

ARTICOLI

Competenze, assi culturali e discipline. Un'esperienza di progettazione didattica a Monteroni d'Arbia: brevi note

Emanuela Caione

Premessa 1: perché le competenze?

Nella scuola si dovrebbe agire con la finalità pedagogica di permettere al soggetto in formazione di conferire senso alla propria vita per mezzo dei prodotti culturali, che assumono valore formativo nel momento in cui forniscono all'individuo la possibilità di impadronirsi dei significati del mondo reale con cui egli è in continua interazione (Stenhouse, 1975). La traduzione operativa di tale finalità nelle prassi progettuali e valutative dei docenti consiste nell'accompagnare lo studente, attraverso un progetto didattico, verso l'acquisizione di una metodologia esperienziale e di una modalità di esplorazione della realtà orientata, quindi, a formare dei concetti utili a leggere la realtà stessa, a ordinarla e classificarla (Castoldi, 2009).

Per tali motivazioni è quantomeno plausibile, se non necessario, accogliere in maniera critica ma pertinente il costrutto della competenza nella formazione scolastica. Delineare il significato della competenza in senso pedagogico significa prima di tutto differenziarlo dall'accezione che assume nel senso comune, cioè l'insieme delle prestazioni efficaci che si manifestano in una determinata attività e che derivano da prolungate pratiche da parte di persone che "sanno fare". Le competenze in chiave pedagogica e formativa sono strumenti cognitivi per lo sviluppo di azioni consapevoli ed efficaci in situazioni che richiedono il *problem solving*, ripensati in riferimento alla peculiarità dei luoghi di istruzione formale, coniugabili al modello di autonomia scolastica in cui si progetta il curricolo (la predisposizione dell'*iter* formativo degli alunni che nasce dalla rilevazione di bisogni formativi specifici di un gruppo in un preciso contesto storico-sociale) (Baldacci, 2010). Dal punto di vista formativo, pertanto, la competenza di un soggetto non riguarda il solo possesso di abilità, ma prevede un'astrazione più ampia che implica conoscenze, strategie co-

gnitive, capacità riflessive, visione di insieme e autonomia di giudizio¹. Si può dire che il soggetto agisca in modo competente quando il suo atteggiamento è funzionale allo sviluppo di cambiamenti di prospettive, rappresentazioni mentali, schemi, e genera ulteriore apprendimento.

La centralità della competenza si ripercuote in modo inevitabile non solo sulla teoria ma anche sui significati e sulle modalità di progettazione e di azione didattiche, nonché sul ripensamento *in toto* delle dinamiche del processo di insegnamento/apprendimento. In un approccio didattico basato sulle competenze, infatti, i saperi dovrebbero essere considerati come risorse da mobilitare, e non nozioni ripartibili secondo rigide divisioni disciplinari e ripetibili in forma sempre omologa. L'insegnante dovrebbe favorire l'interconnessione tra la realtà e la scuola, favorendo attività che siano in grado di integrare i diversi saperi e di renderli significativi e rendere innovativi i processi di conoscenza. Egli permetterebbe, così, di accrescere la consapevolezza dei processi attraverso cui si costruisce la conoscenza, accompagnando l'alunno verso uno stato di meta-riflessività non solo sui propri processi di apprendimento sviluppati ma anche sul proprio *modus cogitandi* (Perrenoud, 2003). Da questa nuova visione dell'insegnamento deriva, e si configura come complementare, un nuovo concetto di apprendimento, per il quale si viene ad operare una rilettura in chiave attiva, denotando il ruolo consapevole di colui che apprende e la rilevanza della funzione strutturante dei linguaggi che divengono il perno della negoziazione dei significati, per mezzo di una circolarità tra conoscenza, esperienza e riflessione che riveste l'apprendimento di un profondo *habitus* riflessivo (Baldacci, 2010).

Il concetto di competenza è, quindi, legato alla capacità di usare in maniera consapevole ed efficace le conoscenze in relazione a contesti significativi e implica il passaggio da un apprendimento riproduttivo ad uno attivo, intelligente, trasferibile, che si disponga come capacità di usare le conoscenze in modo consapevole, sia in campi noti sia in rapporto a compiti inediti e problematici. Oggi più mai, infatti, ci si riferisce alle 'competenze' in ambito scolastico anche con una precisa critica alle modalità di apprendimento che tendono al verbalismo, all'erudizione, alla sola ostensione di un patrimonio nozionistico posseduto dall'allievo.

