

WORKING PAPER N°2/2016

LO SGUARDO DI UN'INSEGNANTE SUI PIANI DI STUDIO DELLA P.A.T.

**Il percorso di attuazione
e il caso della "Storia"**

di Antonella Rosolen

Gennaio 2016

IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Antonio Schizzerotto
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione gennaio 2016

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®
(Forest Stewardship Council ®)



LO SGUARDO DI UN'INSEGNANTE SUI PIANI DI STUDIO DELLA P.A.T.

**Il percorso di attuazione
e il caso della “Storia”**

di Antonella Rosolen

Indice

Presentazione <i>di Luciano Covi</i>	pag. 9
Prefazione <i>di Elvira Zuin</i>	pag. 11
Cap. 1 Il percorso dei PSP tra Curricoli per competenze, Unità di lavoro e strumenti di valutazione	pag. 15
Bibliografia	pag. 34
Cap. 2 La Storia nei PSP	pag. 37
Bibliografia	pag. 60
Appendice	pag. 63

Antonella Rosolen è insegnante nella scuola primaria.

Nel corso della sua più che trentennale carriera, ha assunto vari ruoli nelle istituzioni scolastiche e contemporaneamente si è dedicata alla ricerca e alla sperimentazione didattica.

È stata tutor di tirocinanti e docenti neoassunti, vicaria, fiduciaria di plesso, funzione obiettivo, referente per gli alunni diversamente abili, l'educazione alla salute, i Piani di istituto.

In distacco dall'insegnamento come psicopedagogista e referente dei laboratori per gli alunni stranieri, ha dedicato particolare attenzione ai temi dell'inclusione e dell'intercultura, facendosi anche promotrice di un progetto pluriennale per l'educazione delle donne straniere.

Ha collaborato con IPRASE in numerose circostanze, coordinando gruppi di lavoro, partecipando a commissioni di studio, documentando percorsi di ricerca. Si è occupata dell'ambito storico geografico durante l'intero percorso di implementazione dei Piani di studio provinciali per il 1° ciclo di istruzione.

Presentazione

di Luciano Covi

Qual è stato l'impatto effettivo dei Piani di studio Provinciali sull'organizzazione della scuola e sulle pratiche didattiche? Come sono stati accolti e quali processi hanno innescato?

A distanza di più di tre anni dalla loro emanazione, e numerosi corsi – seminari – ricerche azione, sperimentazioni promossi dagli Istituti scolastici, dall'ex Centro di formazione di Rovereto e da IPRASE, prova a rispondere a queste domande un'insegnante, Antonella Rosolen, che ha partecipato attivamente a tutte le fasi, di elaborazione prima e di implementazione poi, dei PSP.

Il suo sguardo le ripercorre criticamente, ponendo in evidenza gli aspetti positivi e le difficoltà nell'applicazione, nella traduzione in Piani di istituto e nelle progettazioni didattiche.

Il focus è sulla disciplina storia, ma attraverso di essa si considera il problema della relazione tra discipline e competenze, si sottolinea la trasversalità di apprendimenti fondamentali come quelli linguistici, si estende la riflessione alle competenze di cittadinanza. Si abbracciano, cioè, alcuni dei temi cruciali che i PSP affrontano e sui quali propongono sfide metodologiche e organizzative.

L'autrice è un'insegnante esperta, studiosa della disciplina che presenta, e al contempo impegnata da sempre in attività di coordinamento di plessi e dipartimenti, organizzazione dell'aggiornamento, ricerca e sperimentazione di innovazioni didattiche. Il suo punto di vista è dunque contemporaneamente quello dell'insegnante ogni giorno in aula e della persona che assume, o alla quale il dirigente affida, incarichi di responsabilità nella gestione della scuola. Un punto di vista interno – esterno, particolarmente prezioso quando si vogliono monitorare e valutare i processi di innovazione che le riforme dovrebbero innescare.

Il testo suggerisce molteplici riflessioni, ai legislatori e alle scuole, alcune anche ad IPRASE, circa le modalità di formazione dei docenti e l'accompagnamento di cui avrebbero bisogno: parla dell'opportunità di creare "Teacher center" e ci induce chiederci come dovremmo estendere o modificare la nostra offerta per interpretare il ruolo auspicato.

IPRASE, che riprende nel 2016 una sua linea editoriale, lo pubblica per l'indubbio valore testimoniale e lo colloca all'interno di una collana, I

quaderni di lavoro, che si pone a metà tra il racconto d'esperienza e il saggio critico, nell'ottica dell'working progress. È una collana particolarmente funzionale alla documentazione del lavoro e del sapere degli insegnanti, così difficile da contenere e descrivere se non si utilizzano tipologie testuali dinamiche, ibride e flessibili.

E il testo è esemplare anche da questo punto di vista. Auspichiamo che l'esempio sia seguito da molti altri.

Prefazione

di *Elvira Zuin*

Questo testo inizia con il racconto della confezione di una torta: scelta assai spericolata per una signora che di mestiere fa la maestra e chissà quante volte s'è sentita definire "vice mamma" o ha colto nelle valutazioni altrui la considerazione che una maestra tutto sia tranne che una professionista della scuola. Confesso che, quando l'ho scorso per la prima volta, ho avuto l'immediata tentazione di consigliare un avvio più tecnico, con una bella struttura superordinata a governare il dipanarsi logico e organizzato di capitoli paragrafi, capoversi ...

Ma poi ho letto tutte le pagine e ho concluso che la torta non potesse essere rimossa, in quanto componente emblematica di un testo dalla configurazione originale e accattivante: riconducibile alla forma più consolidata degli articoli di divulgazione scientifica e per nulla, invece, al racconto di una "maestrina".

Nella struttura dei capitoli, all'esordio composto di citazioni segue l'articolazione del tema attraverso domande; a queste si risponde argomentando, e l'alternarsi di asserzioni gerarchicamente organizzate, racconto, riferimento a teorie e dati scientifici porta con levità a conclusioni dense di ipotesi e rilanci.

È la scrittura di un'insegnante, che tiene insieme gli echi di uno studio rigoroso e approfondito - di pedagogia e psicologia dell'età evolutiva, metodologia e legislazione scolastica, epistemologia delle discipline e didattica - e il sapere derivante da un'esperienza di decenni, in un rimando continuo dall'uno all'altro, con il linguaggio specialistico che si stempera in un discorso appassionato.

L'esigenza di sintesi di più istanze formali rispecchia fedelmente quella analoga di trattare i temi delle due sezioni - la ricostruzione del percorso Piani di studio provinciali nella prima, il caso della disciplina Storia nella seconda - tenendo saldamente unita l'illustrazione precisa e obiettiva dei contenuti di legge, dei principi pedagogici, delle modalità di applicazione, con la preoccupazione della fattibilità e dell'effettiva efficacia didattica delle proposte. Quasi a dire che lo sguardo di un insegnante non può che abbracciare la teoria insieme alla sua traducibilità pratica, l'obiettivo a lungo termine con la performance, lo standard sociale con l'espressione dell'individualità.

In questa unitarietà sostanziale e formale del testo, alcuni punti emergono con forza e vale la pena sottolinearli, non tanto per farne un elenco – guida a una lettura di per sé molto agevole, quanto per metterne in luce il carattere di stimolo alla riflessione e al miglioramento.

Nella prima sezione, dedicata al percorso di implementazione dei Piani di studio provinciali del 1° ciclo, tre sono i temi maggiormente evidenziati: il significato per la didattica del dispositivo della competenza, la valutazione degli apprendimenti, le modalità di accompagnamento degli insegnanti nei processi di innovazione.

Del primo tema si sottolinea la coerenza con la storia dei sistemi d'insegnamento e al contempo la novità, più in termini di chiarificazione che di introduzione di elementi di rottura: in un impianto formativo che già da tempo lavora per promuovere abilità accanto alle conoscenze, integra saperi e individualizza proposte didattiche, sviluppa inclusione e accompagna processi di apprendimento, il concetto di competenza da un lato inserisce queste attenzioni didattiche in una cornice di senso più larga – la cittadinanza europea – e più volta al futuro – lo sviluppo tecnologico, la globalizzazione, l'apprendimento permanente, dall'altro offre strumenti per migliorare l'efficacia delle pratiche didattiche stesse, con l'introduzione (intenzionale, esplicita, riconoscibile dagli alunni) della meta cognizione come strumento di consapevolezza, autonomia, responsabilità.

Del secondo tema – la valutazione degli apprendimenti – si presenta la necessità di chiarirne numerosi aspetti, dal parossismo dilagante di test e prove di ogni genere all'incoerenza che l'intreccio delle molteplici tipologie di verifica e valutazione sta introducendo nella prassi, all'ansia di misurare, contabilizzare, rendicontare che sta prendendo tutti gli operatori, a scapito dell'osservazione attenta, della possibilità di riflettere sui risultati, in sostanza di utilizzare la valutazione per il più importante dei suoi scopi: il miglioramento degli apprendimenti. Eppure, è convinzione comune che “Con il metro in tasca”, per usare una felice espressione dell'autrice, si possa fare il sarto o il muratore, non l'insegnante.

E il parossismo non sta solo nel susseguirsi delle valutazioni, ma negli orari, negli impegni, nella stessa modalità con cui agli insegnanti si chiede di affrontare le sfide imposte o suggerite dalla legge di riforma. I Piani di studio Provinciali non sfuggono a questa regola. Sono in vigore da poco più di tre anni, un nulla rispetto ai tempi necessari perché le innovazioni dalla carta si trasferiscano nella prassi didattica e organizzativa, e già rischiano di essere travolti da altre e più urgenti sollecitazioni. Al contrario, perché dispieghino tutte le loro potenzialità, dovrebbero essere studiati, sperimentati, adattati con calma alle situazioni concrete. E in questo lavoro, gli insegnanti non dovrebbero essere lasciati soli.

Ci vorrebbe un Teacher center, propone l'autrice, un luogo in cui gli insegnanti possano formarsi ma anche, più semplicemente, trovare consulenti, tutor, revisori dei materiali prodotti che li accompagnino in questo lavoro di ricerca così complesso.

Concetto, quest'ultimo, ripreso anche nella seconda sezione, in modo esplicito o, più spesso, attraverso la descrizione del difficile rapporto tra l'impostazione per competenze e la disciplina, nella fattispecie la disciplina storia.

Saranno le competenze a governare la disciplina, o viceversa?, si chiede l'autrice, mentre ripercorre le teorie storiografiche e cerca un collegamento con l'impostazione dei PSP. Avendo fatto parte della Commissione che ha elaborato le Linee Guida provinciali per la storia e, in seguito, dei gruppi di lavoro che ne hanno tratto indicazioni per i Piani di Istituto, testimonia dal vivo come sia questo il problema che si affronta sia quando si riflette sull'epistemologia della disciplina, sia quando si scelgono traguardi da raggiungere e si prova a delineare la didattica più adeguata. Non trova, l'autrice insegnante di storia, che il curriculum proposto nei PSP, e cioè il percorso che si snoda cronologicamente dalla preistoria alla contemporaneità, sia funzionale ad insegnare la storia ai bambini della primaria. Ipotizza, per questi, un più efficace procedere per temi e problemi, da riprendere nella secondaria di primo grado utilizzando il criterio delle permanenze e delle trasformazioni, con la linea del tempo a fare da riferimento, non da principio ordinatore delle conoscenze. Accanto a ciò, sottolinea l'importanza di lavorare sul testo storico, la cui struttura, narrativa – descrittiva - argomentativa, è ritenuta di per sé funzionale a far trasmigrare i saperi in strutture conoscitive.

E perché queste teorizzazioni non rimangano soltanto materia di riflessione, ne propone la traduzione in un curriculum originale, presentato attraverso una tabella organizzata in corrispondenze orizzontali e collegamenti verticali; un curriculum possibile, nel quale, tra l'altro, si mostra come il procedere per temi e problemi renda possibile la coerente integrazione tra sviluppo delle competenze disciplinari e contenuti storici. Rilegge, anche, le numerose Unità di lavoro prodotte dalle scuole e ne presenta alcune in Appendice, esempi di curriculum agito con i traguardi, la didattica, la valutazione coerentemente integrati nelle progettazioni per le attività d'aula.

Nella parte finale del testo si accenna alla geostoria, alla storia locale, all'educazione alla cittadinanza. Della geostoria si sottolinea quanto sia difficile sfuggire a letture della realtà superficiali e vaghe, non ancorate ad una struttura epistemologica forte, che sola può garantire il rigore scientifico dei saperi e delle metodologie proposte. Della storia locale si considerano, come del resto anche nei PSP, alcuni fondamentali aspetti:

la possibilità per gli alunni di fare esperienza diretta di procedure e metodi di ricerca, la costruzione di un forte legame con il territorio in cui si vive e, paradigmaticamente, con i territori più vasti e altri con cui si entra/ entrerà in contatto, l'apprendimento per confronto tra storie dei concetti vicino – lontano, micro – macro, generale - settoriale.

Infine, per quanto riguarda il rapporto tra storia ed educazione alla cittadinanza, si propone la prospettiva della narrazione storica come base su cui fondare il senso di appartenenza ad una storia comune, e agli usi leggi valori che ne derivano. Non crede, l'autrice, che la storia sia maestra di vita, e ritiene che la sua utilità non consista "... nell'evincere formule e regole dal passato, ma nel riconoscere il percorso dei valori che sono andatisi verificandosi e consolidandosi nel tempo ... per rapportarli con l'esperienza presente; per riconoscerli come assi portanti della collettività di appartenenza; per confrontarli con altri in reciproco rispetto, conoscenza e tutela; per sentirsi parte di una cittadinanza interagente e capace di mutuo riconoscimento e soccorso".

