso, *La giornata di Bologna: quali competenze per i nuovi curricula?*, in E. Bertonelli, G. Rodano (a cura di), *Il laboratorio della riforma. Autonomia, competenze e curricula*, cit., p. 141.

²⁴ Intervento di R. D'Alfonso alla Tavola rotonda con le Associazioni Professionali su *Competenze e curricula*, "Giornate nazionali dell'autonomia", Roma, 29 febbraio – 1 marzo 2000, ora anche in *Il laboratorio della riforma. Verso i nuovi curricula*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 2, Le Monnier 2000, p. 9.

portato all'individuazione di **pochissime competenze generali**, "sempre le stesse nel corso del curricolo": non competenze diverse si conseguiranno pertanto nei vari cicli o indirizzi o altri segmenti, bensì **gradi differenziati delle medesime**"²⁵ variamente declinabili nelle diverse discipline.

La prima (macro) competenza individuata è dunque *saper comunicare*, con tutte le sue implicazioni anche pragmatiche. Essa si fonda sulla possibilità di costruire e interpretare il sapere specifico di ogni disciplina in termini di altre macrocompetenze:

- *saper selezionare* (osservare, percepire, delimitare il campo di indagine, scegliere i dati pertinenti, ecc.);
- *saper leggere*, in senso lato (analizzare, inferire, decodificare, interpretare correttamente, ecc.);
- *saper generalizzare* (sintetizzare, astrarre, andare dalla informazione al concetto e così via);
- *saper strutturare* (mettere in relazione, confrontare, falsificare le ipotesi, strutturare un modello aderente ai dati selezionati e conscio dell'uso sociale dei saperi, rappresentare lo/nello spazio e il/nel tempo, elaborare prodotti, ecc.).²⁶

Queste le macrocompetenze che ogni disciplina deve porsi prioritariamente come obiettivo generale. Si tratta di competenze trasversali? Su questo termine il confronto negli ultimi tempi si è fatto acceso. Rimandando ad uno specifico approfondimento i nodi del dibattito (Approfondimento/**Competenze trasversali: un dibattito**), qui useremo il termine di competenze generali, precisando subito che, proprio in quanto "generali", esistono come "agire osservabile" solo nella loro declinazione disciplinare: non si osserva mai una generica competenza di lettura, ma la lettura di un testo letterario, di un quadro, di una linea del tempo. Ciascun ambito disciplinare, però, concorre a formare una macrocompetenza generale che permette per analogia il trasferimento di una competenza in ambiti diversi.

3.2. La sequenza logica delle competenze generali comuni

Frutto di una riflessione meta-disciplinare che astrae dai contenuti specifici, le competenze generali, quindi, non rivelano nei loro elementi comuni a più discipline il "sapere in azione", ma piuttosto l'ossatura comune dei saperi e la loro prassi operativa. Sono competenze innanzitutto procedurali e individuano abilità e atteggiamenti, proprio quegli atteggiamenti, quelle intenzionalità che, anche secondo i critici, sono il vero elemento trasferibile delle "competenze trasversali"²⁷.

La sequenza delle competenze generali indica **una logica della ricerca che diventa anche logica dell'apprendimento**: nell'affrontare un tema (o un problema) della disciplina, fondamentale è innanzitutto essere in possesso degli

²⁵ R. D'Alfonso, *Una filosofia per i nuovi curricoli della scuola riformata*, in A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, cit., p. 16.

²⁶ R. D'Alfonso, *Il laboratorio della riforma. Verso i nuovi curricoli*, cit., pp. 9-10. Altre proposte di competenze generali per l'area cognitiva sono state avanzate, ne diamo un esempio nell'**approfondimento Due proposte per l'area cognitiva generale**. Purché permettano l'organizzazione di un piano di lavoro verticale e orizzontale coerente e favoriscano l'adozione di didattiche attive adeguate, crediamo che molte siano le proposte possibili.

²⁷ A. M. Ajello, cit., pp. 224-225. Per un approfondimento di questa posizione si può vedere B. Rey (1996), *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003.

strumenti base della comunicazione in senso vasto (decodificare comunicazione e non solo produrre comunicazione); quindi all'interno delle informazioni con cui sono entrato in contatto selezionare quelle utili, coerenti, attinenti al tema in esame; dopodiché leggere in modo esperto e disciplinarmente mirato le informazioni; generalizzarle, ovvero dar loro una portata più vasta del conteso entro cui sono state apprese; strutturarle ovvero padroneggiarle al fine di essere in grado di descrivere, argomentare o risolvere il tema-problema in esame. A questo punto la comunicazione ritorna "in uscita".