La competenza si caratterizza, pertanto, da un'integrazione degli schemi operativi, i quali poggiano su una riflessione critica tanto più efficace quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati. E in questa progressiva organizzazione risulta rilevante l'incidenza anche della componente affettivo-emotiva e della percezione del significato e dell'attribuzione di valore alle esperienze. Così l'integrazione tra saperi e esperienze diviene, appunto,

¹ Molti testi comunitari, come il *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, a cura della Commissione dell'Unione Europea (Bruxelles 1996) sottolineano il significato allargato della competenza professionale valorizzando il ruolo dei processi formativi e la necessità di un intreccio con la formazione alla cittadinanza.

habitus, cioè un «piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costruirsi in principi espliciti»². In questa visione ogni schema è una totalità costituita, che sottende un'azione relativa a un campo operativo particolare, e può divenire sempre più complesso e, al contempo, sempre più interiorizzato, tanto da risultare come una componente stabile di una capacità spontaneamente spendibile in una varietà di situazioni. Lo schema trae origine da una forma di autoregolazione dell'individuo che si articola in tre fasi: nella prima si giunge all'elaborazione di un progetto d'azione e implica la capacità di integrare, sul piano decisionale, le varie dimensioni del sé e la percezione della situazione da affrontare; nella seconda si realizza l'azione; nella terza si volge un'autovalutazione del proprio operato in relazione ai fini e ai mezzi (Pellerey, 2004).

Il significato della competenza in rapporto alla formazione, comunque, non invalida l'opportunità del soggetto di inserirsi all'interno di un contesto lavorativo o di qualifica e sviluppo professionale, ma parte dal presupposto che queste applicazioni si costruiscano attraverso un apprendimento vissuto come effettivo percorso conoscitivo, come un'avventura intellettuale (Lichtner, 1999). La competenza in ambito scolastico va riletta, allora, come istanza co-costruttrice di abiti mentali e non come pratica immediatamente spendibile, secondo l'angolatura della formazione e dell'aggiornamento di tipo professionale. Nell'ottica della formazione personale le conoscenze e le competenze acquisite dai soggetti non contano per la loro spendibilità in un contesto lavorativo o sociale ma assumono valore e significato per il soggetto. Evidente si presenta, qui, il richiamo alla concezione deweyana del processo educativo, che consiste in una continua riorganizzazione dell'esperienza e che non ha altro scopo che se stesso, rendendosi una premessa (da cui prende le mosse anche la prestazione lavorativa, concepita però come un ulteriore strumento per sviluppare nuovo apprendimento non il fine ultimo del processo formativo) (Dewey, 1970). Così altrettanto evidente è il richiamo e la sintonia con la concezione deweyana di democrazia e di cittadinanza. Infatti solo laddove c'è capacità di reciprocità nei rapporti sociali può avvenire che si riconosca la formazione nella sua 'efficienza sociale'. E non come capacità produttiva e ri-produttiva. Bensì come possibilità di prendere parte alla comunicazione sociale partecipando allo scambio di quelle esperienze dense di significato perché fanno sorgere nuovi problemi, permettono di formulare ipotesi, sollecitano alla riflessione, aprono prospettive di ulteriore partecipazione, impegno e ricerca (Dewey, 1949).

Premessa 2: competenze e cittadinanza

La letteratura in materia di educazione e formazione che ha avuto come perno la ricerca di una definizione delle competenze, dell'essere competenti, e

² La citazione appartiene Pierre Bourdieu, tratta da *Equisse d'une théorie de la pratique*, Ginevra, Droz, 1972.

dell'agire competente ha conosciuto una complessa e significativa diffusione, tra la fine del Ventesimo e l'inizio del Ventunesimo secolo, proprio per il nesso che si pone tra la maturazione di competenze (nel senso già detto di sviluppo di capacità cognitivo-relazionali trasferibili e innovative) e la possibilità di esercitare una vera cittadinanza attiva.

La scuola è, oggi, profondamente coinvolta nel processo di democratizzazione culturale, in quanto è chiamata a rispondere a nuove istanze socio-economico-culturali dettate dall'avvento di una società complessa, contrassegnata dal superamento di localismi e di 'compattezza del sistema', come pure dagli assetti legati alla globalizzazione, alla flessibilità, al postmoderno. E tutti questi fattori influiscono sulla struttura sociale, sulla cultura, sulla politica, sull'economia. Già a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento si iniziò a considerare l'istituzione scolastica come un fondamentale canale di socializzazione, attraverso cui è possibile maturare elementi di un *ethos* democratico che va dalla partecipazione alla collaborazione, dall'interazione all'integrazione, dal più semplice pluralismo al multiculturalismo (Cambi, 2004).