Ed è con l'espressione di queste convinzioni che conclude il suo discorso sulla storia, non tutto il testo però. In chiusura torna la preoccupazione per la fattibilità delle cose, alimentata anche dalla proposta di insegnamento della storia che ha delineato: proposta che richiede tempi distesi da dedicare alla ricerca, alla riflessione, al consolidamento dei saperi e delle abilità. Da qui la chiosa finale, che cita la pedagogia della lumaca: la "vecchia maestra", come si autodefinisce l'autrice, è spaventata dall' "analfabetismo in qualunque declinazione ... ma anche dall'idea che basti aggiungere per ottenere, mentre forse, qualche volta, è il caso di sottrarre".

Un invito neppure tanto implicito a considerare che, qualora si dovessero rivedere i Piani di studio Provinciali, si dovrebbe procedere innanzitutto togliendo e riducendo secondo i criteri della significatività e dell'essenzialità, pena l'impossibilità di garantire che l'assunto "mantenere il rigore epistemologico dei saperi nell'impostazione per competenze" continui a rappresentare un riferimento fondamentale per l'attuazione dei Piani stessi.

Cap. 1 - Il percorso dei PSP e la scuola: tra Curricoli per competenze, Unità di lavoro, Strumenti di valutazione

*“Cerco sempre di fare ciò che non sono capace di fare,
per imparare come farlo”*
(Pablo Picasso)

In questo testo esprimerò una personale lettura del lavoro da alcuni anni avviatosi in Trentino sui PSP e, in particolare, racconterò la mia esperienza, tenendo conto del più ampio panorama di impegno concretizzati nello specifico dell’ambito storico.

Comincerò col raccontare di quando qualche tempo fa sono andata a trovare un’amica. Stava preparando una ingarbugliata torta al cioccolato composta di diversi tipi di cioccolato fuso poi riconsolidati a strati, più una quantità improponibile di cacao in polvere. Alla fine c’era cioccolato ovunque! Glielo feci notare e lei mi rispose che chiunque mi avesse detto che quella torta si poteva fare in un altro modo o era un impenitente bugiardo o un presuntuoso pignolo.

E ora facciamoci seri.

Raccomandazioni dall’Europa

“Le competenze chiave sotto forma di conoscenza, abilità e attitudini adeguate al contesto sono essenziali per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza. Tali competenze costituiscono un valore aggiunto per il mercato del lavoro, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione. Siccome dovrebbero essere acquisite da tutti, la presente raccomandazione propone uno strumento di riferimento per i paesi dell’Unione europea (UE) per assicurare che queste competenze chiave siano pienamente integrate nelle loro strategie ed infrastrutture, soprattutto nel contesto dell’istruzione permanente.” (da http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_it.htm)

Poiché il percorso è ancora sostanzialmente in fieri, risulta complesso selezionare, evincere, distinguere senza perdere qualcuno o qualcosa, senza consumare qualche dettaglio fondamentale. Proprio per questo

credo che, se si voglia affrontare l'approccio per competenze e le relative Linee guida ai PSP che si propongono come "utile contributo all'azione di rinnovamento della didattica" (*Presentazione – Linee guida per l'elaborazione dei PS delle istituzioni scolastiche*), gioco forza sia necessario effettuare una specie di perlustrazione a tutto tondo e quindi spostare l'attenzione sullo scenario più ampio dell'Unione Europea, che, in questi tempi di globalizzazione, si trova di fronte, straordinariamente sembra con sorpresa, a nuovi confronti provocati da interconnessioni che vanno ben oltre il semplice panorama locale e al di là delle necessità settoriali di determinati territori.

Non si tratta unicamente di assiomi di contrattazione economica, profitto e guadagno, ma di reciprocità, condivisione e riprogettazione di una dimensione sociale dove il gruppo abbia la forza della pluralità e il valore aggiunto dell'irripetibilità del singolo.

Mi par di capire che, se non vogliamo che la globalizzazione ci governi come un mostro multiforme, se non vogliamo che il principio dell'avere sovrabbondi il valore dell'essere, allora il singolo *deve essere* la globalizzazione. Un imperativo antico quanto il mondo e ora vivo più che mai: come diceva Sun Tzu nell'*Arte della guerra*, "Se le truppe sono compatte, i coraggiosi non avanzano da soli".

Chiunque creda nella potenza dell'Istruzione, non potrà che vedere in essa non solo un ruolo di preparazione alle sfide lavorative dei futuri cittadini, fornendo loro adattabilità e flessibilità ai cambiamenti che incontreranno nel corso della vita, ma anche il baluardo risoluto e visionario che ha il compito di offrire una proiezione di integrazione, condivisione e autodeterminazione per questo mondo espanso e, perché no?, anche di affermazione legittima di ricerca della felicità.

È questo il contesto in cui l'Unione Europea ha riconosciuto alcuni compiti al fine di definire un quadro di riferimento. È risultato improrogabile individuare e circoscrivere le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale e la cittadinanza attiva e di conseguenza anche coordinare l'azione degli Stati membri al fine di salvaguardare la formazione iniziale dei giovani e il loro proseguo lungo un percorso duttile e pronto ad implementare le personali *life skills*. Ne è stata conseguenza inevitabile elaborare un impianto di riferimento condiviso e tracciante. Le competenze definite sono risultate una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini secondo otto assi d'importanza (*dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio – 18 dicembre 2006*):

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Ma perché l'Europa parla di competenze?

Il concetto non è nuovo: tutt'altro. La questione delle competenze si è presentata con intermittenza nella pedagogia educativa, sia pure forse con etichette differenti e difformi anche perché il termine è principalmente mutuato da ambiti più propriamente economici e produttivi, ma mai come ora essa è stata al centro della considerazione e della riflessione di fiduciosi e scettici di qualsivoglia disparata ragione.

La scuola si è "aperta al mondo" nel momento in cui ha sposato il principio che apprendere non sia più la necessità di futuri quadri dirigenziali, ma una improcrastinabile esigenza della struttura sociale in ogni sua declinazione. Senza entrare nel labirinto della globalizzazione buona o cattiva, è indubitabile che la scuola sia spazio, privilegiato?, di costruzione di apprendimenti. Quali apprendimenti, questa è la questione.

Tra i sostenitori dell'insegnamento per competenze a tutti i costi si annovera la convinzione che il potere trasversale, perché trasversale dev'essere, di quanto interiorizzato potrà qualunque cosa, tra i detrattori si sostiene l'indiscutibile primato dei saperi epistemologici, che unici possono offrire forti strutture di pensiero spendibili poi.

È particolarmente forte la questione, specialmente per la scuola dell'obbligo, di quale sia l'insegnamento più efficace per garantire l'offerta di un apprendimento scolastico adeguato all'inserimento e alla mobilità sociale dei futuri cittadini nella configurazione globale in cui essi andranno ad essere parte attiva. Si tratta quindi di una questione economica ed etica (*Bernard Rey – Ripensare le competenze trasversali, FrancoAngeli*). Credo che il dibattito si possa lasciare ai pensatori per massimi sistemi, mentre a noi docenti spetta riconoscere il momento di cambiamento ineluttabile anche per la scuola; riguarda noi governarlo nella quotidianità dell'insegnamento – con efficacia ed efficienza, va di moda dire ora, io preferisco pensare con consapevolezza e responsabilità – e affrontarlo con il senso pratico che una classe, composta da numerosi e spesso frenetici alunni, impone.

Appartiene a noi docenti non farsi investire dalle innovazioni assecondando una spendibilità più immediata e riconoscibile, ma ripensare, recuperare, selezionare, riconoscere apprendimenti "per la vita" effettivamente circostanziabili, senza tralasciare l' "utile" inutilità.

Quindi, non competenze per competere, ma competenze per valere, come individui e come parte di un macrocosmo allargato.

Per questo credo che in qualche modo le otto competenze chiave inserite nel Quadro di Riferimento Europeo ci suggeriscano non solo l'opportunità di una riorganizzazione dei curricoli, ma ci interrogino, anche, per una seria riflessione su quale scuola fare: è in questa prospettiva che auspico si possa collocare il percorso avviato e sostenuto dalla PAT.

Perché i PSP

Cosa è vincolante: Il Regolamento per il primo ciclo (DPP n. 16-48/Leg del 17 giugno 2010); Il Regolamento per il secondo ciclo (DPP n. 11-69/Leg del 5 agosto 2011);

Cosa non è vincolante: Le Linee Guida Primo ciclo / Secondo ciclo

Le tematiche proposte dalla legge provinciale richiamano anzitutto una dimensione di appartenenza a un territorio con una caratterizzazione morfologica tale da determinarne specificità e particolarità, che riguardano una molteplicità di aspetti. Ed è proprio questa prospettiva a più dimensioni e pluristratificata a rappresentare per la scuola una importante opportunità formativa e didattica. (da "Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle Istituzioni Scolastiche")

È seguendo questa linea che si è andata promuovendo un'idea di curricolo articolato e complessivo che conglobasse l'organizzazione dell'offerta formativa nel suo insieme, che ponesse al centro del processo d'apprendimento gli allievi e il loro intero mondo di bisogni e specificità, che facesse interagire la proposta formativa peculiare della scuola con gli intenti educativi delle famiglie e la rappresentatività del territorio in un respiro lungo ... una vita intera (*L'Approccio per competenze – Linee guida per l'elaborazione dei PS delle istituzioni scolastiche*).

Parole nuove per antichi pensieri, poiché, come diceva Piaget, "Lo sviluppo mentale è una costruzione continua, paragonabile a quella di un vasto edificio che ad ogni aggiunta divenga più solido" (*J. Piaget – Lo sviluppo mentale del bambino, Einaudi*).

La particolare natura delle Linee guida trentine è quella di presentarsi con una forte valenza didattica, operativa e metodologica.

È in questo e nelle modalità attraverso cui la PAT ha attivato un approccio "ricercativo" per la traduzione delle Linee guida in prassi, che ho creduto di riconoscere la forza di una scuola che rivendica il diritto alla complessità e alla pienezza culturale. Non so dire se l'intento abbia colto il bersaglio e se i giocatori coinvolti siano stati sempre consapevoli della loro possibilità più o meno concreta d'incidere, di questo sarà giudice il tempo, ma l'idea di riunire insegnanti individuati, pescati, raccolti dal fertile e disconnesso terreno del quotidiano educativo mi ha dato il sapore della testimonianza, certo, del valore del *sapere*, ma anche, dopo molto

tempo, dai tempi della Riforma della Scuola Elementare dell'85, del *fare*. È in questa prospettiva che mi pare di interpretare l'attività delle prime commissioni, di una delle quali sono stata partecipe, pur nei limiti di tempo e delle indicazioni a cui ci si è avvicinati per approssimazione.

La vera sfida è cominciata poi.

Nel periodo successivo alla stesura dei Piani di Studio della PAT, le scuole trentine del primo ciclo di istruzione hanno intrapreso un percorso lungo il quale si sono attivate per concretizzare un'effettiva ricaduta dei piani di studio all'interno dei singoli istituti.

Nell'affrontare questo percorso hanno fatto riferimento ai due documenti normativi stesi dalla Provincia: il Regolamento e le Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche.

In questi documenti la Commissione Provinciale per i PSP ha connotato il valore delle competenze indicate in modo integrato con la strutturazione disciplinare.

Si evince da ciò una scelta che collega il concetto di competenza in senso generale, teorico, altisonante se vogliamo, con quello più specifico delle singole discipline.

Non solo, il raggruppamento delle discipline in aree prospetta una possibilità di innovazione metodologica e didattica che, se per certi versi getta le radici in forti esperienze del passato, offre per contro una rappresentazione di rilievo, ponendo l'accento sulla consapevolezza da parte dello studente del suo processo apprenditivo, e avvalora in modo importante la dimensione dell'autonomia richiesta lungo questo percorso.

Va da sé che lo sviluppo di un senso di responsabilità e di crescita nell'apprendere diviene sostanziale nell'organizzazione dei saperi, ma anche nel loro riutilizzo in contesti sempre nuovi.

È forse questo l'aspetto di pregio che dovrebbe guidare le scelte dei piani di istituto e dei singoli docenti e dovrebbe accompagnare quest'ultimi a prediligere ordini di senso piuttosto che impianti dettagliati, che non possono che faticare nel mantenere un contatto concreto con una effettiva ricaduta.

È ovvio che scegliere le discipline come contenitori promotori dell'organizzazione dei saperi, in ogni modo dialoganti fra di loro, è in ogni caso una scelta, che la Provincia Autonoma di Trento e i suoi gruppi di lavoro hanno operato nella convinzione che il "collocare conoscenze", e parimenti il "ricollocarle", possa agevolare l'acquisizione delle informazioni, consolidare l'uso di strategie e strumenti, spingere e sostenere il riutilizzo delle stesse secondo esigenze personali.

Ed è una scelta che implica l'opportunità per i docenti di essere parte attiva in questo momento di riflessione pedagogica, ma anche di esprimere memoria valoriale e ricchezza di esperienze.

Credo che l'approccio formativo pensato dalla PAT debba ora fare fronte a una sfida: sostenere con una prospettiva organica l'urgenza di un lavoro di ricerca-azione auspicato da più parti, coinvolgere i docenti in modo autentico, dare valore alle capacità e alle professionalità esistenti, accompagnare il passaggio da programmi e strutture all'approccio didattico come reale varco verso la rilettura e il rafforzamento di pratiche educative per una nuova interpretazione del fare scuola ...

... sperando che questo impegno possa sconfiggere l'avvertimento di Perrenoud (*Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia*): "se l'approccio per competenze è solo un linguaggio alla moda, modificherà rapidamente solo i testi e sarà rapidamente dimenticato".

Dalla PAT agli IC

"...le Linee guida rientrano tra le misure di accompagnamento per l'attuazione dei Piani di Studio Provinciali e hanno lo scopo di mettere a disposizione delle istituzioni scolastiche proposte organizzative, metodologiche e didattiche, nonché di far circolare e valorizzare le migliori pratiche presenti." (da Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle Istituzioni Scolastiche)

Tutta quella "carta" prodotta sarebbe servita a qualcosa? S'erano fabbricate decine di fogli che avrebbero disorientato o sostenuto il rinnovamento? O, come spesso capita nella scuola, molto semplicemente s'era raccolta la pratica già attiva?