A questa sequenza di operazioni possiamo aggiungere **una sesta competenza generale: progettare**, in quanto autonoma capacità di organizzare l'insieme delle competenze generali apprese in un percorso di ricerca/studio/approfondimento e di valutarne il processo e gli esiti.

4. Le competenze disciplinari in storia

4.1. Cosa vuol dire declinare nelle discipline

Le competenze generali trasversali sono state individuate dal *Forum delle Associazioni*, a partire dalle caratteristiche epistemologiche delle diverse discipline, con un procedimento di generalizzazioni successive: dalla specificità dell'azione di analisi di ciascuna (lettura e decodifica di un testo narrativo o storiografico), alla definizione delle strutture concettuali attivate (individuazione e applicazione di modelli letterari o categorie temporali attraverso operazioni di analisi, smontaggio e interpretazione), alla continuità/contiguità del processo di conoscenza nei diversi ambiti (gli elementi comuni di decodifica e di comprensione del testo, sia letterario sia storiografico).

Questa continuità del processo di costruzione delle conoscenze può essere trasferita dalla ricerca scientifica all'ambito educativo. Quando l'obiettivo dell'azione didattica non si limita alla semplice trasmissione delle informazioni, è possibile individuare elementi comuni nella costruzione dei diversi saperi (competenze generali/trasversali), tali da definire una sostanziale unicità nel percorso di formazione dei concetti e di crescita cognitiva. Attraverso percorsi e metodi disciplinari, dunque, tutti i processi di conoscenza concorrono all'acquisizione delle stesse competenze generali, come strutture stabili e strumenti di autonomia nella comprensione e nell'analisi di nuovi problemi di conoscenza.

Specificità disciplinare.

Riconoscere che i saperi hanno una continuità concettuale non significa però dimenticare la loro specificità, in quanto a:

- metodi di indagine,
- scelta delle tematizzazioni,
- strumenti di analisi e di approfondimento,
- linguaggio e modi della comunicazione dei risultati,
- verifica e valutazione dei processi.

Alla base della acquisizione di strumenti concettuali generali e comuni, ci deve essere una esercitazione ed una sperimentazione degli elementi di ogni disciplina, mediante l'applicazione a problemi di studio diversi. La didattica disciplinare deve

perciò fondarsi da un lato sulla consapevolezza di obiettivi formativi comuni e trasversali, dall'altro sulla necessità di farli acquisire attraverso una corretta applicazione dei metodi d'indagine propri di ciascun ambito disciplinare.

Questo significa che in ogni fase del percorso formativo sarà necessario riconoscere due aspetti: l'**identità delle discipline** e l'**affinità concettuale delle competenze generali di ciascuna**. Quando, ad esempio, in un laboratorio di fisica si propone di osservare un fenomeno (e questo è specifico disciplinare), si sta declinando la competenza generale *leggere*, la stessa che nel laboratorio di storia interviene per la decodifica di una fonte (specifico disciplinare) o che, in un percorso di educazione artistica, permette l'analisi di un'immagine grafico-pittorica attraverso i suoi elementi compositivi (specifico disciplinare).

La dialettica specifico/generale, distinzione/convergenza permette inoltre lo sviluppi di **un'autentica interdisciplinarietà**, perché "ogni disciplina dà la possibilità di sviluppare più modi di pensare e ogni modo di pensare può essere sviluppato da più di una discipline"²⁸. Nelle attività interdisciplinari, infatti, il rapporto tra discipline non è di con-fusione, ma di convergenza e integrazione tra le pluralità di approcci.

Ricordava Agazzi, che "la migliore condizione per istituire un discorso interdisciplinare, sarà quello di mettere a fuoco le differenze che separano le singole discipline sui punti fondamentali..., ossia i criteri di definibilità del significato dei termini, ...i metodi ammessi per sottoporre a controllo le affermazioni, ...le ipotesi esplicative ammesse per i fatti appurati. L'esatta comprensione di queste strutture metodologiche di ciascuna disciplina equivarrà a comprendere dall'interno qual è il punto di vista particolare dal quale essa si colloca nell'impresa di comprensione della realtà..."²⁹.