La scuola ricopre, dunque, un ruolo determinante nella «società della conoscenza» in quanto sapere e conoscenza sono condizioni *sine qua non* per essere individui-persone-cittadini in grado di scegliere il modo in cui intendono partecipare alla costruzione della collettività nazionale e globale secondo una prospettiva di cittadinanza europea e poi planetaria (Bocchi & Ceruti 2004). In particolare, anche in Italia, negli ultimi dieci anni, il confronto con entità sovranazionali che hanno tenuto il timone del rimodellamento delle architetture socio-politico-economiche generali, ha condotto al rinnovamento del sistema di istruzione nazionale, sia nell'assetto generale sia negli aspetti organizzativi. Alcuni provvedimenti europei, successivamente ratificati in ogni Paese – anche nel nostro – assumono un particolare rilievo in questa ristrutturazione. La *Strategia di Lisbona* e il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (1999-2000), pur contenendo documenti che riguardano l'ambito delle politiche economiche, individuano il tema della conoscenza come asse portante della profonda necessità di rigenerazione del tessuto socio-economico.³ In particolare si richiede un generale aumento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione e un'agevolazione al loro accesso attraverso adeguate politiche sociali ed interventi mirati all'eliminazione di eventuali barriere

³ L'obiettivo della Strategia di Lisbona ha un'esplicita direzione economica, cioè quella di rendere l'Unione europea una realtà tra le più competitive e dinamiche. A tal fine il processo di Copenaghen del 2002 è incentrato sul rafforzamento della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; il processo di Bologna, già avviato nel 1999, si propone, lo scopo di creare un'ampia offerta di conoscenze di alta qualità, attraverso la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, per assicurare un omogeneo sviluppo economico e sociale dell'Europa, così da rendere la Comunità più competitiva a livello internazionale. E proprio da qui nascono il sistema dei titoli e il sistema dei crediti formativi.

socio-economiche. Tali finalità, apprezzabili dal punto di vista della crescita e dello sviluppo economico, devono comunque essere ricondotte ai postulati della cittadinanza attiva e della maturazione di *competenze* intese come capacità di fornire criteri di giudizio per scoprire quali informazioni, conoscenze o esperienze siano maggiormente pertinenti in una situazione specifica. Alla scuola è assegnato il compito di accompagnare gli individui nella realizzazione di uno spirito di laboriosità, che non sia inteso nel senso produttivo del termine, ma che si manifesti mediante la gestione intellettuale del proprio bagaglio culturale e sociale, nel presente e per il futuro (Bocchi e Ceruti, 2010).

La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006) e l'*European Qualification Framework-EQF* (2008) rappresentano invece una sollecitazione diretta alle politiche scolastiche affinché contribuiscano allo sviluppo di un'istruzione di qualità, orientando l'azione didattica al raggiungimento, ancora una volta, di competenze adeguate a preparare i giovani alla vita adulta e a creare i presupposti per ulteriori occasioni di apprendimento; al contempo prevedono un sostegno particolare per coloro che si trovino in situazioni di svantaggio educativo dovuto a circostanze personali, sociali, culturali o economiche, affinché anch'essi realizzino le loro potenzialità educative. Così raccomandano la realizzazione di un'offerta formativa in grado di mettere anche gli adulti in condizione di affinare ed aggiornare le proprie competenze lungo tutto l'arco della vita, e la contemporanea realizzazione di un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione affinché la coerenza dell'offerta sia raggiunta mediante profonde connessioni con le politiche culturali, sociali, dell'innovazione e, infine, dell'occupazione.

Il dispositivo che veicola queste interconnessioni viene fissato nelle *competenze chiave* in quanto espressioni di una forma dinamica e soggettiva delle potenzialità di ciascuno. Esse, elencate come 'competenze per l'apprendimento permanente', nella loro ratifica e trasposizione italiana (Cfr *Regolamento 'Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007'*, Allegato 2) vengono denominate con la specificazione 'competenze-di-cittadinanza'⁴, proprio al fine di sottolineare il rapporto di causalità tra la loro maturazione in un soggetto e la maggiore probabilità che egli possa interagire nel contesto socio-culturale di riferimento con autonomia e responsabilità.

⁴ Competenze di cittadinanza (Allegato 2 del *Regolamento*)

1. Acquisire ed interpretare l'informazione
2. Individuare collegamenti e relazioni
3. Risolvere problemi
4. Agire in modo autonomo e responsabile
5. Collaborare e partecipare
6. Comunicare
7. Progettare
8. Imparare a imparare.

Se si assume la competenza come la chiave fondamentale di rinnovamento della scuola, e soprattutto della scuola dell'obbligo alla quale possono essere attribuite forti responsabilità nella determinazione dei risultati formativi, è fondamentale individuare le coordinate concettuali ed operative necessarie per attuare un valido processo di insegnamento/apprendimento per competenze. Nonostante l'approccio comporti il rischio di essere visto e vissuto con diffidenza da larga parte del mondo scolastico, che lo qualifica come conseguenza di un orientamento economicista, eccessivamente pragmatico e snaturante il valore della cultura offerta dalla scuola, offre tuttavia degli indirizzi estremamente rilevanti per la formazione di abiti mentali intelligenti, dinamici ed aperti, condizione essenziale per predisporre una convivenza autenticamente democratica (Castoldi, 2011).