L'incognita di svilire e ingarbugliare le competenze professionali dei docenti entro formulari organizzativi forti di burocrazia, di costruzioni cartacee e collettività protocollare credo imperversi in ogni tentativo d'innovazione. Da un lato la necessità di far emergere, documentare, legittimare, comunicare, dall'altro il rischio della mera normalizzazione dei PSP entro griglie e modelli a fotocopia tra gli IC. Il "dinosauro avrebbe incontrato l'uomo", le scartoffie avrebbero fatto i conti con i docenti, tutti, non solo con gli entusiasti e i disponibili.

Le azioni successive della necessaria ricaduta a cascata ha portato, almeno nell'esperienza che mi è propria, ad un primo passo interno agli IC dove i gruppi di lavoro sono stati chiamati a rileggere i PSP nell'ottica dell'Offerta Formativa delle scelte propriamente specifiche, semplificando, curvando, conciliando principi più generali con ottiche più particolari. La definizione di tali piani ha condotto ad un primo confronto, alla base, tra i reali fautori del percorso d'insegnamento: i docenti per l'appunto. Tale confronto è stato gestito avvalendosi di differenti prassi che hanno visto l'articolarsi delle modalità di lavoro seguendo approcci compresi tra due possibili opposti.

Da un lato la selezione di “pochi e motivati” insegnanti chiamati a stendere con cura i piani d’IC, rimandando a fasi successive la condivisione con i colleghi, con il vantaggio di un elaborato ultimo completo e coeso, ma con plausibili tempi più lunghi di ricaduta e riposizionamento nella quotidianità educativa del corpo docente.

Dall’altro lato l’esatto opposto ovvero il coinvolgimento di tutti in una agorà generale dove la condivisione, sia pure per dipartimenti, è stata la finalità prioritariamente perseguita pur a rischio di incompletezze e imprecisioni, ma con la probabilità di una più compartecipata irradiazione delle proposte definite.

Più proficua l’una, peggio l’altra? Questione di scelte e di rappresentazione della ricaduta. La mia esperienza si lega a quest’ultima opzione, poiché si è reputato che il territorio potesse così opportunamente commisurarsi e il percorso si è rivelato nell’insieme produttivo e soddisfacente per gli IC della rete.

Credo, d’altro canto, che il vero valore di questo esordio nel compito di approcciarsi ai PSP con il fine ultimo di una didattica per competenze, in qualunque modo sia stato accompagnato il dibattito, sia costituito dalla compartecipazione dei PSP e dal contraddittorio sugli stessi con un coinvolgimento che dal generale al particolare ha impegnato i docenti della Provincia richiedendo loro di esercitare, avvalendosi degli strumenti interpretativi contenuti nelle Linee guida, la propria autonomia progettuale. Sono convinta, che pur nei dibattimenti, nel disorientamento e nelle imprecisioni di qualunque proposta, il confronto ne sia uscito vincitore. A distanza di tempo, mi ritrovo ad ascoltare colleghi che riportano il lavoro di docenti e Istituti ... più avanti?... più indietro?... al lavoro!... ed è questa, secondo me, la forza delle idee.

Scomodando Tommaso Campanella e la sua *Metafisica* (VI,8), come spesso mi capita, “... lo spirito senziente non sente il calore, ma in primo luogo e di per sé sente se stesso modificato dal calore”.

Dagli IC ai Piani di Lavoro Annuali

“La competenza è la possibilità, per un soggetto, di mobilitare in maniera interiorizzata un insieme integrato di risorse in vista di risolvere una famiglia di situazioni-problema” (Roegiers – Une pédagogie de l’intégration. Compétences et intégration des acquis dans l’enseignement, De Boeck 2004)

“Uno studente competente è in grado di svolgere attività operative per risolvere problemi in situazioni reali e per produrre oggetti e azioni (...) progressivamente anche in situazioni di autonomia” (da Linee Guida per l’elaborazione dei Piani di studio delle Istituzioni Scolastiche)

Nel tentativo di dare una visibilità concreta alle istanze emergenti dai Piani di Studio, dirigenti e docenti, affiancati o su diverse sponde, hanno cercato ricette, modelli, formulari che potessero contenere le prospettive delle Linee Guida. Il fantasma della forma ha corso il rischio di sovrastare la pratica?

L'esigenza, sentita o sollecitata, di attivare, documentare, riflettere o anche solo di riconoscere il percorso di cambiamento, di conciliare competenze disciplinari e trasversali, di proporre, ma non di imporre, di alimentare pratiche educative che stimolino l'autonomia degli alunni e valorizzino quella dei docenti sta percorrendo una via lastricata di buone intenzioni?

“La migliore strategia consiste nel concentrarsi su un numero gestibile di schemi significativi all'interno di un torrente di dati.” (*Goleman – Focus, Rizzoli*). Siamo riusciti a selezionare le indicazioni per organizzarle in modo proficuo e riconoscibile?

Quasi parallelamente i docenti si sono trovati più o meno intenzionalmente indotti a stendere piani annuali disciplinari per competenze in misura generale o settoriale da articolare seguendo indicazioni dissimili da realtà a realtà.

Si è trattato di un'attività pressoché autogestita dagli IC con il conseguente sconcerto in riferimento alla suggestione di predisporre impianti annuali disciplinari per competenze, di prevederne le UdL relative e di pianificarne le verifiche “di caso”.

È stato questo a mio avviso un momento sospeso nel percorso previsto. A fronte di modalità di avvicinamento alla questione ricche di progettualità, interpretazioni e ideazioni, credo sarebbe stato intrigante affrontare la strutturazione delle competenze con un vero e proprio piano formativo provinciale che impegnasse gli IC nel loro insieme, attivando così una condivisione corresponsabile.

Il groviglio di competenze cognitive, comunicative, metodologiche, digitali, personali e sociali avrebbe forse meritato una formazione solida che fornisse:

competenze, ovvero che divulgasse in modo autorevole il mondo dei contesti di apprendimento, presentando ai docenti affidabili punti di riferimento;

certezze, quali esperienze hanno effettivamente dato risultati concreti, quali “ambienti di apprendimento” possono essere effettivamente riproducibili;

rassicurazioni, nel campo delle competenze possiamo infatti piantare il cartello “man at work” e forse a fianco di questo potremmo realizzarne un altro: “stiamo lavorando ... per noi”.

Ciò non di meno, ricordo che non so più quale esperto di processi indu-

striali sosteneva che non fosse importante quale parte della sequenza produttiva venisse innovata, gioco forza prima o poi il resto del sistema avrebbe dovuto seguirne le orme. Forse può valere anche in questo caso, probabilmente con qualche scricchiolio.

Competenze e obiettivi

Progettare per competenze e progettare per obiettivi hanno in comune la centralità dei risultati finali di apprendimento, trattati parimenti ad un “prodotto” a cui rivolgere un’attenzione “efficace ed efficiente” della didattica e dell’offerta formativa della scuola. (Damiani - La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica, La Scuola)

Pur assimilabili, le differenze ci sono e non sono da sottovalutare non fosse altro che per lo spostamento del focus dell’azione didattica, ovvero dal docente al discente, e per la complessità della valutazione, sia nella strutturazione delle modalità di verifica sia per la visione olistica delle stesse – non ultima la lettura da più prospettive di osservazione (Pellerey, 2004) – proprie dell’approccio per competenze.

Tentando di riassumere l’idea di competenza come la capacità di affrontare dinamicamente una situazione-problema facendo ricorso a molteplici risorse personali e ambientali (Pellerey – *Le competenze individuali e il portfolio, La Nuova Italia*), tra cui le conoscenze, in un contesto ben specifico (Bertagna – *Verso i nuovi piani di studio, Annali dell’Istruzione, 2001*) e in una interdipendenza collettiva (*Le Boterf – Ingénierie et évaluation des compétences, Les éditions d’organisation; Construire les compétences individuelles et collectives, Les éditions d’organisation*), non possiamo che riconoscere alla competenza una dimensione di rete, per la sinergia cognitiva implicata, e di relazione, per la prospettiva sociale nella quale interagisce.

Secondo Guasti (*L. Guasti – Un curricolo centrato sul significato, Annali della Pubblica Istruzione*) l’apprendimento deve avere un “approccio antropocentrico” e per questo “la scuola deve attrezzarsi per rispondere ai problemi dell’uomo e, in particolare, ai problemi dei giovani inseriti in una tipologia di azioni culturali in buona parte diverse rispetto al passato.”

Tuttavia, forse è bene ricordarci che lo studio della struttura e del ruolo delle competenze è in pieno dibattito e pertanto, per non disperdersi nel mare magnum delle possibilità, sarà assolutamente necessario, nel momento della pianificazione per competenze ora raccomandata, delimitarne il campo.

Ebbene, poiché non esiste un procedimento impersonale e asettico nella progettazione in questo ambito, la professionalità docente dovrà dar valore ad una perizia educativa inveterata negli insegnanti navigati ov-

vero quella di tenere sotto controllo più processi contemporaneamente. È forse per questo che varrebbe la pena, nell'ottica gerarchica dell'amplificazione del rinnovamento, di avvalorare l'orientamento ricercativo, per certi ambiti interno agli IC, piuttosto che quello applicativo di indicazioni e richieste schematiche, che sicuramente potranno registrare risultati scrupolosi, ma con l'incognita di mitigare la mobilitazione delle pratiche.

Forse la creazione di Teachers Center, luoghi d'incontro e confronto tra le esperienze dei docenti, potrebbe essere un'opportunità ed in quest'ottica la PAT darebbe concretamente seguito al percorso iniziale delle Commissioni che hanno portato ai PSP.

Le UdL

Si è scelta la definizione Unità di lavoro, perché richiama il concetto di integrazione tra i processi di insegnamento e apprendimento che si realizza nell'attività scolastica; per UdL si intende l'insieme delle attività tra loro coerenti e collegate, che si propongono al fine di promuovere una competenza/più competenze, con le relative abilità e conoscenze. (da FORMAT PER LA PRESENTAZIONE DI UNITA' DI LAVORO – IPRASE – FSE 2007 – 2013, P.O. Ob. 2, Asse IV, ob.spec. H).

Il passaggio dalla pianificazione di IC dei PSP alla costruzione di UdL è stata una conseguenza intrinseca. Per pianificare per competenze, sono necessarie le articolazioni in UdL. Se vogliamo che l' "iceberg" (delle competenze) si scioglia nella pratica è indispensabile attivare una didattica per problemi, per progetti, per laboratori dove la scuola diventi una comunità ricca di apprendimenti autentici. E anche qui nulla di nuovo, basterebbe scomodare il caro e vecchio Bruner, per il quale apprendimento e pensiero sono sempre situati in un contesto culturale che mette a disposizione proprie risorse (Bruner, '97).

Non entrerò nel multiforme mondo di chi ritiene che per sviluppare competenze non si debba partire dalle discipline e di chi invece si riferisce comunque alle aree di apprendimento almeno per il primo percorso formativo della scuola.

Osservando alcune delle UdL prodotte sono certa che si possano identificare molteplici lenti di lettura: ci sarà chi le troverà eccessivamente disciplinari e chi ancor più che disciplinari le risconterà fortemente legate ad aspetti specifici volte a conseguire abilità particolari. Alcune propongono una linearità che può far riflettere sulla convalidata incisività nel sostenere lo sviluppo di competenze, altre presentano una esaustività per le quali i tempi scolastici paiono necessitare di una sostanziale dilatazione. Sono tutte proposte che portano con sé il personale percorso

dei gruppi di lavoro che le hanno prodotte e degli input che hanno ricevuto. Alcune sono state maggiormente revisionate di altre, talune sono attualmente in fase di verifica, molte altre vengono sempre più spesso costruite negli IC tra corsi di aggiornamenti e gruppi di lavoro.

Dunque UdL ampie e articolate che fanno da selezionatori rispetto ad altre tematiche? Poche nell'arco di un anno scolastico, ma "eccettuanti" rispetto ad altre possibilità, non foss'altro per il fattore tempo? Oppure micro UdL che permettano un maggior controllo dei processi e, come vedremo più avanti, un miglior controllo delle verifiche e delle rubriche di valutazione? Forse vale la pena di cominciare con il "piccolo" e, quando si è ben sicuri di gestirlo senza deragliare, ci si potrà cimentare in predisposizioni di più ampio respiro?

Ritengo non ci siano soluzioni univoche, le proposte che ho personalmente trovato più convincenti sono quelle che mettono in campo un paio d'opzioni.

Da un lato meglio "pasticciare" col piccolo, sembra più adeguatamente gestibile e non si ha il tempo di demotivarsi. Come direbbe Guglielmo di Occam "Non bisogna moltiplicare il numero degli enti senza necessità". Dall'altro, se si vuole giocare in un campo di serie A, forse allora, per cominciare, varrebbe la pena di scegliere una proposta e di interrompere il "normale" percorso scolastico, per una settimana?, per applicarla con assoluta serenità, tanto più se tale UdL prevede il coinvolgimento di più discipline suddivise tra più docenti.

Ma rimane un'opinione. Laddove il corpo docenti trova il modo di pianificare, applicare, verificare e rimodulare, qualunque sia la scelta essa avrà comunque messo in campo competenze e ricchezza, un eccellente binomio.

Nella recente letteratura scolastica si trova d'abitudine la voce Unità di apprendimento, mentre più spesso nei documenti che più ci riguardano da vicino compare la voce Unità di lavoro. Se la prima accezione porta con sé una particolare attenzione ai processi di acquisizione e all'individualità degli alunni, la seconda pone l'accento su una visione integrata e sinergica del mondo del discente con l'intervento intenzionale del docente.