Declinazione delle competenze. Per facilitare la congruenza delle proposte didattiche con il duplice aspetto delle **competenze generali** e della **specificità disciplinare**, è opportuno ripercorrere a ritroso il processo di generalizzazione dei saperi: dalle competenze generali è necessario tornare ai diversi ambiti disciplinari, in modo coerente e graduale, con la consapevolezza che ogni fase del percorso così individuata sarà funzionale ad obiettivi formativi generali, comuni e trasversali.

La declinazione delle competenze, in senso letterale è quindi da considerarsi un **orientamento dei concetti e delle abilità generali nello specifico disciplinare**.

Questa declinazione dovrà necessariamente tenere conto anche di una gradualità delle proposte, in riferimento alle diverse annualità scolastiche, alle specificità dei gruppi di alunni, alla contestualizzazione dell'azione didattica.

Attraverso queste due operazioni, la **declinazione** verso lo specifico disciplinare e la **graduazione** per i diversi livelli, le competenze diventano elementi di progettazione del percorso formativo, del quale definiscono le relazioni di continuità orizzontale (tra le discipline, che saranno tutte individuate come sistemi di analisi specifici, finalizzati ad acquisizioni concettuali comuni) e verticale (tra i diversi ordini scolari, che diventeranno fasi successive di un unico sistema formativo).

²⁸ A. Bellack, *What knowledge is of Most Worth?*, in C. Pontecorvo, Fusè, *Il curricolo: prospettive e problemi operativi*, Loescher, Torino 1981

²⁹ E. Agazzi, *I contenuti nell'apprendimento scolastico secondario e il problema dell'interdisciplinarietà*, in "La comunità scolastica", Centro didattico per i licei, Roma, n. 2, 1972

4.2. Analisi disciplinare e competenze disciplinari

La didattica delle competenze non induce quindi una perdita di importanza delle discipline: esse restano gli strumenti per l'organizzazione dei processi di indagine, le risorse cui fare riferimento per definire e dare senso alle nuove conoscenze, il contesto di sviluppo delle competenze operative (la competenza è sempre situata³⁰). Sapere come procedono e avere padronanza del loro apparato concettuale diventa irrinunciabile per chi si deve occupare della progettazione dei percorsi didattici. Senza una adeguata conoscenza delle caratteristiche fondative e procedurali dei saperi disciplinari non sarebbe possibile articolare attività formative, finalizzate all'acquisizione di strumenti e concetti.

Per quanto riguarda **la storia**, ad esempio, il percorso formativo deve necessariamente prevedere fasi di acquisizione ed uso degli elementi grammaticali di tempo e spazio, la comprensione e l'adeguata utilizzazione del concetto di fatto storico come elemento strutturale, in cui "storico" diventa predicato di complessità, la capacità di riconoscere soggettività ed intenzioni nel discorso di presentazione e di spiegazione dei fatti, la conoscenza e la capacità d'uso delle diverse tipologie di fonti,...

4.3. La declinazione delle competenze generali nell'area storica

La scelta di una didattica per competenze si fonda dunque su una interazione contestuale tra trasversalità della conoscenza e specificità di azione, analisi, ricerca, elaborazione, verifica dei dati.

Operativamente, si tratta di individuare il significato specifico delle competenze generali: cosa significa in ciascuna disciplina comunicare, selezionare, leggere, strutturare, generalizzare, progettare.

Di seguito viene proposta **una possibile declinazione** (frutto dell'elaborazione e della sperimentazione di numerosi colleghi)³¹, non graduata nei diversi cicli, delle competenze generali nella disciplina storia. Si tratta naturalmente di *una* proposta, esemplificativa di una declinazione possibile, senza pretesa di esaustività e che lascia spazio alla trattazione di alcune operazioni (ad esempio, il confronto e la classificazione) all'interno di più competenze generali, perché così come le competenze generali ricorrono in più discipline, altrettanto alcune competenze specifiche concorrono allo sviluppo di più macrocompetenze.

Attraverso alcune esemplificazioni si cercherà inoltre di chiarire come le competenze "disciplinari" possano essere applicate in situazioni operative (e quindi "espresse" in un comportamento osservabile).