Vi sono ulteriori rilevanti motivi per accettare la sfida sia sul piano della ricerca sia sul piano della prassi didattica. In primo luogo la competenza fornisce alla scuola l'occasione misurarsi con le profonde trasformazioni dell'epistemologia contemporanea, senza perdere il patrimonio culturale e professionale sino a quel momento costruito; in secondo luogo sollecita gli insegnanti a individuare negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti epistemici delle discipline quei "nuclei fondanti" e quei momenti più incisivamente formativi in grado di favorire la costruzione di quel sapere critico e di quella intelligenza duttile che trovano nella trasversalità il loro valore; in terzo luogo la competenza si dispone come uno strumento valido in ogni segmento del percorso e in ogni area disciplinare per raggiungere il successo formativo (Bertonelli, 2000).

L'approccio per competenze può, inoltre, configurarsi come una risorsa importante per far fronte a problemi di apprendimento che sono imputabili alla difficoltà degli allievi a impadronirsi di un sapere disciplinare proposto dalla scuola spesso in forma decontestualizzata ed estremamente formalizzata (Maccario, 2006). In primo luogo perché l'alunno prima di poter padroneggiare una problematica, impara a esaminare, costruire e decostruire proposizioni e significati. Inoltre mobilita le proprie risorse esperienziali, permettendo al sapere scolastico di configurarsi come un sapere dinamico e non stabilizzato, aperto e pronto all'integrazione rispetto ad altri saperi, scolastici ed extrascolastici (Fiorin, 2008). Tale approccio potrebbe costituire, dunque, una possibile risposta al problema dell'insuccesso scolastico, legando l'apprendimento anche a contesti di esperienza e a pratiche sociali.

Un inquadramento critico in merito alle caratteristiche della didattica per competenze, quindi, oltre ad offrire significativi spunti per gli orientamenti metodologici della prassi scolastica – attraverso la costruzione di progetti didattici o unità di apprendimento in cui siano indicati i criteri dell'azione didattica e i percorsi di tipo attivo che producono apprendimento – può costituire un elemento di discussione e ricerca assai utile per gli insegnanti: anzi, oggi, necessaria.

Un progetto di formazione sulle competenze

E ora passiamo dalla teoria alla pratica. Si riporta in questa sede un'esperienza di formazione intrapresa dagli insegnanti dell'Istituto Comprensivo "Renato Fucini" di Monteroni d'Arbia (SI), intrapresa per favorire l'integrazione tra gli strumenti normativi che la scuola ha a disposizione, per praticarne una lettura trasversale e per utilizzarli nella progettazione didattica e nella valutazione formativa.⁵ Il percorso di formazione dei docenti testimonia come sia possibile ipotizzare, promuovere e praticare tale integrazione attraverso l'intreccio dei contenuti dei documenti, cioè proprio le competenze, gli assi culturali e le discipline allo scopo di affrancare la scuola dal bollo di recettore passivo delle nuove istanze formative che riveste di nuovo lessico vecchie metodologie d'insegnamento, lasciandone immutati sia le dinamiche sia i contenuti. Il quadro normativo italiano sulla scuola attualmente costituito dalla legge 53/2003 e dalle *Indicazioni per il Curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del Ministro Giuseppe Fioroni, è accompagnato da un *Regolamento* dal titolo *Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, attraverso cui si intende far fronte alle richieste europee di adeguamento del sistema scolastico su una frontiera sovranazionale mediante un cambiamento significativo dell'idea di insegnamento, di apprendimento, di scuola nel suo complesso, riferendosi in particolare alla scuola dell'obbligo⁶.

I Fase. Scomposizione di una competenza

Il concetto di competenza ingloba una natura di potenzialità individuale, che la rende non solo una meta formativa ma soprattutto una risorsa per il soggetto, affinché egli la interiorizzi come patrimonio personale. Un patrimonio che mobilita le risorse in possesso, ha un carattere finalizzato, si lega a famiglie di situazioni ed è suscettibile di valutazione o, meglio, di rilevabilità (Ajello & Meghnagi 1998). Dal punto di vista pratico è necessario definire dei criteri in grado di verificare la progressione della maturazione di una competenza (il numero di operazioni da effettuare, l'ampiezza della situazione in

⁵ Si ringraziano la Dirigente prof.ssa Maria Donata Tardio e l'esperto di formazione dott.ssa Margherita Bellandi per l'opportunità di partecipazione ai lavori e per la concessione dei materiali. Si ringraziano altresì i docenti dell'Istituto Comprensivo "Renato Fucini" di Monteroni d'Arbia (Siena) per la disponibilità e la cortesia.