Tenuto conto delle indicazioni normative, le scuole e gli insegnanti esercitano la propria autonomia accertando le risorse disponibili, interpretando le richieste istituzionali, curvandole nel quotidiano della pratica educativa e incaricandosi, di conseguenza, di motivare le scelte fatte.

Perrenoud (*Dieci nuove competenze per insegnare, Anicia*) conferisce ai docenti la prima delle competenze indispensabili nella scuola: quella di «organizzare ed animare situazioni d'apprendimento». Questione di non poco conto se pensiamo che Freud definiva l'insegnamento un mestiere

“impossibile” in quanto non possiamo essere certi del risultato che otteniamo (*Analisi terminabile e interminabile - prima edizione, in tedesco: 1937*)!

Accogliere nella pratica quotidiana una strutturazione per competenze del percorso apprenditivo pare implicare molteplici complessità di pianificazione non fosse altro che per le peculiarità di ogni singolo alunno nel rispetto di standard formativi articolati e non sempre omogenei per realizzazione e valutazione.

A fronte di svariati – “complessamente” semplici o semplicemente complessi – modelli per realizzare Unità di lavoro, credo sia utile, una volta tanto non è una parolaccia, individuare possibili livelli di “uscita” delle competenze, graduabili dal basilare decontestualizzato all’esperto metacognitivo (*D.Maccario – Competenza e curriculum, rivista Dirigenti Scuola vol.5*). Questo al fine di porsi in un’ottica polisemica e polivalente della costruzione delle UdL e della conseguente valutazione.

Si potranno così prevedere stadi in successione sia del processo di strutturazione delle UdL sia delle conseguenti prove di competenza, riconoscendo conseguentemente le prerogative di ciascun alunno e valorizzando la progressione piuttosto della sola acquisizione.

Le prove di competenza

Sono prove che prevedono, in coerenza con le Unità di Lavoro, la verifica di specifiche abilità e conoscenze... ma non sono semplici prove di abilità e conoscenze; sono prove che propongono, in linea con la didattica per competenze, la risoluzione di compiti “complessi”, ovvero compiti che presentino qualche elemento di problematicità, che siano nello stesso tempo affrontabili ma anche realmente “sfidanti” e motivanti per gli studenti. In sintesi, si tratta di progettare compiti “aperti”, per i quali si possano prevedere diversi percorsi e diverse strategie di risoluzione. (da Progettare e sperimentare strumenti per valutare i risultati di apprendimento degli studenti – Bruno Mellarini, IPRASE)

Il passaggio successivo non poteva che essere la realizzazione di prove di competenza. Se la didattica viene finalizzata alla costruzione di competenze, si tratta allora di esplicitare processi e risultati di apprendimento attraverso prove predisposte e organizzate con le quali l’allievo possa dimostrare il conseguimento di una o più di esse.

In questo segmento le Linee guida si inseriscono dando il proprio contributo sul come perseguire le competenze chiave individuate dalla Comunità Europea, indicando dei traguardi di competenza ancorati alle diverse discipline, lo scopo per cui è utile perseguirle nella didattica e la finalità per cui certificarle.

Tutto risolto? Niente affatto: se progettare per UdL è un'impresa, non foss'altro per i criteri di riferimento a cui sottendere nel momento della pianificazione, verificarne gli esiti diventa un vero cimento, perché si rischia di predisporre prove certosine o a larghe maglie lasciando sfuggire lo scopo ultimo, le competenze, appunto. Quali, quante, come e quale valore dar loro rispetto ad una valutazione "numerica" richiesta in ogni modo dall'Istituzione Scolastica?

Anche quando ben bene si pensa che sia stata approntata una prova quanto basta coerente e coesa, t'aspetta al varco la somministrazione e la sua valutazione. Niente è come sembra.

Non so negli altri IC, dei quali ho consultato le prove rilevando molteplici domande e riconoscendo un lavoro ampiamente riflettuto, ma la mia esperienza è che, quando si somministra, l'imponderabile bussava alla porta. Un'immagine poco chiara manda in tilt la certezza che fosse stata fatta una cosa sufficientemente accurata. Se non è un'immagine, è il lessico, che si dava per scontato per alcuni o al contrario era stato tarato pensando agli alunni non italofoeni e questi colgono ciò che si era considerato di difficile comprensione e franano dove si era posta attenzione. Ma questo è il meno, la valutazione che sembrava scorrevole, porta con sé ripensamenti di valore. Più punti a questo item? Meno punti? L'item sulla comprensione avrà lo stesso valore di quello che richiede un'applicazione prassica? La valutazione di quesiti interpretativi potrà essere mescolata con quella di richiesta di conoscenze pregresse?

Lo so, Internet pullula di "prove di competenza". Ciò non di meno, scartate tutte quelle che tali di fatto non sono, permane anche per le sopravvissute il problema valutativo. Se poi sono realizzate collegate alle UdL, allora devono essere effettivamente coerenti tra loro e dev'essere ben definito cosa s'intenda valutare, perché di competenza si tratta e non di conoscenze o abilità. (*"Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa"* – Wiggins, 1993)

L'ultimo passaggio, per chi lo ritenesse utile, è la trasformazione del punteggio registrato in valutazione classificatoria. Passo piuttosto sdruciolevole, perché la valutazione dei singoli item può portare su o giù il voto finale e non risultare aderente alla realtà.

Proprio per questo le verifiche per competenze vanno collaudate. Non esistono formati preconfezionati. Il guaio è che progettare e collaudare richiede tempo.

Lo so, quest'idea perseguita i miei pensieri insieme al valore della componente umana. Chi avvia sperimentazioni, le vuole attive, applicate e si aspetta di raccogliere risultati alla svelta. Io appartengo a coloro che ritengono che una buona dieta non possa essere drastica, salvo pericolo d'infarto, ma debba avere tempi lenti e dilazionati. Credo che questo sia

il momento in cui la comunità docente debba rivendicare e impegnarsi per l'efficacia e la coerenza della propria professionalità.

L'ansia da misurazione – *tutti con il metro in tasca* - sta un po' propagandosi nel sistema scolastico sia pure in modo non omogeneo e non univoco. Si inseguono allora i livelli essenziali del curricolo, l'educazione autentica con qualche imprevista configurazione delle discipline, e una scuola dove si sta per imparare, nella quale la qualità dell'intervento educativo passa per la misurazione degli apprendimenti.

Che la questione venga presa a prestito dal pensiero più propriamente economico è indubitabile con l'ovvia motivazione dell'imminente e delle conseguenti preoccupazioni di ordine pedagogico. Ciò non di meno l'impegno della scuola non può sottrarsi a forme di riflessione sul proprio modo di procedere. Che si sia in ritardo o meno rispetto ad altri Paesi, una forma di trasparenza e una lettura degli elementi emergenti dall'intervento educativo non possono che avvantaggiare l'offerta formativa.

Tra rendicontazione sociale, Invalsi e CIPP (Context, Input, Process, Product) la foresta valutativa pullula di indicazioni, proposte e aspettative che intendono misurare il processo educativo in una o più delle sue parti secondo criteri di efficienza ed efficacia proponendosi di tener presente la correlazione tra contesto e processo.

Uno spavento assoluto. Un esercito di metri, grafici, tabelle e parametri pronti a invadere e attraversare ogni cosa.

Prima di trasformarci in un esercito di sabbia è opportuno giocare in prima base tra standard e progresso nel tempo (gain score). È qui che come comunità docente è possibile e si deve fare la differenza orientando la valutazione nell'ottica del feed back per il curricolo e non di una mera misurazione quantitativa di esiti raggiunti.

Affrontarla senza idee in merito o discuterne gli strumenti piuttosto che le finalità renderà ostica e disagiata l'occasione di generalizzare, trasferire e utilizzare le sue interpretazioni del contesto reale con l'incognita di riuscire a sostenere la centralità della persona che apprende.

Le rubriche valutative

Le rubriche sono uno strumento di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e di una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. (da Paola Veronesi 2009)

Da ultimo non potrà che seguire il confronto sulle rubriche valutative. È questo un terreno ancora parzialmente vergine, dove il vero lavoro di costruzione di rubriche non è ancora una realtà solida.

Poiché le competenze hanno una costituzione processuale, in evoluzione e non legabile a una prestazione, situata, ovvero collegata al contesto in cui si applica, e complessa, per la sua struttura composita, va da sé che la definizione di criteri di giudizio e standard sia a dir poco spinosa. Se, però, ci riferiamo a rubriche collegate a specifiche prove, possiamo come primo punto affermare che, prima di immergerci nelle ortiche delle loro classificazioni e delle loro componenti, come tali non hanno una valenza complessivamente universale ed esportabile. Valgono per quella prova, riconoscono quel processo, inserito in quel contesto, accreditandone quelle complessità.

Per non finire nel ridicolo particolarismo è ovvio che alcuni standard sono comunemente dichiarati, ma è altrettanto ovvio che, se di rubriche parliamo, queste non possono che essere legate alle prove per competenza a cui si riferiscono.

Il mondo articolato delle rubriche di valutazione si attiva ulteriormente su due piani, da un lato la valutazione di compiti complessi, dall'altro la valutazione dei processi rendendo questo percorso d'indagine particolarmente impegnativo nel momento della progettazione e piuttosto "voluminoso" nel riscontro finale. Forse uno dei limiti sta proprio nel fatto che, dopo tanto lavoro, risulti non di rado complesso trasformare una rubrica in una valutazione numerica.

Di nuovo penso che i Teachers Center sarebbero una buona occasione, anche se solo online, ciò non di meno sento diffondersi l'attesa che tutto questo lavoro di progettazione sia a carico del mondo docente tout court.

Voti e rubriche

"(..) la valutazione autentica sottolinea l'inadeguatezza strumentale delle pratiche ordinarie di valutare il progresso e lo sviluppo dell'apprendimento. Una valutazione non può limitarsi a considerare la vicinanza o la lontananza dagli standard attesi (..)" (da Valutazione autentica – Mario Comoglio)

A latere registro che in alcune occasioni venga prospettato, non pare chiaro se contestualmente alle prove di verifica per competenza con relative rubriche o da queste disgiunte, di definire la "rubrica delle valutazioni disciplinari", ovvero la rendicontazione particolareggiata di cosa si intenda nello specifico con ogni singolo "voto" per ogni singola materia, una specie di certificazione delle competenze anticipata.

Sono un po' disorientata, non m'ero ancora ripresa da tutta questa innovazione che a quanto pare già mi si richiede la rubrica ... telefonica. La motivazione pare essere che alla certificazione di fine SSPG si deve arrivare, tanto vale cominciare "da piccoli".

Sono dell'idea che la cultura della valutazione sia cosa seria che non debba incorrere nell'azzardo di rattrappirsi in definizioni "bloccate" di competenze, che tutto sono meno che un vero trampolino di lancio verso il futuro.

E così un uzzolo salta e balla nel mio orecchio ricordandomi che Eisner andava sostenendo che, se l'educazione è vista come una preparazione dell'individuo ad imparare a fare scelte proprie, allora non ha senso prevedere comportamenti finali (*Eisner, E.W., Educational objectives: help or hindrance? School review, vol 75 1967*).

Probabilmente questa è una posizione intensa, ma mi sento di registrare nelle nostre aule un innalzamento incontrollato - o istintivo? - di "mania da verifica" e anche su questo credo sia opportuno riflettere ed attivarsi al fine di non rendere inutile qualunque percorso innovativo.

Rinnovo per questo la preoccupazione dell'insegnamento finalizzato alla valutazione - teach to the test e non solo - o peggio ancora al concentrato esplicativo fornito della valutazione. Correndo altresì il rischio di indirizzare non solo l'intervento educativo verso alcune prove piuttosto che altre forme valutative, ma anche la proposta didattica verso fotogrammi esemplificativi di definizioni, con conseguenti fraintendimenti tra i fruitori, alunni o genitori che siano.

Questo a parte e per tutt'altri motivi, i docenti della SP dell'IC nel quale lavoro ci hanno provato con le competenze trasversali. L'intento era quello di chiarirsi come interpretare in chiave trasversale tutta una serie di indicatori e di identificare parametri lessicalmente univoci anche ai fini della compilazione del documento di valutazione. È stato un lavoro immane di sintesi, cesellatura, revisione, controllo, ed è ancora fonte di riflessioni. Ciò non di meno questo percorso è nato e ha mantenuto il valore del confronto e dell'osservazione e tale si prospetta che rimanga. Diventa importante che la classe viva la consapevolezza che sta apprendendo, che questo percorso sarà ricco di feedback e che la valutazione serve principalmente a migliorare il percorso d'apprendimento e solo in seconda battuta è una misurazione degli esiti, pur essendo che quest'ultimi sono comunque parte del sistema scuola.

Le competenze trasversali

"Al termine del primo ciclo di istruzione gli studenti devono padroneggiare le competenze funzionali di base necessarie per poter esercitare una cittadinanza attiva nella società della conoscenza e per proseguire nell'apprendimento permanente." (da Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi al percorso del primo ciclo di istruzione – articolo 55 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)

In tutta questa riflessione hanno viaggiato silenziosamente le competenze trasversali. Competenze che sono alla base di quelle disciplinari o meglio ancora sono l'asse portante delle competenze chiave riconosciute dall'Unione Europea. La didattica metacognitiva fornisce in questo senso un possibile contributo permettendo di non separare i singoli interventi, di non "disciplinarli". E qui si entra nel macrocosmo dell'uovo e della gallina.

Insegnamento di strategie cognitive e costruzione attiva del sapere sono conciliabili? Credo che la quotidianità porti a qualunque docente innumerevoli prove di come questo assioma venga costantemente sfidato, proponendo ora un nuovo panorama, quello della progettazione per competenze per l'appunto.

La possibilità di affinare capacità e performance attraverso la dilatazione del più grande macrocosmo dell'interdisciplinarietà di strumenti e competenze è certamente una delle sfide della scuola che guarda al futuro.