4.3.1. Comunicare (fruizione e produzione)

Ogni sapere disciplinare può essere concepito come un discorso da interpretare e da comunicare. Può essere ricondotto a quattro categorie: *saper ascoltare, saper leggere, saper parlare, saper scrivere*. Può significare:

³⁰ Cfr. in particolare, A. M. Ajello, *La competenza situata. Valutazione e certificazione*, in A. M. Ajello (a cura di), *La competenza*, cit..

³¹ La declinazione deve moltissimo ai numerosi colleghi con i quali gli autori hanno lavorato in diversi corsi sul curricolo verticale per storia, ma in particolare a due gruppi di lavoro di insegnanti di scuola elementare e media, costituitesi nell'a.s. 2001/2002 rispettivamente presso il Museo Cervi di Gattatico (Reggio Emilia) e presso il Circolo Didattico di Argenta (Ferrara).

- **Acquisire il lessico specifico delle discipline storiche.** Ad esempio, *conoscere il significato* di prima, dopo, durante, mentre... oppure fenomeno, società, spiegazione, legge, ed *utilizzarli correttamente*.

In termini operativi (di comportamento osservabile), ad es. per una classe 5° elementare:

- a. sa descrivere oralmente il procedimento di analisi di una fonte (collocazione della fonte, sua funzione originaria, titolo e/o messaggio globale, scomposizione e analisi delle parti,...);
- b. sa utilizzare parole chiave legate a quadri di civiltà (spazio/tempo, organizzazione politica, organizzazione sociale, etc.).

- **Ascoltare.** Ad esempio *controllare l'urgenza personale* riconoscendo quella degli altri; *tenere conto di ciò che è stato detto* prima e/o da altri; individuare, riconoscere e *dare importanza alla motivazione* della comunicazione (devo/voglio).

- **Utilizzare intenzionalmente il lessico** per comprendere e/o strutturare una comunicazione. Ad esempio, partecipare ad una *discussione* su una esperienza; *relazionare* su un percorso di studio; *descrivere* una situazione in relazione a specifici indicatori; *scegliere* tra descrizione, narrazione, argomentazione e spiegazione, come funzione linguistica adeguata sulla base di ciò che si vuol dire e delle finalità prefissate.

In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: sa raccontare con un lessico appropriato, collocandolo nel tempo e nello spazio, un fatto storico studiato (*Partendo dal quadro "Guernica", colloca l'evento e usa termini come "guerra civile", "dittatura", "vittime civili", "nazisti",...*).

- **Scegliere e realizzare lo strumento comunicativo** più idoneo per una specifica situazione. Ad esempio, la didascalia (per accompagnare immagini), il riassunto (per comunicare il contenuto di un testo), l'espansione verbale (per descrivere un quadro), la schedatura,

In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: sa costruire uno schema per comunicare sinteticamente le fasi della Rivoluzione francese.

- **Transcodificare**, ossia passare da un codice ad un altro. Ad esempio, descritto un fatto, *tradurlo* in disegno, o viceversa; *raccontare* le fasi di un'esperienza *attraverso* un grafico e ordinarle; *rappresentare* successioni di eventi attraverso linee e grafici temporali, o, viceversa, raccontare eventi descritti in grafici o linee del tempo; costruire mappe o prodotti multimediali.

4.3.2. Selezionare

Ogni disciplina si occupa di un campo di indagine privilegiato e quindi impone di selezionare i dati all'interno della molteplicità dell'esperienza.

Può significare:

- **Osservare/percepire/scegliere** dati (dall'esperienza o da materiali di studio) in relazione a una richiesta o in base a criteri, variabili, indicatori, ad

esempio, la *connotazione temporale* (breve, media, lunga durata, ciclo/congiuntura), gli *indicatori spaziali* (elementi fisici e antropici) o le *relazioni* (parlare della famiglia, della scuola, degli amici).

In termini operativi, ad es. per una classe 1a elementare:

- a. sa rispettare semplici indicazioni nella lettura di un'immagine e nel racconto della propria esperienza (*In una fotografia che fissa un momento della esperienza alla scuola dell'infanzia, dire quale gioco stanno facendo i bambini, indicare gli amici preferiti, scegliere i compagni della propria sezione,...*);
- b. per una classe di 3a media: in un contesto di studio sull'emigrazione in Italia ai primi del '900 (analisi di fonti scritte, visive, orali, lettura di grafici, visite didattiche, discussioni collettive, ...) sa riconoscere i dati pertinenti al tema

• **Tematizzare.** Ad esempio *dare il titolo* a un disegno, a un paragrafo, a un lavoro svolto; dato un testo storico o un documento con un determinato titolo, cosa ci si può aspettare; *fare domande adeguate*, pertinenti; *individuare gli indicatori* connotanti.