⁶ In data 5 settembre 2012 sono state emanate le nuove *Indicazioni per il curricolo* che riprendono ed integrano le precedenti, qui prese in esame. La considerazione del percorso di istruzione come *iter* unitario dalla scuola dell'infanzia fino al primo ciclo, lo spostamento dell'attenzione dai saperi all'organizzazione dei saperi, il grande rilievo alla cittadinanza sono elementi in continuità che sottolineano, ancora una volta, l'inderogabile ruolo della scuola come comunità educante che formi cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie, sia nazionali sia europee sia mondiali.

esame, il grado di autonomia, il livello di precisione, etc.) rispetto anche alle attese finali, conferendo però, allo stesso tempo, carattere di globalità al compito formativo che si assegna, in modo che l'alunno lavori sistematicamente e secondo un orientamento progressivo (Maccario 2006).

In questa contingenza formativa specifica, il criterio che ha guidato la costruzione di ciascuna griglia di competenze è di tipo *semantico*, riguarda cioè la relazione tra i significati di più abilità e tra questi e il compito unitario, che è la competenza stessa. Si noti, ad esempio, (Figura 2) che il livello elementare della competenza “Imparare a imparare” prevede una serie di abilità del tipo “Individuare”, legato ad oggetti ed esperienze diverse, ed un ultimo “organizzare” come voce che ricapitola le abilità precedenti e getta un ponte al livello successivo (la prima abilità del Livello Maturo è, infatti, “Individuare varie fonti *in funzione delle proprie strategie*”, che presuppone una capacità di organizzazione del proprio apprendimento, pur ancora embrionale). E ancora, il livello Esperto presuppone quattro diverse abilità, l'una propedeutica all'altra e con oggetti che si vanno via via sofisticando. Si passa da “Individuare le modalità di fonti informali” a “Scegliere”, che presuppone una maggiore capacità discriminatoria ed una migliore padronanza degli artefatti culturali, da “Utilizzare modalità...” come abilità maggiormente legata alla strumentalità a “Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie”, abilità che richiede una capacità metariflessiva di una qualità considerevolmente elevata. Il procedimento di smontaggio delle competenze e delle abilità è pressoché uguale per tutti i livelli di tutte le competenze (Figura 1).

COMPETENZA DI CITTADINANZA: IMPARARE A IMPARARE		
LIVELLO ELEMENTARE	LIVELLO MATURO	LIVELLO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> • Individuare varie fonti • Individuare varie fonti in funzione dei tempi disponibili • Individuare varie modalità di informazione • Individuare varie modalità di informazione in funzione dei tempi • Individuare fonti formali • Individuare modalità di formazione formali • Utilizzare varie fonti • Utilizzare varie fonti in funzione dei tempi disponibili • Utilizzare varie modalità di informazione in funzione dei tempi disponibili • Utilizzare varie modalità di formazione formale in funzione dei tempi disponibili • Organizzare il proprio apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare varie fonti in funzione delle proprie strategie • Individuare varie modalità di informazione in funzione delle proprie strategie • Individuare le proprie strategie di studio • Scegliere varie fonti • Scegliere fonti non formali • Utilizzare varie fonti in funzione delle proprie strategie • Utilizzare varie modalità di informazione • Utilizzare varie modalità di informazione in funzione delle proprie strategie • Organizzare il proprio apprendimento in funzione dei tempi disponibili • Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le fonti informali • Individuare le modalità di informazione informali • Scegliere modalità di informazione informali • Utilizzare modalità di informazione informali • Utilizzare modalità di formazione informali • Utilizzare varie modalità di formazione (formale, non formale) in funzione delle proprie strategie • Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie • Organizzare il proprio apprendimento in funzione del proprio metodo di studio e di lavoro

Figura 1. Esempio di classificazione di una competenza per livelli di padronanza

II Fase. Competenze di cittadinanza e assi culturali

Le competenze di cittadinanza per trovare la loro legittimazione pedagogica e formativa sono state ricondotte, in prima istanza, agli assi culturali indicati nell'Allegato 1 del *Regolamento*, cioè le cornici culturali entro le quali avviene la formazione del soggetto oggi. Gli assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale) compren-

dono gli alfabeti disciplinari che accompagnano le tematiche specifiche, cioè i nuclei fondanti gli ambiti stessi della conoscenza.

Il criterio utilizzato per tessere queste “trame” è, ancora, di natura *semantica*, legato all’individuazione dei domini comuni alle competenze chiave di cittadinanza e alle abilità (cioè le capacità cognitivo-pratiche di applicare conoscenze) riportate in ciascun asse (Figura 2).