Conclusioni

"L'insegnante diventa l'amanuense di minuziosi elenchi di competenze, di obiettivi cognitivi e "meta" di qualunque genere. Si aprono le porte a decine di combinazioni possibili tra loro, per formare percorsi individualizzati all'interno dei quali ognuno è felice, incasellato (...)." (da Insegnanti e allievi, la relazione educativa rimessa in causa di A.Pian)

A questo punto, nel tentativo di racchiudere in poche righe la percezione di questa esperienza, non posso che registrare di appartenere agli entusiasti ... dubitosi, a coloro che vedono in questo percorso d'innovazione un momento assolutamente pregno di valore e di importanza per il futuro della scuola e, allo stesso tempo, temono che si perdano di vista i contenuti a favore dei contenitori.

Il mio personale busillis è quello di chi s'inquieta di fronte alla possibilità, nel particolare contesto trentino che sta tentando di dare organicità a questa evoluzione proposta per i percorsi educativi, che il ruolo del docente diventi quello dello scrivano.

Possibilità non necessariamente invisibile a noi docenti che, di fronte all'imperscrutabile, per eccedenza di teorie, per incompletezza di formazione, per mescolanza di modelli, per difformità di indicazioni, per l'incitamento dei tempi e delle disposizioni, oculatamente, conveniamo.

È in quest'ottica che un equilibrato lavoro di "formazione anticipativa" si presenta come una metodica verosimile al fine di raccogliere la ricchezza dell'esperienza professionale dei docenti, ma è sostanziale che sia dichiarato l'intento istituzionale e riconosciuto il valore delle competenze messe in campo da parte degli insegnanti.

Più nello specifico credo che i tempi siano maturi per una riflessione accurata che ponga la lente su PSP e Linee Guida perseguendo un elementare interrogativo: “funzionano”?

Dopo alcuni anni di prove e tentativi, di progettualità per competenze finalmente forse in moto, di sviluppi digitali e del più recente trilinguismo, ebbene, prima che tutto divenga “troppo” nell’insieme o indeformabile nella sua struttura, probabilmente è tempo di revisionare il primo impatto del percorso avviato, eventualmente di affinarne alcuni aspetti o di meglio indirizzarne altri.

Ad esempio, nello specifico della lingua italiana credo vi sia l’urgenza di considerarne le modalità di approccio, specialmente se pensiamo a certe forme austere di esplorarne la grammatica tanto per dirne una, a favore di una visione maggiormente olistica e funzionale. La parola è mezzo di comunicazione eccelso che pone in relazione le persone, il loro mondo culturale ed emotivo e le conoscenze, che delinea l’identità e trasmette saperi: perché quindi non avvicinare la comunicazione linguistica attraverso il lessico anziché attraverso le regole, per esempio?

Gli alunni delle generazioni che si stanno avviando al mondo scuola vi arrivano sempre più provvisti di un linguaggio in fieri, abitanti di un mondo adulto dove tutti li capiscono, è per loro sempre meno necessario essere esaustivi nel contenuto e chiari nella dizione. E quand’anche tale percorso si fosse consolidato, l’uso di tale mezzo, la lingua appunto, per esprimere concetti complessi che necessitino di lessico appropriato e di strutture frasali consone è un’altra avventura misteriosa mai richiesta prima. È quindi tempo che la comunicazione non resti una delle competenze del quadro europeo, ma che si esplorino modalità sempre più incisive per consegnarla carica di tutta la sua forza.

Quest’ottica non è estranea ai PSP, ma forse ci vorrebbe un po’ più di coraggio nel dichiararla e nell’avviare una possibile formazione in tal senso.

L’altro snodo impegnativo non può che essere una sincera analisi del quadro orario, “quante ore per che cosa”. Credo che a veder dall’esterno tutto paia possibile, strutturabile, componibile, ma è quando i PSP scendono nella pratica quotidiana che diventa complesso interconnettere “che cosa”, “come”, “in quali tempi”; anche in questo senso le Linee Guida forse meriterebbero un po’ più di coraggio nel dare indicazioni e nel fornire vincoli che prospettino nuclei essenziali su cui innestare la successiva progettualità.

La loro pienezza ne costituisce la forza e per certi versi allo stesso tempo ne rappresenta anche il timore per chi li affronta dovendo tradurli in pratica.

Compendiando il grande lavoro prospettato e attivato dalla PAT con lo

scopo di sostenere il percorso di innovazione, mi pare che ancora una volta Galileo possa aver ragione, "... eppur si muove", e fu l'inizio del cambiamento della visione del mondo "celeste". L'inizio, appunto.

P.S. A chi fosse rimasta la curiosità di che cosa volessi intendere con la storia della torta, dico che nutro una personale e profonda circospezione nei confronti di chi sperimentando ha l'immodestia di non sporcarsi le mani, di non confondersi.

In quanto a come fosse la torta: buonissima!

Bibliografia

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11090_it.htm

- Piani di Studio Provinciali – Primo Ciclo di Istruzione, *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di Studio delle Istituzioni Scolastiche*, Provincia Autonoma di Trento, 2012;
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, *Allegato – Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente – Un quadro di riferimento europeo*, 18 dicembre 2006;
- Bertagna G., *Verso i nuovi piani di studio. Una lettura dell'art.8 del D.P.R. 275/99 a proposito di obiettivi, capacità e competenze, conoscenze e abilità*, in *Annali dell'Istruzione. Numero speciale stati Generali*, dicembre 2001, XLVII, N.1/2;
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno, La Scuola, Brescia, 2004;*
- Bertocchi D., *Progettare per apprendere*, in Quartapelle F., *Didattica per progetti*, Milano Angeli, 1999;
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli, 2001;
- Calidoni P., *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione*, Brescia, La scuola, 2004;
- Castoldi M., *Valutare le Competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009;
- Comoglio M., *La valutazione autentica*, Orientamenti Pedagogici, 2002;
- Damiani E., *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, 2006;
- Eisner, E.W., *Educational objectives: help or hindrance?*, *School review*, vol 75 1967;
- Le Boterf Guy, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Groupe Eyrolles, 2006;
- Le Boterf Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Groupe Eyrolles, 2000;
- Goleman D., *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*, Rizzoli, 2013;
- Guasti L., *Un curriculum centrato sul significato*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, XLV, 1999, n.1/2;
- Maccario D., *Competenza e curriculum*, in rivista *Dirigenti Scuola* vol.5;
- Pellerrey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004;
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma,

- Anicia, 2003;
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, 2002;
 - Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, 2000;
 - Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, 2012;
 - Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2004;
 - Vertecchi B., *Per una riorganizzazione dell'offerta formativa*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, XLV, 1999, n.1/2;
 - Wiggins G., *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, Editore Jossey-Bass, 1998;
 - Wiggins G. *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993;
 - Zuin E. (a cura di), *I saperi disciplinari nel curriculum per competenze*, Erikson 2013;
 - Zuin E., *Il curriculum per competenze e l'italiano*, in L.Longhi (a cura di) *Italiano dalle indicazioni della pratica didattica*, Napoli, Tecnodid, 2010;
 - Zuin E., *Il curriculum per competenze nel sistema scolastico italiano tra Stato e Provincia Autonoma di Trento: Un punto di vista pedagogico*, "RicercaAzione", n.1
 - Zuin, E. (2009). *Insegnare italiano negli istituti comprensivi*. www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/italiano. Trento: IPRASE

Cap. 2 - La disciplina storia nei PSP

“Circa settantamila anni fa, gli organismi appartenenti alla specie Homo sapiens cominciarono a formare strutture ancora più elaborate chiamate culture. Il successivo sviluppo di queste culture umane è chiamato storia.” (Y. N. Harari)

Con la storia dovunque si mettano i piedi il terreno è impervio. È disciplina che difficilmente agglomera gli spiriti, più spesso separa e offre visioni altre.

Ma è anche un insegnamento che provoca facilmente scelte agevoli di superficie, consuete, di permanenza.

Quale valore, quale peso educativo quindi attribuire o riconoscere a questa disciplina?

1. La storia, materia di studio nella scuola

Nella tradizione scolastica, la storia ha elaborato il più delle volte una funzione collegata a intenzioni estrinseche, proprie dei momenti e dei movimenti istituzionali in cui è stata immersa. Si è trovata così a svolgere un compito ben più ampio della trasmissione di conoscenze inerenti il patrimonio memoriale su cui basare l'esperienza del presente, trasformandosi in uno strumento di passaggio di ideali e filosofie più o meno dichiarate.

L'attuale proposta della storia come flusso verso una lettura critica della realtà e come strumento privilegiato, insieme ad altre scienze sociali, per l'inserimento del cittadino nel contesto globalizzato e multiculturalmente odierno ha comunque alle spalle una giustapposizione tra dichiarato ed esercitato, che si è attardata macchinosamente tra i tanti documenti avvicendatisi nel panorama dell'istruzione. In particolare in ambito nazionale l'evolversi delle finalità di questa disciplina si registrano dopo gli anni Sessanta accogliendo nuovi approcci storiografici, come l'uso delle fonti.

Più in generale, e su un piano più squisitamente epistemologico, le scuole storiografiche anche solo degli ultimi tempi hanno più volte vivisezionato il concetto di:

- periodizzazione (attualmente ci portiamo appresso la tripartizione della storiografia protestante del XVII secolo: evo antico, Medioevo, evo moderno);
- storia universale (oramai in crisi vista la trasformazione dell'idea eurocentrica);
- sistemi e configurazioni permanenti nel lungo periodo (con l'indagine organica di strutture consolidate);
- rotture e discontinuità (senza il cambiamento è possibile parlare di progresso, di storia? ma quale cambiamento?);
- evento (storia di uomini nel tempo come direbbe Bloch e anche qui la scelta degli eventi improbabilmente può essere neutra);

ma ciò che permane, che sembra seguire come un filo rosso tutta la filosofia della storia, anzi le filosofie della storia, è che la storia si configura come narrazione, documenti che divengono parole, parole che raccontano, racconti che interpretano, spiegano, cercano di spiegare ... *sine ira et studio* rammenterebbe Tacito.

Narrazione che porta con sé categorie storiche come durata, periodizzazione, permanenza, mutamento, sia pure nelle diverse ottiche interpretative; che può essere organizzata per quadri complessivi (quadri di civiltà) che racchiudano e cerchino di chiarire la relazione dell'uomo con l'ambiente nel quale opera, ma anche con gli avvenimenti che si concatenano inevitabilmente.

Sia pure con i dovuti distinguo, definire cosa si intenda per storia con la S maiuscola comporterebbe un viaggio lungo e articolato difficilmente riassumibile in poche righe; di certo la storia che noi troviamo nelle intenzioni educative è una storia principalmente antropomorfa¹ volta a "scoprire" il futuro.

Se spesso la storia è storia di conflitti tra uomini per l'esercizio del potere, essa è sempre e comunque composta di fatti storici per interpretare i quali è necessario definire assetti di riferimento, di azioni agite che ne provocano altre, di idee e vicende che, in tempi più o meno lunghi, interagiscono con strutture più o meno stabili originando fratture o consolidando permanenze.

È in quest'ottica che la storia può orientarci in questo mondo globalizzato, cercando di sostenere i valori di pacifica convivenza e di reciproco rispetto.

Probabilmente questo è il progresso da perseguire.

¹ ho usato la parola antropomorfa anziché antropocentrica perché mi dà l'idea di una storia "degli umani", anche se non ho trovato un riferimento scientifico al riguardo

2. Il concetto di competenza e lo studio della storia

L'area storico geografica e di educazione alla cittadinanza raccoglie la propria attenzione sulle società dell'uomo e sul loro interagire con lo spazio in cui si muovono e con il tempo attraverso il quale gettano un ponte dal passato verso il futuro.

La sua privilegiata lente di osservazione non può che accogliere le composite sollecitazioni provenienti dal mondo attuale immerso in una ineluttabile espansione dei saperi, delle aspirazioni, delle azioni, affinché i singoli ravvisino e compongano un proprio spazio e un proprio ruolo in questo panorama e nel proprio futuro di individui e di gruppo sociale.

In particolare per quanto riguarda la storia, non si può che riconoscere che i bisogni educativi degli studenti richiedono di far fronte alle ricorrenti trasformazioni del mondo multietnico nel quale vivono, ricco di continui input e di differenti approcci alle conoscenze.

Diviene allora inevitabile abbandonare proposte enciclopediche del sapere, per altro in costante moltiplicazione ed espansione, a favore di percorsi che favoriscano l' "imparare ad imparare".

La storia non può che superare una trasmissione divulgativa e addensata delle conoscenze; in questo universo dove "le storie" si moltiplicano, è opportuno che gli studenti sviluppino strumenti di orientamento tra le diverse cronologie, ma anche tra le diverse prospettive di interpretazione (avremo così, ad esempio, accanto alla storia per grandi eventi anche una storia del quotidiano).

Senza dimenticare mai che questo percorso di lettura non può non avvalersi del contributo di altre scienze sociali, che tanto hanno partecipato ad ampliare i panorami della storiografia.

È in questo contesto che la storia si trova concorrente nella promozione di processi cognitivi, da un lato più indirizzati alla disciplina stessa, per esempio relativi alle attuali modalità di ricerca storiografica, dall'altro propri del pensiero metacognitivo e di modalità operative interdisciplinari.

La connessione tra una modalità di avvicinamento ai contenuti storici, che mantenga uno sguardo sempre attento alla pluralità dei possibili collegamenti con gli altri insegnamenti, e una graduale progressione nei livelli di lettura, dal vicino al lontano, dal locale al nazionale e così via, cercando di mantenere un quadro d'insieme, è la sfida dell'insegnamento di questa disciplina.

Sfida che verosimilmente trova nell'approccio per competenze una modalità solida di avvicinamento.