In termini operativi, ad es. per una classe 3a elementare: sa riordinare e raggruppare attraverso indicatori di analisi coerenti (famiglia, lavoro, alimentazione, livello di istruzione, ecc.) informazioni relative alla vita dei nonni.

• **Delimitare il campo di indagine.** *Definire il problema*-tema-ambito oggetto dell'approfondimento o della ricerca In termini operativi, ad es. per una classe 5a elementare: in relazione ad un tema (gli arabi nel Mediterraneo), sa individuare gli ambiti che definiscono la ricerca/risolvono il problema (spazio, tempo, ambiente, economia, mentalità, strumenti di navigazione...)

4.3.3. Leggere (analizzare, inferire, decodificare, interpretare)

I dati selezionati non parlano da soli, ma devono essere interrogati, decodificati e resi significativi da domande di senso, secondo modalità di indagine sia generali sia specifiche di ogni disciplina.

Può significare:

• **Decodificare** testi linguistici, iconografici, materiali (richiede conoscenze e competenze di linguaggi specifici di altre discipline interdisciplinarietà).

In termini operativi, ad es. per una classe 3a elementare: in un dipinto relativo alla civiltà egizia, riconosce dalla diversa rappresentazione grafica e dalla composizione (dimensioni, posizione, colori, uso dei particolari) la diversa posizione sociale degli individui.

• **Ricavare informazioni** dirette, complesse, pertinenti e non, quello che non c'è (i silenzi). In termini operativi, ad es. per una classe 3a elementare: da due o più fonti relative ad un fatto della storia della classe, sa ricostruirne gli elementi essenziali (datazione – in una fotografia dagli abiti capisco la stagione -, luogo, motivazione, persone presenti, altre possibili fonti per documentarlo).

• **Riconoscere argomentazioni** dichiarate, suggerite, implicite/inferite, mancanti In termini operativi, ad es. per una classe 3a elementare: confrontando due o più testi relativi ad interviste sulla vita dei nonni,

sottolineare solo le frasi in cui sono presenti connettivi di tipo argomentativo (perché, poiché, siccome...).

- **Riconoscere intenzioni**, i "perché" (consapevoli e non) di chi ha prodotto la fonte/testo

In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: confrontando più fonti riconosce l'intenzionalità e il punto di vista (*sul tema "La spedizione dei Mille", leggere il manuale, una relazione di... e analizzare un dipinto celebrativo, e di ciascuna fonte individuare il messaggio centrale e le diverse intenzionalità*).

4.3.4. Generalizzare (sintetizzare, astrarre,..)

Per essere significativa e utile a produrre conoscenza, l'informazione deve essere generalizzata e quindi, passando dal particolare al generale, diventare concetto esplicativo per un modello più ampio e generale.

Può significare:

- **Indurre**, cioè procedere *dal particolare al generale*, per gradi, rispettando tutti i passaggi, ad esempio *individuare elementi comuni, desumere parole chiave*.

In termini operativi, ad es. per una classe 2a elementare:

- a. sa riconoscere elementi comuni in immagini e racconti di esperienze proprie ed altrui (da fotografie e disegni sulle vacanze estive, evidenziare luoghi di mare, giochi, stagione,...);
- b. per una classe 3 a media: sa ricavare da una fonte concetti chiave (da una lettera di un condannato a morte, ricava parole chiave quali rimpianto, condanna della dittatura, amore per la vita, libertà,...).

- **Astrarre**, cioè procedere dai dati raccolti ad una loro elaborazione concettuale. Ad esempio, *associare e confrontare* dati, modelli e interpretazioni; procedere per *analogie e differenze*,...

In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: sa confrontare il processo di unificazione italiana con quello tedesco, attraverso l'indicatore politico (tipo di governo, Costituzioni, potere assoluto) oppure la Rivoluzione americana con quella francese.