COMPETENZA DI CITTADINANZA: COMUNICARE		
Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere messaggi • Utilizzare linguaggi • Rappresentare stati d’animo • Comprendere messaggi di genere diverso • Comprendere messaggi trasmessi mediante supporto cartaceo • Rappresentare eventi • Rappresentare fenomeni • Rappresentare eventi mediante supporto cartaceo • Rappresentare stati d’animo • Comprendere messaggi trasmessi mediante supporto informatico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere messaggi trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale) • Comprendere messaggi di genere diverso • Comprendere messaggi di complessità diversa • Utilizzare linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico) • Utilizzare linguaggi diversi mediante supporto informatico • Rappresentare emozioni • Rappresentare i fenomeni • Rappresentare principi. • Rappresentare concetti, • Rappresentare norme • Rappresentare procedure • Rappresentare principi • Rappresentare concetti • Rappresentare norme • Rappresentare procedure mediante supporto informatico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere messaggi complessi trasmessi utilizzando linguaggi diversi • Comprendere messaggi complessi trasmessi mediante supporti multimediali • Utilizzare diverse conoscenze disciplinari • Utilizzare supporti multimediali • Utilizzare linguaggi diversi mediante diversi supporti



COMPETENZE DI BASE DELL'ASSE DEI LINGUAGGI (solo quelle riferibili alle competenze prese in esame)
<ul style="list-style-type: none"> • Padronanza della lingua italiana: Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. • Utilizzare e produrre testi multimediali

Figura 2. Scelta delle competenze di un asse riferibili alla competenza di cittadinanza presa in esame

III Fase. Competenze, assi culturali e discipline

La ricerca delle articolazioni tra competenze e assi culturali prospetta ampie possibilità di estrapolazione di quegli snodi che risultano più adatti ad una specifica situazione del gruppo-classe. I docenti, partendo dall’analisi dei bisogni formativi rilevati attraverso colloqui informali, questionari, fino ai test di abilità trasversali⁷, decidono, sulla base di quelli enucleati, quale segmento di abilità e conoscenze far percorrere ai propri allievi durante le attività didattiche.

⁷ Si sono rivelati particolarmente utili i test Q1 VATA - Batterie per la Valutazione delle Abilità Trasversali all’apprendimento, Giunti.

Attraverso tale esperienza le *Indicazioni* sono state interpretate come strumento per orientare la didattica allo sviluppo e all'affinamento delle competenze, attraverso la valorizzazione dell'esperienza dell'alunno, al sostegno di un apprendimento di tipo operativo (esplorativo, di laboratorio, che si misuri con situazioni-problema), all'attenzione alle diversità, allo sviluppo di un apprendimento collaborativo che riconosca l'importanza della discussione e del confronto, puntando a favorire la consapevolezza delle proprie modalità di apprendere. La progettazione didattica che si delinea promuove sia un'organizzazione degli apprendimenti orientata progressivamente ai saperi disciplinari sia la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari stessi, come previsto dalle *Indicazioni per il curricolo*.

Le discipline costituiscono da sempre uno dei nuclei essenziali del processo di insegnamento-apprendimento, ma ciò che è rilevante ai fini della didattica per competenze è che la loro possibilità di utilizzo all'interno di questo processo non sia più un fine ma un mezzo, non solo strumentale ed applicativo, ma soprattutto di raccordo e di riflessione, attraverso cui realizzare l'apprendimento. Ciascuna disciplina diviene un organizzatore concettuale delle esperienze e viene presentata con il proprio assetto epistemologico, ossia con gli oggetti epistemici che costituiscono i nuclei tematici fondanti la disciplina stessa, mantenendo omogenea la sua morfologia interna; la consistenza dei sistemi simbolico-culturali resta, dunque, una coordinata fissa, mentre l'aspetto dinamico della disciplina è costituito dalla progressione verso saperi sempre più organizzati e complessi attraverso il mutamento della natura della mediazione didattica, che si evolve a partire dalle prime forme di rappresentazione dell'esperienza fino a differenziare i codici e le differenti forme di rappresentazione formale.

Le discipline sono messe in luce come elemento essenziale per l'acquisizione del pensiero concettuale e per la graduale differenziazione del sapere, e si configurano come "sguardi diversi su un medesimo oggetto" (Baldacci, 2010) ancor più perché le Indicazioni ne permettono un raggruppamento per Aree disciplinari, intense come momenti di aggregazione di saperi e linguaggi affini, indipendentemente dalla loro matrice epistemologica. Le aree riportate nelle Indicazioni sono delle ipotesi di raggruppamento e rappresentano alcuni dei modelli praticabili di curricolo integrato, composto cioè dagli apporti dei differenti temi, oggetti di indagine, problemi e metodi di cui ogni disciplina è generatrice (Figura 3).