Più in generale, l'area storico - geografica e di educazione alla cittadinanza racchiude discipline che hanno in comune metodi di lavoro e stru-

menti di ricerca, dalle modalità di esplorazione e osservazione all'uso di rappresentazioni (grafici, tabelle...), dalle scale di indagine (dal vicino al lontano sia spaziale che temporale) alla revisionabilità delle conclusioni. Nello specifico, i PSP pongono l'accento sul fatto che *“la progettazione per competenze non può prescindere in alcun modo dalla padronanza di conoscenze e di abilità che rappresentano il presupposto per la risoluzione di situazioni problematiche reali o di studio. Le conoscenze anzi devono essere consolidate, avere stabilità nel tempo ed essere comprese in profondità.”*

Dunque, prendendo a prestito il pensiero di Pellerey, potremmo dire che le competenze non sono costruzioni rigide, ma “conoscenze in azione” dove l'agire guida il sapere. [M. Pellerey, 2001 *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*].

3. Il lavoro della PAT

Se l'attuale prospettiva storiografica porta con sé una dimensione sociale e multi-interpretativa delle vicende umane e non solo, se il complesso delle fonti storiche si amplia sino ad abbracciare anche ciò che documento scritto non è, se la cronologia si dilata e sovrappone in maniera multiforme, la storia diviene terreno di riflessione trasversale e lettura plurivalente dell'agire umano nella prospettiva per gli studenti di definire il proprio ruolo futuro e, perché no, di sognarlo, desiderarlo, inseguirlo. L'enciclopedismo diviene dunque impercorribile e sostanzialmente inutilizzabile a fronte della necessità di un approccio per problemi che stimoli e sviluppi la capacità di “cavarsela” anche a fronte di situazioni complesse o che richiedano saperi non ancora acquisiti sfruttando capacità di riflessione, di ricerca, di selezione e così via ..., che permettano, approfittando al meglio del conosciuto, di far fronte all'inesplorato.

È in questa prospettiva che si inseriscono i PSP, riconoscendo nella storia un percorso di ricostruzione del passato soggetto a rinnovamento, avvalorando le proposte laboratoriali che adottano l'uso delle fonti; sostenendo la multi-partecipazione delle diverse scienze sociali nella lettura delle trasformazioni dei gruppi umani; suggerendo alternative alla trasmissione enciclopedica a favore di una essenzializzazione; sostenendo la costante necessità di correlazione con il presente.

Se, come è oramai ovvio, l'accumulo numerico di informazioni non è più percorribile sia per l'impossibilità di concretizzarlo, sia per l'inutilità dello stoccaggio di conoscenze fine a se stesse, allora *“... l'azione didattica*

è senza dubbio quella dell'essenzializzazione dei contenuti di apprendimento attraverso l'individuazione dei nuclei fondanti" (dai PSP).

È questa essenzializzazione che comporta un notevole impegno da parte degli insegnanti: chiamati a esercitare la propria autonomia didattica-organizzativa, debbono riconoscere la significatività del presente da avvalorare attraverso la lettura del passato, visualizzando le priorità e la preminenza formativa dei contenuti.



La situazione attuale mi ricorda la storia di quella scatola di cerini, che ne poteva contenere 100: qualcuno cercò di inserirne 150... ottenendone solo la sua "esplosione".

Che sia tempo per le Linee Guida di essere rilette e meglio comprese? Di ricavarne strumenti sapienti al riguardo? Di evincerne strategie e conoscenze secondo assetti un po' meno cronologici nonostante la necessità programmatica? Credo che la PAT potrebbe perseguire saggiamente l'impegno di questa rilettura.

Nel rispetto di riferimento della normativa nazionale, che prevede una proposta cronologica in un'unica ascesa verticale al fine di evitare la ripetizione dell'intero percorso storico già nel primo ciclo dell'istruzione scolastica, l'avvicinamento e il percorrimto dell'ambito storico geografico e di educazione alla cittadinanza sono patrocinatori del pensiero complesso, in quanto sostengono le capacità critiche e interpretative attraverso più strumenti di lettura e diversificati livelli di ricerca.

La narrazione storica e il suo lessico specifico divengono potente mezzo di organizzazione del pensiero per trasformare contenuti in concetti, strategie in capacità, strumenti in competenze.

La storia non è più passato, allora, ma orientamento nel presente, da leggere e rappresentare rispondendo a diversificate situazioni problematiche, e progettazione del futuro, adeguandosi ai cambiamenti.

"Il riferimento costante al mondo attuale e alle molteplici istanze della contemporaneità (...) salda gli obiettivi specifici delle due discipline (Storia e Geografia, ndr) all'educazione alla cittadinanza, come comprensione dell'appartenenza a una storia comune, a una comunità organizzata secondo regole condivise (...)" (dai PSP).

Sempre in quest'ottica la storia locale non può essere una proposta parallela, un percorso micro a specchio rispetto ad uno macro, ma un riferimento valoriale che permetta di riconoscere le tracce della memoria nel territorio circostante collocandole in un panorama di storia del Trentino e in una maggiormente ampia storia generale, mantenendo così la coesistenza di più scale di ricerca e il riconoscimento della comunità alla quale si appartiene procedendo dal vicino al lontano.

"Le storie locali hanno, inoltre, un valore didattico in quanto sono un terreno privilegiato per insegnare agli studenti le procedure e le metodologie della ricerca e della costruzione della conoscenza del passato."
(dai PSP)

Nei PSP le teorie storiografiche si sono saldate con la configurazione di specifiche competenze storiche, l'indicazione di obiettivi di apprendimento e i suggerimenti metodologici.

Ne propongo qui un estratto, a mio parere esemplificativo dell'intera proposta.

Primo biennio. Nei primi due anni il bambino sarà condotto a:

- acquisire le principali coordinate temporali e il lessico fondamentale (conoscenza e uso di categorie quali successione, contemporaneità, durata, mutamento, ciclo temporale);
- acquisire criteri di datazione (giorno, settimana, mese, ecc.), nonché alcuni concetti di uso quotidiano;
- sperimentare l'uso delle fonti a partire da fonti prodotte dai bambini stessi per poi estenderle all'ambito familiare e amministrativo, allo scopo di ricostruire aspetti del passato personale o familiare con una retrospettiva che arriva a coprire la vita del bambino.

Secondo biennio. Partendo sempre dall'esperienza di vita del bambino si amplierà l'orizzonte temporale nelle operazioni di ricostruzione del passato, che riguarderà:

- nel terzo anno aspetti del passato "familiare" (le generazioni precedenti), utilizzando fonti e documenti di ambito familiare,
- amministrativo (archivio scolastico...) e pubblicistico (giornali, libri) per ricavare semplici informazioni dirette e/o inferenziali e produrre brevi testi;
- gli alunni saranno poi guidati nella progressiva scoperta della realtà storica che li circonda;
- e aiutati a organizzare le conoscenze in quadri sociali significativi (aspetti di vita sociale, politico-istituzionale, economica, artistica ecc.).
- Tra il terzo e il quarto anno si colloca l'avvio allo studio sistematico e cronologico della storia. È importante che il bambino abbia iniziato a maturare la consapevolezza delle componenti specifiche del tempo storico (rispetto al tempo fisico), che non è uniforme e si organizza in epoche, vale a dire periodi caratterizzati da modi di vita che rimangono costanti, nelle loro strutture economiche sociali e istituzionali e che potremo definire come quadri di civiltà (o quadri di società).

L'utilizzo dei quadri di civiltà (basati sui quattro indicatori: rapporto uomo-ambiente, organizzazione sociale, organizzazione politica e cultu-

ra) consente di comprendere i tratti caratterizzanti della vita collettiva di gruppi umani in un ambiente e in un periodo delimitati, di stabilire i nessi tra i diversi aspetti di civiltà, di comparare civiltà diverse sulla base degli stessi indicatori.

- La focalizzazione su aspetti della vita quotidiana, l'uso di fonti iconografiche, di cartelloni e di mappe concettuali rendono più efficace il processo di comprensione e di costruzione del sapere.
- Sarà il docente a scegliere quali quadri di civiltà proporre all'interno della scansione cronologica proposta per il quarto anno (e il quinto).
Terzo biennio. Si colloca in questo biennio il delicato passaggio tra ordini scolastici diversi che, pur dentro una cornice unitaria, postula stacchi epistemologici e talune discontinuità.
- Nel quinto anno della primaria, in cui si prosegue lo studio sistematico e cronologico della storia, è importante mantenere l'approccio attraverso i quadri di civiltà, iniziando a mettere in rilievo anche le grandi trasformazioni e i mutamenti che avvengono nei vari ambiti (demografico, agricolo, commerciale, tecnologico, culturale, politico). Si tratta di affiancare, quindi, all'ottica "statica" degli aspetti strutturali delle civiltà, l'ottica più "dinamica" dei processi storici.
- Nella scuola secondaria di primo grado verranno riprese alcune tematiche portanti dell'Età antica per rinforzare concettualizzazioni, conoscenze, abilità pregresse.

Quarto biennio. Nell'articolazione del percorso, che avrà il suo asse nell'impianto cronologico-sequenziale centrato su tematiche portanti, si cercherà di dare spazio

- a una pluralità di storie diverse, per soggetti, ambiti spaziali (locale, nazionale, europeo, mondiale), per punti di vista,
- organizzando il curricolo in modo flessibile e garantendo esperienze di apprendimento diverse.

Tre sono i criteri generali secondo cui programmare:

- l'uso delle fonti
- la correlazione presente- passato – presente
- il collegamento con le altre discipline

Per quanto riguarda la storia locale, essa garantisce un ampio spettro di esperienze di apprendimento, sia sul piano degli oggetti di ricerca, sia sul piano degli strumenti e dei metodi. Se ne indicano alcuni, quali spunti di lavoro.

- *Campi tematici:* territorio, ambiente, paesaggio, storia economica, storia sociale, storia della mentalità, storia politico-amministrativa, storia del quotidiano.
- *Fonti:* fonti archivistiche in archivi locali (civici, ecclesiastici, aziendali, statali...), beni culturali del territorio (archeologici, paesaggio, archi-

tetture, sistemi urbani ...), beni museali e iconici, fonti orali.

- *Scale spaziali*: scala microreale (via, quartiere, villaggio, paese, ...), scala urbana o comunitaria (città, comunità montana,...), scala della regione storica o della regione amministrativa.
- *Esperienze diverse di insegnamento/apprendimento* basate su: uso prevalente delle fonti, uso prevalente di testi, combinazione di fonti e testi con modalità laboratoriali, uso del territorio, uso dei laboratori didattici presso i musei.

Quale principio generale si suggerisce di mantenere un'attenzione costante alla scala locale durante tutto il corso di studi e di ricordare i diversi ordini di scuola, per evitare ripetizioni, omissioni, improvvisazioni. Al termine del primo ciclo di istruzione l'alunno dovrebbe conoscere gli snodi epocali della storia del Trentino ed essere in grado di riconoscere nel territorio le tracce del passato, apprezzandone il valore di bene culturale e maturando la consapevolezza dell'importanza della loro tutela e valorizzazione.

4. Costruire UdL

Elaborare UdL che rispondano ai criteri progettuali definiti nei PSP non è semplice, ma si possono in ogni caso indicare alcuni punti fermi per la loro costruzione, validi sicuramente in generale, ma a maggior ragione in quest'ambito che facilmente si presta a molteplici sfaccettature.

Credo che, nel momento in cui ci si appresti a realizzare un'UdL di storia sia opportuno:

- mettere in relazione ciascuna competenza a un numero circoscritto di problemi e di richieste (quale prodotto per quale scopo ...);
- identificare le risorse cognitive (conoscenze, pratiche, strategie, capacità, micro-competenze) attivate dalla competenza macro;
- definire il contesto in cui agire la competenza;
- determinare se e quale "intervento esperto" sia da prevedersi (quali indicazioni l'insegnante darà, quale aiuto sarà dovuto).

Quest'ultimo punto, trattandosi di una disciplina quale è la Storia, è particolarmente significativo, soprattutto se ci riferiamo ai primi livelli dell'istruzione, poiché gli alunni della scuola primaria si avvicinano a questa disciplina per la prima volta e un percorso apprenditivo che risulti rigoroso e aderente alla materia di studio richiede sicuramente in avvio un supporto e comunque il filtro di un adulto educante.

Mentre per le micro-competenze o per le abilità propedeutiche a competenze più complesse, è pensabile che gli alunni dei primi anni del percorso scolastico possano attivarsi in autonomia sia pure per singoli segmenti, ciò non è prevedibile con prove articolate che richiedano l'interagire di più capacità cognitive e di diversificate prassi del saper-fare. Ciò va di necessità dichiarato nel momento della predisposizione di una prova, al fine di evitare che si confondano semplici verifiche con vere e proprie prove di competenza o si articolino prove complesse per le quali l'intervento del docente non potrà giocoforza esimersi dall'essere costante. In entrambi i casi si avrebbe un allestimento imperfetto.

Va da sé che saranno le competenze a governare la disciplina e non viceversa e forse questo è il miglior filtro di lettura di una disciplina il cui insegnamento risulta attualmente in forte evoluzione



Il metodo di studio meriterebbe al riguardo vere e proprie lezioni, dall'incentivazione delle emozioni positive, all'evocazione della motivazione, alla scoperta di procedimenti, alla pratica di strategie anche inusuali, su su sino al piacere della costruzione di conoscenze pratiche e azioni significative nella costante percezione della personale crescita.

5. “Tracce” per progettare

Raccogliendo anche l'opinione dei pedagogisti che, facendo riferimento a Piaget, tanto per citare uno degli esperti chiamati in causa, è probabilmente complesso l'insegnamento della storia nella scuola primaria, proprio per il livello di maturazione dei bambini, ciò non di meno, e gli stessi PSP ci suggeriscono, è il “sapere storico” che va rimodulato.