- **Rielaborare**, cioè utilizzare i dati concettualizzati in nuovi contesti (comunicativi, interpretativi,...). Ad esempio, *organizzare informazioni e concetti* per un nuovo modello interpretativo, *riconoscere serialità*,... In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: dallo studio di nazismo e stalinismo sa ricavare concetti quali dittatura, controllo delle masse, totalitarismo, limitazione delle libertà,..

4.3.5. Strutturare (mettere in relazione dati, strutturare un modello, rappresentare lo spazio e il tempo, elaborare prodotti,...).

Le informazioni e i dati vanno organizzati in un modello sintattico esplicativo funzionale alla risoluzione del problema indagato o alla comprensione del tema affrontato.

Può significare:

- **Comporre, mettere insieme dati e informazioni, classificare**, attraverso chiavi di lettura temporali, spaziali, culturali, sociali... Ad esempio, *costruire linee del tempo*, riconoscere l'*ordine temporale* della narrazione e degli eventi narrati, individuare fenomeni di lunga durata, permanenze, mutamenti, congiunture. In termini operativi, ad es. per una classe 5a elementare: sa costruire una striscia del tempo relativa alle fasi di espansione dell'impero romano tra il I sec. a.C. e il IV sec. d.C., utilizzando rappresentazioni date (carte storiche), e sa confrontare le durate delle diverse fasi evidenziate.
- **Interpretare dati e informazioni** in funzione di criteri di ricerca e/o di analisi. Ad esempio organizzare i dati e le informazioni raccolte in un *modello esplicativo* di tipo economico (economia di sussistenza, liberista,...) o politico (democrazia, totalitarismo).
In termini operativi, ad es. per una classe 3a elementare: sa confrontare i dati relativi al modo di vivere di gruppi di uomini del neolitico e classificarli come cacciatori-raccoglitori nomadi o agricoltori stanziali e rilevarne le caratteristiche.
- **Costruire modelli**, ad esempio quadri di civiltà, sistemi sociali ed economici, andamento demografico, *diagrammi esplicativi di processi*. In termini operativi, ad es. per una classe 5a elementare: sa individuare alcuni indicatori significativi per rappresentare la vita nelle città di grandi imperi dell'antichità (attività economiche, tipo di abitazioni, organizzazione sociale, abiti, istruzione, vie di comunicazione...

4.3.6. Progettare (uso autonomo e consapevole delle competenze)

Il sapere è vitale solo se diventa base per l'acquisizione di nuovo sapere, inducendo così il processo di sviluppo verso nuova conoscenza, sia a livello sociale, che a livello individuale. Questo passaggio manifesta consapevolezza e autonomia nell'uso delle competenze acquisite.

Può significare:

- **intenzionalità nella conoscenza** (definire le finalità di un proprio percorso conoscitivo, "voglio sapere"). In termini operativi, ad es. per una classe 3a elementare:
 - a. propone e realizza un progetto per un cartellone che descriva una attività di gruppo della classe);
 - b. per una classe 3° media: data una tematizzazione definita, ad es. la vita quotidiana negli anni '50, sa individuare ciò che interessa conoscere con un percorso di approfondimento.
- **capacità di organizzare** una ricerca, un percorso di studio. In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: sul tema "il colonialismo" italiano sa progettare le fasi per un percorso di studio (ricerca di materiali, testi storiografici, immagini, testimonianze, analisi, costruzione di modelli interpretativi, comunicazione).

- **capacità di creare/inventare soluzioni pertinenti** a problemi di percorso
In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: evidenziata una carenza informativa di una fonte, saperla sostituire con una adeguata, in relazione all'obiettivo del percorso.

- **individuazione di criteri per valutare il proprio percorso**

In termini operativi, ad es. per una classe 3a media: comprende la necessità della risistemazione conclusiva, del confronto con gli obiettivi iniziali e con i risultati di altri, e di una comunicazione adeguata del proprio percorso di studio.

5. il piano di lavoro per competenze in storia

Abbiamo più volte espresso la nostra convinzione che le competenze non si sviluppino in modo estemporaneo, perseguendo obiettivi settoriali stabiliti in modo più o meno casuale, ma implicano un progetto formativo complessivo, che preveda una progettazione a maglie larghe, ma in grado di far convergere nel piano di lavoro verticale di storia tanto gli OSA, quanto lo sviluppo complessivo delle competenze generali, mediante una declinazione disciplinare sul modello di quella esemplificata.