La centralità dell'Unità di Apprendimento.

Due parole ancora sull'esperienza sopra descritta nel suo *iter* (e modello) di massima. Sulla base delle intersezioni individuate tra competenze, assi culturali e discipline, il progetto di formazione è proseguito con l'elaborazione e la realizzazione di diverse Unità di Apprendimento (UA). L'UA è un modulo di lavoro pensato dal punto di vista dei processi che accompagnano

COMPETENZE DI BASE DELL'ASSE DEI LINGUAGGI (solo quelle riferibili alle competenze prese in esame)	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. • Utilizzare e produrre testi multimediali 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale - Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale - Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Principali strutture grammaticali della lingua italiana - Elementi di base delle funzioni della lingua - Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti - formali e informali -

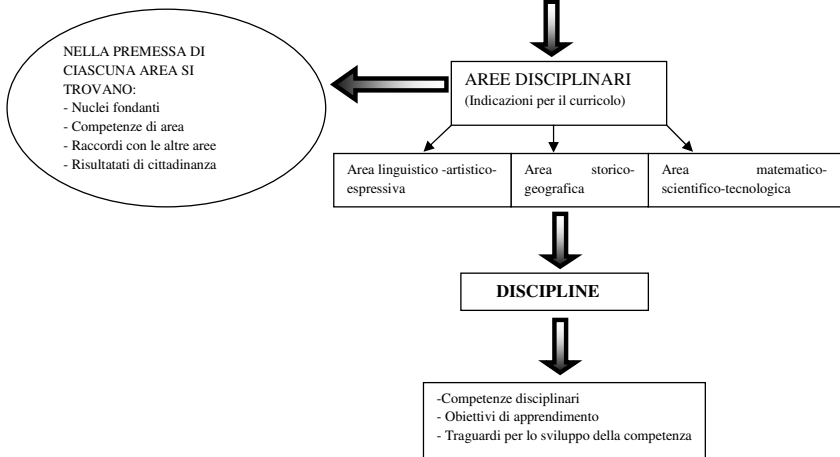


Figura 3. Modello di progettazione didattica dalla competenza alla disciplina

l'alunno verso un apprendimento significativo ed in funzione del raggiungimento di una o più competenze. L'UA è l'elemento chiave della progettazione e dell'azione didattica centrate sulle competenze, sia quelle di cittadinanza sia quelle di area e disciplinari. Può essere considerata una proposta che ha un senso unitario su due fronti poiché da un lato è una tappa di un lungo percorso, dall'altro è essa stessa un itinerario compiuto. Trae origine dai momenti di progettazione collegiale, fissa competenze, abilità e saperi come mete, prevede un percorso (la mediazione tra insegnamento e apprendimento) e una conclusione (valutazione del rapporto processi/mezzi/risultati). La sua ideazione e la sua realizzazione non può essere standardizzata; la durata e l'efficacia dipendono, infatti, da molti fattori, il primo dei quali è l'insieme delle caratteristiche del gruppo-classe nel quale si intende agire, dal punto di partenza e dal successivo sviluppo della capacità di dominare in maniera riflessiva il percorso compiuto. Senza dubbio incidono in maniera decisiva la qualità dei contenuti affrontati, i metodi scelti, il grado di complessità del compito di apprendimento (Fiorin, 2008).

La realizzazione di un'unità di apprendimento prevede, dunque, diverse fasi, ognuna con funzione e scopi diverse. Nella fase ideativa si individuano i destina-

tari e i loro bisogni formativi. Attraverso prove semi-strutturate e test oggettivi si possono rilevare gli aspetti cognitivi del bisogno formativo, per precisare gli apprendimenti che saranno oggetto della progettazione della didattica; attraverso giochi in gruppo e attività laboratoriali si possono cogliere gli aspetti emotivi e relazionali, utili alla scelta delle modalità di comunicazione. Successivamente si delineano gli obiettivi formativi, i contenuti, le esperienze didattiche, i metodi e le soluzioni organizzative, le modalità per la verifica e la valutazione.

La fase applicativa consiste nel mettere in pratica all'interno del contesto classe specifico ciò che si è progettato, utilizzando, pur in maniera flessibile, gli strumenti e le modalità previste.

La fase finale dell'UA riguarda la valutazione dei risultati (monitoraggio intermedio e finale) e la conseguente progettazione di altre UA, oppure il ritorno sulla precedente se non tutti gli obiettivi sono stati raggiunti, orientandosi verso approcci diversificati che meglio si confanno alla molteplicità di realtà cognitive ed emotive che si hanno di fronte.