Nella scuola primaria, quindi, una storia che cerca di scoprire come viveva la gente nei vari periodi e nelle varie culture è sicuramente più vicina alle modalità di pensiero degli alunni che non una storia politico dinastica o militare, procedendo solo nella SSPG verso un avvio alla riflessione sulle grandi trasformazioni.



A distanza di tempo e dopo aver “fatto praticantato” con i PSP, fa capolino l'impressione che, quanto meno nella scuola Primaria, l'impianto della “materia storica” meriterebbe un atto di temerarietà che lo faccia virare verso una proposta per argomenti e nuclei d'interesse da privilegiare rispetto alla successione cronologica.

Prospettiva questa che faciliterebbe, se non altro, le scelte metodologiche, l'approccio geostorico e l'indagine della storia locale, da un lato, mentre dall'altro certo ne gioverebbe la tenuta del progetto educativo nel suo insieme a fronte di sempre nuove richieste ed “integrazioni” dei PSP.

Sia che lo si faccia attivando una vera e propria pratica laboratoriale (con un uso critico delle fonti e una produzione “nuova” di conoscenza), sia che si operi con una didattica attiva (mediando e strutturando il percorso degli allievi secondo modalità interattive), sarà opportuno procedere ponendosi domande, sollevando problemi, magari evincendoli dal presente.

*“Problematizzare l'insegnamento significa fare ricorso a dissonanze cognitive (...) e trasformare l'apprendimento in un problema da risolvere.”
(dai PSP)*

È possibile prevedere iter originali rispetto ai manuali e, nel rispetto delle competenze in uscita previste dalla normativa nazionale e provinciale, procedere secondo una linea coerente e coesa nei diversi anni del primo ciclo. In questo caso la programmazione dovrà essere congruente e raccordata tra le diverse annualità.

Anche senza considerare alternative all'iter cronologico tradizionalmente riscontrato o semplicemente rileggendo lo stesso, si potrebbe tracciare un possibile itinerario del tutto arbitrario che preveda un approccio alla

storia personale e familiare il quale, senza diventare un'esplorazione investigativa, permetta agli alunni in ogni modo di costruire una prima struttura di riferimento rispetto a se stessi, sperimentando in modo empirico i concetti di fonte, cambiamento, permanenza e allenando altresì alcune semplici procedure d'interpretazione.

L'avvio vero e proprio alla storia come manualisticamente la conosciamo può prevedere due quadri di riferimento, come suggerito dai PSP: quello inerente le "società di raccoglitori-cacciatori-pescatori (Paleolitico), l'altro delle società agricolo-pastorali del Neolitico".

Senza inseguire alcuni manuali dettagliatissimi in quanto ai multiformi ominidi comparsi sulla Terra, con il primo quadro di riferimento possiamo rilevare il rapporto uomo – ambiente e il concetto di strumento come oggetto costruito intenzionalmente.

Con il secondo si può introdurre la nozione di rivoluzione come trasformazione radicale dei modi di vita, ma vi può essere anche un primo avvio all'idea di economia come uso premeditato delle risorse dell'ambiente. Se ne evincerà il modello di organizzazione sociale, funzionale alla divisione del lavoro e resa praticabile dal surplus alimentare. È in quest'insieme che andrà delineandosi una prima visione del concetto di struttura costituita dalle permanenze.

La realtà locale offre un'infinità di spunti al riguardo e molteplici strutture/ambienti adatti a supportare una relazione tra lettura del territorio e macro-storia.

Un passaggio successivo potrebbe essere costituito dalla rivoluzione urbana delle civiltà del vicino oriente e non solo, con la quale la divisione del lavoro diviene divisione sociale in primis (classi sociali, con una riflessione sul ruolo della schiavitù) e gerarchizzazione poi (potere amministrativo, legislativo e giuridico).

Avremo qui un possibile primo approccio al concetto di stato (popolo + territorio + governo) individuabile tra l'altro nelle città-stato.

È possibile in questo contesto fare una prima riflessione sull'idea di governo e delle sue diverse modalità di relazione con i cittadini, tra cui l'idea di democrazia, ma anche di legge, correlandola con le esperienze di partecipazione che gli alunni possono sperimentare o osservare. Senza infine dimenticare l'avvento della scrittura, strumento sovversivo per la trasmissione e la conservazione delle informazioni e snodo fondamentale della rivoluzione comunicativa da essa imposto.

Può essere utile rilevare il "surplus di tempo libero" che favorisce svaghi, divertimenti, lo sviluppo delle arti e di forme di pensiero riflessivo come la filosofia, per esempio.

Vi è poi, non necessariamente in senso diacronico, una espansione dello scambio commerciale, mutuata da diversi fattori (alimentari, demo-

grafici, territoriali...) che favoriranno nel tempo la comparsa del denaro. Ma altri spunti potrebbero andare dalla “scoperta” dei metalli, frutto della “necessità che è madre dell’invenzione”, alla rivoluzione industriale indagando così il potere della tecnologia e dell’evoluzione tecnica in rapida progressione da essa imposta.

Sono solo alcune possibili tracce, senza essere esaustivi di tutti gli ipotizzabili percorsi che la storia offre come spunto di riflessione, anche se di certo sarà da favorire i “pochi ma buoni”, piuttosto che lo snocciolamento in sequenza di conoscenze inerenti un numero imprevedibile di civiltà di cui ultimamente pullulano i manuali scolastici.

Si tratterà dunque di procedere per problemi, piuttosto che per contenuti, per domande piuttosto che per “civiltà da fare”, mantenendo relazioni diacroniche e sincroniche che rispondano agli interrogativi e forniscano strumenti per interpretare il presente, con un approccio maggiormente tutorato nella SP, più laboratoriale nella SSPG, secondo un impianto a fisarmonica, dove i laboratori si intercalino con le richieste più semplicemente operative.

Qualunque sia la selezione, perché di selezione si tratta, è necessario non dimenticare che la scelta degli argomenti e delle tracce di lavoro si devono collocare tra più discipline, in primis la geografia e l’educazione alla cittadinanza, e offrire numerosi spunti di correlazione con il presente, senza tralasciare che l’alunno è chiamato ad un apprendimento attivo, e non prioritariamente mnemonico, nel quale giocare competenze sicuramente specifiche, ma anche trasversali come quelle linguistiche, per esempio di lettura, interpretazione e rielaborazione di testi.



La parola che spiega.

Ci sono esperienze all'estero con tanto di “corsi di oratoria” o comunque con approcci a sostegno dell'uso della lingua. Forse potrebbe essere una buona idea considerare anche questa possibilità.

La realizzazione di quadri di civiltà diacronici e sincronici, costruiti sin dal secondo biennio secondo criteri univoci, permetterà la loro comparazione e costituirà una prima grande rete di conoscenze. Tali quadri di riferimento, pur nella loro staticità, costituiscono una robusta modalità organizzativa dell’ambito storico geografico e di educazione alla cittadinanza, poiché permettono l’avvio delle prime riflessioni, interpretazioni e inferenze inerenti l’uomo e il suo interagire con il territorio, per fare un esempio. Quindi un primo avvio alla storia descritta per temi e interpretata attraverso le problematizzazioni.

Nella SSPG gli studenti potranno quindi affrontare le conoscenze inerenti le “grandi trasformazioni” e potranno farlo approcciandosi alle conoscenze relative ad alcuni fra i tanti fatti storici che hanno contribuito a generarle. Poiché le conoscenze sono fra loro fortemente connesse, esse compongono un sapere sovraordinato, rappresentativo delle tematizzazioni che lo esprimono e lo interpretano.

Così, per esempio, la Rivoluzione Industriale (tanto più che vi è chi identifica nella storia umana solo tre grandi tappe: struttura nomade – agricola – industriale) che porta con sé i concetti di risorse, di sviluppo tecnologico e l’avvento delle macchine che produrranno un cambio epocale sia nell’interazione dell’uomo con il territorio sia nelle relazioni tra le persone, siano esse private o gerarchiche.

La riflessione su permanenze e trasformazioni non potrà che costituire un successivo sistema di saperi. Si verrà, quindi, costituendo un ulteriore livello attraverso l’elaborazione delle conoscenze emergenti dalle problematizzazioni tra loro interagenti.

Le strumentalità da possedere non potranno che prevedere l’impiego della linea del tempo (dal più semplice calendario alla strutturazione di più complesse datazioni verticali ed orizzontali); l’interpretazione delle carte geografiche (di diversa natura e utilizzabili per scopi prettamente disciplinari o raccordabili tra loro); l’uso di grafici, tabelle e schemi (per riorganizzare le conoscenze, interpretarle, compararle); la lettura intenzionale del territorio per riconoscere le tracce del passato (dal mero riconoscimento di semplici indizi sino al concetto di patrimonio culturale); l’uso delle fonti (nella più ampia accezione del termine) e di nuovo la strutturazione di un testo.

E su quest’ultimo argomento val la pena di spendere una parola, perché, quando si parla di comprensione e rielaborazione di testi, sfugge spesso l’articolazione del processo complesso richiesto, tanto più in un ambito così peculiare come quello storico.

La realtà cognitiva costituita dal testo storico interpreta, rielabora e organizza le conoscenze sotto forma di descrizioni, narrazioni, argomentazioni. È il testo storico che trasmigra i saperi in strutture conoscitive ed è sempre il testo storico - la sua comprensione e la sua rielaborazione - che sostiene il percorso di acquisizione di un metodo di studio.

Le competenze linguistiche (dal lessico alla produzione del testo) costituiscono quindi una base forte da non trascurare in quest’ambito.



La parola scritta.

In un mondo dove il linguaggio esaustivo, il discorso per spiegare o per ottenere, la stesura scritta di pensieri articolati e la ricerca di una comu-

nicazione verbale efficace sono quasi oramai gioia e dolore della sola Scuola, almeno fino alla conclusione della SS2G, probabilmente si potrebbe riflettere sui modi e sui tempi di questa avventura (mi si scusi, per un attimo vi avrei volentieri inserito una S iniziale!).

Quelli che seguono possono essere solo semplici quadri di progettazione che pongono al centro del percorso più uno scenario che un contenuto. Come tali sono necessariamente passibili di adeguamenti, revisioni e selezioni opportune in riferimento ai contesti classe per i quali si vogliono progettare.

<p>CONCETTO DI SOCIETA' – la sedentarizzazione – cl.3° IL NEOLITICO Nucleo di interesse: La relazione tra: - territorio ed insediamento umano (con GEOGRAFIA) - modalità produttive e nomadismo / sedentarietà (con GEOGRAFIA) - singolo e gruppo sociale / società (con ED. ALLA CITTADINANZA)</p> <p>In parallelo (GEOGRAFIA) - L'ambiente geografico in cui vivo - Gli ambienti geografici</p>	<p>Competenza n.2 <i>utilizza i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: lettura, interpretazione di... <i>(metodo storiografico)</i> percorsi/materiali/strumenti: - linea del tempo - carte geografiche - documenti -testi informativi / argomentativi</p>	<p>Competenza n.3 <i>riconosce le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione <i>(esamina fenomeni sociali in una prospettiva storica)</i> percorsi/materiali/strumenti: - dalle carte geografiche e dai documenti deduce la relazione tra “modalità di nutrirsi” / nomadismo / sedentarietà - l'agricoltura: tempi di produzione – aumento della quantità di cibo disponibile – aumento della popolazione – maggior numero di persone stabili su un territorio</p>
<p>Metodo di studio - Leggo / comprendo documenti - Ricavo / deduco informazioni - Identifico le domande alle quali trovo risposta nei documenti - Identifico i criteri per organizzare le informazioni in schemi (sintesi) - uso gli schemi per ricordare e rispondere (dalla sintesi alla sua “esplosione” linguistica) - il testo scritto (documento o testo informativo): come leggerlo, comprenderlo, rielaborarlo con parole mie - ricerco parole chiave che “racchiudano significati storici” (dai concetti all'informazione / argomentazione)</p>	<p>Alcuni contenuti puramente indicativi - società - divisione del lavoro - distribuzione del potere - produzione - proprietà - gerarchia sociale - territorio - baratto</p>	<p>Competenza n.4 <i>comprende fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, li sa contestualizzare nello spazio e nel tempo, sa cogliere relazioni causali e interrelazioni;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione, confronto tra passato e presente percorsi/materiali/strumenti: - organizza le conoscenze sulla base di indicatori (tipo di alimentazione – modalità di produzione del cibo... = organizzazione sociale) - le confronta con la collocazione geografica e l'organizzazione del Paese in cui vive evidenziando la relazione uomo / territorio</p>
<p>Competenza n.1 <i>comprende che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, perviene a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: si pone domande <i>(costruisce la propria coscienza di cittadino)</i> percorsi/materiali/strumenti: Cos'è la sedentarietà (stanzialità)? Come è cambiata nel tempo? (...)</p>	<p>Competenza n.6 <i>utilizza conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: usa le conoscenze per interpretare il territorio in cui vive percorsi/materiali/strumenti: - attività sul territorio: - uscite sul territorio - scoperta delle caratteristiche geografiche e della relazione “territorio in cui vivo / Paese” sia relativamente al presente che al passato (permanenze e mutamenti)</p>	<p>Competenza n.5 <i>opera confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione, confronto tra diversi popoli nel passato <i>(interpreta fenomeni sociali in una prospettiva storica)</i> percorsi/materiali/strumenti: - la sedentarietà: utilità e problematiche - il paleolitico – un altro modo di intendere l'organizzazione sociale: utilità e problematiche</p>