Il progetto di un piano di lavoro coerente implica una serie di passaggi, che ovviamente non devono essere letti come gabbie, ma come possibili criteri orientativi.

Questi elementi, infatti, definiscono linee generali, ma il piano di lavoro deve essere flessibile e precisato in itinere, adattandolo al contesto operativo e agli specifici bisogni formativi degli alunni. I passaggi fondamentali della progettazione sono:

- definizione degli obiettivi finali** di competenza, in termini di declinazione in competenze specifiche disciplinari delle competenze generali e definizione per ciascuna competenza individuata del livello finale atteso.
- gradazione degli obiettivi nei livelli scolari:** al termine di ciascun periodo scolastico quale livello di competenza porsi come obiettivo (espresso in termini di comportamento osservabile).
- selezione delle conoscenze e delle abilità** necessarie di volta in volta per conseguire gli obiettivi graduati al punto precedente. La selezione delle conoscenze e delle abilità avverrà sulla base degli Osa, ma anche dei bisogni formativi, dell'analisi disciplinare della materia e delle sue rilevanze, nonché delle competenze da acquisire³².
- individuazione delle metodologie didattiche** adeguate a conseguire quelle competenze. Lo sviluppo delle competenze implicano un saper fare e quindi una didattica operativa, dati gli obiettivi di competenza che voglio raggiungere quali metodologie didattiche sono più opportune?

³² Ricordiamoci che gli Osa individuano i livelli essenziali di prestazione ovvero gli standard minimi, ma non hanno carattere esaustivo, né precludono alcuna integrazione che l'insegnante ritenga utile per l'acquisizione delle competenze fondamentali

- e. **programmazione di unità di apprendimento** adeguate sulla base dei punti b, c, d.
- f. **gradazione degli obiettivi di competenza**, definiti in termini di comportamento osservabile, in livelli utili alla valutazione dell'apprendimento (in riferimento alle unità individuate in e). Dovrebbero essere senz'altro definiti i livelli minimi attesi, ma possibilmente anche i livelli per l'area dell'eccellenza ed eventualmente i livelli semplificati personalizzati per l'area dell'integrazione. Questi livelli saranno poi documentati nel portfolio delle competenze individuali.

Il Piano di lavoro, naturalmente, dovrebbe essere coordinato con le altre discipline.

Come orizzonte di riferimento ideale, al termine della progettazione il piano di lavoro dovrebbe presentare queste caratteristiche, che possono essere considerate altrettanti criteri per la sua costruzione:

- essenzialità
- verticalità
- progressività e pedagogicità
- trasversalità
- coerenza interna
- flessibilità
- modularità
- rivedibilità
- verificabilità e certificabilità

Un esempio di programmazione del piano di lavoro verticale in storia, riferito alla declinazione della sola macrocompetenza di generalizzazione, è presente nell'attività.

Progettare un piano di lavoro verticale per le competenze di generalizzazione, dove sono esemplificate declinazioni anche in riferimento ad altre competenze.

L'attività **Sviluppare la competenza di lettura: primi approcci alle fonti materiali** propone invece la sperimentazione di un percorso didattico basata sul modello della didattica per competenze, riferita, chiaramente, allo sviluppo della competenza di lettura.

5.1. La valutazione dei livelli di competenza e il portfolio

Una delle novità introdotte dalla riforma è il portfolio delle competenze individuali. La costruzione del piano di lavoro aiuta la compilazione del portfolio la cui funzione per lo studente è innanzitutto di aiutarlo a "comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze"³³.

Come facciamo a sapere quando l'individuo è in possesso di una competenza nel senso che è in grado di fare ciò che in quel momento e in quel contesto è

³³ *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, sezione *Il Portfolio delle competenze individuali*. Sul portfolio dello studente, il suo significato didattico, lo sfondo concettuale, le esperienze internazionali, si può vedere B. M. Varisco, *Portfolio*, Carocci, Roma 2004.

necessario? La competenza è lo “strumento” con il quale l’individuo può dimostrare ad altri di essere in grado di fare una cosa e questo è possibile attraverso il suo comportamento. La vera proprietà distintiva della competenza si trova nell’essere in grado di manifestare ad altri l’uso che siamo in grado di fare di quella competenza³⁴.

³⁴ L. Guasti, *cit.*, p. 37