L'iter che ha portato alla costruzione delle Unità di Apprendimento centrate sulle competenze, in questo percorso specifico, ha dato luogo ad alcune riflessioni sul ruolo della scuola e dei docenti che vi operano. Consapevolezza e riflessività nella professione docente sono gli elementi in grado di valorizzare la professionalità e renderla idonea ai processi di insegnamento/apprendimento che sollecitino il soggetto che apprende ad acquisire una sempre maggiore capacità critica, al fine di mettere in atto una continua e positiva costruzione di sé e una relativa edificazione e interpretazione dei contesti intorno a sé.

Portare a termine un percorso di formazione significa anche guardare al mondo come una risorsa, non solo ampliando il bagaglio di nozioni e conoscenze degli allievi, ma dando spazio alla loro crescita autonoma. Gli alunni dovrebbero possedere chiavi di lettura della realtà ben più ampie di una nozione, e la scuola dovrebbe agevolare il lavoro di scoperta di sé e del mondo che sta intorno. I progetti che dovrebbero essere attuati costituiscono dei mezzi allo scopo di formare il cittadino di domani, offrendogli strumentalità cognitive e operative adatte e consone alla sua persona, nella consapevolezza che la scuola abbia forti responsabilità nel delineare le personalità dei cittadini del domani, un domani sempre più complesso e globale. Nella scuola però si incontrano non poche contraddizioni e soprattutto sembrano esistere ostacoli apparentemente insormontabili che impediscono ai docenti di adempiere correttamente al proprio compito. Spesso infatti si fa ancora riferimento ad una inesistente tassatività del programma, pur abolito da tempo, per cui si prediligono lezioni frontali apparentemente più dirette ed efficaci. Nell'ambito della progettazione spesso si fa fatica a definire le linee generali di un progetto, preferendo semplicemente annoverarlo nel POF.

Durante la realizzazione delle UA, inoltre, si dovrebbero saper gestire fasi di monitoraggio e valutazione/autovalutazione. L'estrema fatica di compiere questi passaggi spesso conduce gli educatori all'oblio della questione valutativa, per il quale si ritiene erroneamente più efficace il rendimento degli allievi relativa ad un micro-compito specifico *hic et nunc* e non l'incisività di tali

apprendimenti su apprendimenti futuri e sulla propria modalità di apprendere globale. Ogni area, ogni disciplina, ogni apprendimento se pensato nella visione sistemica e funzionale di creare cittadinanza della cittadinanza, permette di maturare una *forma mentis* critica e autentica.

E a tal proposito si ricordi ancora la *lectio* di Dewey: la scuola nuova fa cittadini democratici per via cognitiva e per via comunicativa. È l'agire democratico in classe che fa da supporto allo sviluppo cognitivo critico e competente. Per noi oggi significa comprendere come l'educare alle e per le competenze deve collocarsi sulla comunità-classe (e scuola) per determinare quello spunto di cittadinanza attiva e critica e progettuale. Su questo fronte si potrebbe attivare una sperimentazione parallela e più ampia rispetto a quella cognitiva. Ma che, di fatto, verrebbe appunto a svilupparla, facendola divenire *habitus* condiviso, intelligente, dinamico ed aperto, condizione indispensabile per predisporre, appunto, una convivenza autenticamente democratica. Alla luce di questo spunto la riflessione deweyana costituisce un sempre valido supporto concettuale all'approccio didattico per competenze, proprio perché esso è teso a garantire il pieno sviluppo della persona nella maturazione di una *forma mentis* critica e collaborativa insieme.

Bibliografia

- A.M. Ajello, S. Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.
- M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.
- M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2006.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.
- A. Calvani (a cura di), *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2007.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- F. Cambi, *Odissea scuola*, Casoria, Loffredo, 2008.
- M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011.
- M. Castoldi, M. Marino, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- M. Castoldi, *Progettazione curricolare. Unità, moduli, progetti*, in «L'educatore», 5, 13-16, 2007.
- E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- J. Dewey, *The school and the society*, Chicago, Chicago University Press, 1899 (trad.it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- J. Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan Company, 1916 (trad.it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- I. Fiorin, *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*,

- Brescia, La Scuola, 2008.
- F. Frabboni, *La sfida della didattica. Insegnare di meno, apprendere di più*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- L. Galliani, *Le tecnologie didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 1999
- A. Genovese, *Una scuola nuova per nuovi insegnanti*, in *Nuovi insegnanti per una scuola nuova?: Un'indagine tra i docenti della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.
- L. Guerra, F. Fortunati (a cura di), *Sviluppo, merito, competenze, occupazione. Come valorizzare le risorse umane per attraversare la crisi e accompagnare la ripresa*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2006.
- S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*. Torino, Loescher, 1992.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, RCS, 2004.
- P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- J. Piaget, *L'equilibratura delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo*. Torino, Boringhieri, 1981.
- L. Stenhouse, *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann Educational Books, 1975 (trad.it *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma, 1977).
- B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.