<p>CONCETTO DI CIVILTÀ' – la civilizzazione – cl.4° LE CIVILTÀ' DEI FIUMI Nucleo di interesse: - la relazione produzione / stanzialità / organizzazione sociale - l'influenza della scrittura nel processo di civilizzazione - il senso delle regole e delle convenzioni sociali (con ED. ALLA CITTADINANZA)</p> <p>In parallelo (GEOGRAFIA) - Gli ambienti geografici italiani - Gli ambienti geografici nel mondo</p>	<p>Competenza n.2 <i>utilizza i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: lettura, interpretazione di (metodo storiografico) percorsi/materiali/strumenti: - linea del tempo - carte geografiche - documenti - testi informativi / argomentativi</p>	<p>Competenza n.3 <i>riconosce le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione (esamina fenomeni sociali in una prospettiva storica) percorsi/materiali/strumenti: - dai documenti deduce le caratteristiche comuni tra le civiltà dei fiumi e la relazione di queste con il territorio</p>
<p>Metodo di studio - Leggo / comprendo documenti - Ricavo / deduco informazioni - Identifico le domande alle quali trovo risposta nei documenti - Trasformo gli schemi in quadri di civiltà (sintesi) - Dai quadri di civiltà alla rielaborazione cogliendo relazioni logiche (dalla sintesi alla sua “esplosione” linguistica) - Dal testo scritto (documento o testo informativo) alla rielaborazione (dal linguaggio formale al linguaggio “personale”) - Dalle parole chiave al discorso (dai concetti all'informazione / argomentazione)</p>	<p>Alcuni contenuti puramente indicativi - le civiltà della Mesopotamia, egizia, cinese, dell'Indo... secondo indicatori essenziali: - collocazione geografica - produzione - organizzazione sociale - architettura - leggi e giustizia - invenzioni - scrittura</p>	<p>Competenza n.4 <i>comprende fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, li sa contestualizzare nello spazio e nel tempo, sa cogliere relazioni causali e interrelazioni;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione, confronto tra passato e presente percorsi/materiali/strumenti: - organizza le conoscenze sulla base di indicatori (collocazione geografica – modalità produttive – organizzazione sociale...) - le confronta con la collocazione geografica e l'organizzazione del Paese in cui vive evidenziando la relazione stanzialità / organizzazione sociale</p>
<p>Competenza n.1 <i>comprende che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, perviene a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: si pone domande (costruisce la propria coscienza di cittadino) percorsi/materiali/strumenti: Cosa si intende con il termine civiltà? Qual è la relazione territorio / civiltà? Quale importanza ha la scrittura? (...)</p>	<p>Competenza n.6 <i>utilizza conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: usa le conoscenze per interpretare il territorio in cui vive percorsi/materiali/strumenti: - attività sul territorio: - uscite sul territorio - riconoscimento della relazione territorio / insediamento del proprio Paese - riconoscimento dell'organizzazione del proprio Paese</p>	<p>Competenza n.5 <i>opera confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione, confronto tra diversi popoli nel passato (interpreta fenomeni sociali in una prospettiva storica) percorsi/materiali/strumenti: - la scrittura e il processo di civilizzazione: prima e dopo la scrittura - la stanzialità e le “invenzioni” - riconoscimento della “civiltà” come insieme delle modalità in cui l'uomo ha risposto ai propri bisogni nel tempo in relazione al territorio in cui vive</p>

<p>CONCETTO DI DEMOCRAZIA</p> <p>cl.5° I GRECI Nucleo di interesse: - il concetto di democrazia - la coesistenza contemporanea di diversi tipi di organizzazione politica - il valore della democrazia (con ED. ALLA CITTADINANZA)</p> <p>In parallelo (GEOGRAFIA) - L'organizzazione amministrativa e politica del Comune in cui vivo</p>	<p>Competenza n.2 <i>utilizza i procedimenti del metodo</i> Competenza n.2 <i>utilizza i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: lettura, interpretazione di (metodo storiografico) percorsi/materiali/strumenti: - linea del tempo - carte geografiche - documenti - testi informativi / argomentativi</p>	<p>Competenza n.3 <i>riconosce le componenti costitutive delle</i> Competenza n.3 <i>riconosce le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione <i>(esamina fenomeni sociali in una prospettiva storica)</i> percorsi/materiali/strumenti: - dai documenti deduce le modalità di “funzionamento” della democrazia al tempo dei Greci – differenza tra Atene e Sparta</p>
<p>Metodo di studio - Leggo / comprendo documenti - Ricavo / deduco informazioni - Uso i documenti per trovare risposte - Organizzo informazioni in schemi (sintesi - uso qualche tecnica per prendere appunti) - Dal testo scritto (documento o testo informativo) alla rielaborazione (dal linguaggio formale al linguaggio “personale”) - Dallo schema alla rielaborazione (dalla sintesi alla sua “esplosione” linguistica) - Dalle parole chiave al discorso (dai concetti all'informazione /argomentazione)</p>	<p>Alcuni contenuti puramente indicativi - urbanistica delle città greche - città-stato - Atene: democrazia, Pericle - Sparta: oligarchia, Termopili - relazioni tra le due città-stato - Persiani (Dario) - Macedoni (Filippo, Alessandro)</p>	<p>Competenza n.4 <i>comprende fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, li sa contestualizzare nello spazio e nel tempo, sa cogliere relazioni causali e interrelazioni;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione, confronto tra passato e presente percorsi/materiali/strumenti: - organizza le conoscenze sulla base di indicatori (chi vota – che cosa vota...) - le confronta con l'organizzazione “democratica” del Paese in cui vive... a livello locale... a livello nazionale</p>
<p>Competenza n.1 <i>comprende che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, perviene a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: si pone domande <i>(costruisce la propria coscienza di cittadino)</i> percorsi/materiali/strumenti: A che serve la DEMOCRAZIA? Come è cambiata nel tempo? </p>	<p>Competenza n.6 <i>utilizza conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: usa le conoscenze per interpretare il territorio in cui vive percorsi/materiali/strumenti: - attività sul territorio in collaborazione con il Comune: x es. visita al Comune - il consiglio comunale dei bambini – le elezioni comunali...</p>	<p>Competenza n.5 <i>opera confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti;</i> strategie/abilità attivate dall'alunno: ricostruzione, confronto tra diversi popoli nel passato <i>(interpreta fenomeni sociali in una prospettiva storica)</i> percorsi/materiali/strumenti: - a che serve la democrazia? Vantaggi e svantaggi - Persiani e Macedoni – un altro modo di intendere l'organizzazione politica: - vantaggi e svantaggi - confronto con democrazia - scontro di civiltà (i rapporti tra Greci, Persiani, Macedoni)</p>

6. Geostoria

Sempre più spesso, soprattutto nel secondo ciclo del percorso scolastico, complice anche le indicazioni più recenti, sentiamo parlare di geostoria.

Una materia nuova comparsa per “carenza di tempo”? Una materia vecchia rivisitata e vestita a nuovo? Finalmente una visione unitaria per questo complesso disciplinare?

Forse varrebbe la pena di chiedersi innanzitutto quanti e quali modi ci siano di fare geostoria, quanti effettivamente corrispondenti con un approccio coerente, quanti “in libera interpretazione”.

Parrebbe sufficiente, riducendo un po', localizzare temporalmente e spazialmente i fatti di cui si parla, siano essi eventi storici o realtà geografiche, ponendo attenzione all'intersecarsi delle relazioni intercorrenti tra l'agire umano e i luoghi in cui questo ricade, con un'ottica principe alla lettura d'ambiente in un'alternarsi di “peso” tra le due discipline.

Tuttavia è proprio questo “peso” una delle incognite della questione, poiché corre il rischio di divenire “leggero” ovvero di mancare l'obiettivo di strutturare, per le due discipline, un vero approccio ricercativo con strumenti propri e un'epistemologia forte a favore invece di letture ondive, provvisorie o di parte, nelle quali l'ambiente affronta l'imprevisto di divenire una cornice di sfondo o, al contrario, di imporsi.

La reciprocità tra geografia e storia porta con sé altre inevitabili riflessioni come quella riguardante quale storia, se storia di eventi – allora forse basterebbe inoltrarsi nel terreno della geopolitica – o di permanenze e trasformazioni – e in questo caso l'idea di una geografia storica potrebbe essere esauriente.

Lasciando le trattazioni più squisitamente teoriche ad altri ambiti, potremmo dire che l'interazione uomo-ambiente, agito-territorio, e lo studio dell'impatto che tale reciprocità porta con sé richiede alcune fondamentali operazioni concettuali tra cui la scomposizione accurata, descrittiva, del “luogo-evento” e l'interpretazione, la spiegazione dell'influenza reciproca compiutasi o in fieri.

Potremmo portarci così a considerare nella geostoria il proposito di esplorare la commistione, sempre che si possa dire, tra lo spazio in cui si sviluppa un evento, l'espansione di tale evento lungo un arco temporale e la collettività umana, secondo un percorso lineare dal punto di vista dell'osservazione, ma circolare nella prospettiva della spiegazione. La geostoria non può allora prescindere da un'attenta conoscenza disciplinare in interscambio con l'indagine delle dinamiche reciproche. Le due discipline non devono perdere la specifica particolarità, ma aggregare le proprie risorse con un percorso che preveda la scelta di cono-

scenze significative sostenute da una struttura tematizzante.

È in questo contesto che i territori parleranno, racconteranno di sé e di chi li abita e che il tempo diverrà “spaziale” accogliendo la presenza umana come parte forte di questa narrazione, sia essa l’oggetto dell’indagine o il soggetto della ricerca.

Di nuovo il raccontare, la lingua, il lessico si affacciano e ci ricordano che descrivere e spiegare, leggere ed esporre, osservare e comunicare hanno a che fare con le parole e con il loro uso competente.

7. Storia locale

Le indicazioni normative relative alla storia locale e allo studio delle istituzioni autonomistiche ci dicono *che “la storia locale rappresenta indiscutibilmente una dimensione della storia generale che ha specifiche e importanti funzioni formative (...). Le storie locali hanno, inoltre, un valore didattico in quanto sono un terreno privilegiato per insegnare agli studenti le procedure e le metodologie della ricerca e della costruzione della conoscenza del passato” (PSP)*

Viene consigliato in tal senso di coordinare l’approfondimento della storia locale con quello della storia generale, prevedendo elementi di storia locale che evitino un percorso parallelo alla storia generale, improponibile da un punto di vista di efficacia sia relativamente alla dimensione meramente contenutistica che metodologica.

Il curriculum di storia non può che raccogliere la sfida di un’analisi per temi che concretizzi un’osservazione rispettosa di diverse dimensioni spaziali e temporali con l’ausilio di fonti e mappe concettuali. L’esperienza “locale” potrà così favorire la lettura generale di un panorama storico più ampio e globalizzato permettendo l’interazione e l’integrazione del “vicino” col “lontano”.

“La storia locale garantisce un ampio spettro di esperienze di apprendimento, sia sul piano degli oggetti di ricerca, sia sul piano degli strumenti e dei metodi. Ne indichiamo alcuni, quali spunti di lavoro:

- *Campi tematici: territorio, ambiente, paesaggio, storia economica, storia sociale, storia della mentalità, storia politico-amministrativa, storia del quotidiano, ...*
- *Fonti: fonti archivistiche in archivi locali (civici, ecclesiastici, aziendali, statali ...), beni culturali del territorio (archeologici, paesaggio, architetture, sistemi urbani ...), beni culturali museali e iconici, fonti orali ...*
- *Scale spaziali: scala microreale (via, quartiere, paese, ...), scala urbana o comunitaria (città, comunità montana ...), scala della regione*

storica o della regione amministrativa ...

- *Esperienze diverse di insegnamento/apprendimento basate su: uso prevalente delle fonti, uso prevalente di testi, combinazione di fonti e testi con modalità laboratoriali, uso del territorio, uso dei laboratori didattici presso i musei.” (PSP)*

Va da sé che interdisciplinarietà e significatività dei temi in stretta relazione con il territorio e le sue risorse non possono che essere elementi portanti di un percorso di osservazione, interpretazione e comprensione dell’evolversi storico con un occhio di attenzione all’iter storico che ha portato all’Autonomia provinciale.



In ambito locale probabilmente l’approccio geostorico faciliterebbe una significativa relazione con il territorio e un’esperienza diretta di procedure e metodi.

8. Educazione alla cittadinanza

Se il ruolo della scuola non può esimersi dal sostenere il presente e promuovere il futuro, l’educazione alla cittadinanza persegue a maggior ragione tali finalità collocandosi indiscutibilmente in questo mondo globalizzato dove la dimensione sociale risulta fortemente potenziata e percorsa da aspettative e richieste. La collettività non è un pensiero incorporeo, reclama l’investimento di intenzioni e propositi, di comportamenti ragionati e consapevoli da parte dei cittadini nella loro pratica quotidiana.

“La storia e l’educazione alla cittadinanza propongono allo studente una visione della realtà sociale in cui l’azione umana è fonte di trasformazioni importanti nel tempo e la cui eredità è ancora percepibile nella nostra società.” (PSP)

La nozione di cittadinanza ci porta allora a rapportarci con un complesso di diritti e doveri riconosciuti sulla base di una comune appartenenza dichiarata e condivisa.

Essa, quindi, non può che essere opportunamente una competenza meta-curricolare a cui tutte le discipline devono concorrere, anche se talune si possono reputare più agevolmente collegabili al raggiungimento della consapevolezza del proprio impegno di cittadini.

Una cittadinanza praticata più che letta, osservata, studiata per definizioni e argomenti, che porti con sé l’esperienza del rispetto reciproco,

del riconoscimento del valore aggiunto della diversità, e del suo evolversi, e persegua la potenza della pacifica convivenza.

Perché i futuri cittadini – i bambini e i ragazzi di oggi, già comunque cittadini, spettatori forse, certo fruitori dei nostri sforzi per la collettività – possano inserirsi nell’attuale contesto multiforme e perennemente in trasformazione, l’educazione alla cittadinanza si rivela un percorso articolato e continuo che dura tutta la vita.

Durante la scuola primaria si avvia, dunque, la prima esperienza esplicitata dei valori della cittadinanza, un primo e vitale contributo alla formazione del cittadino attivo e consapevole. Vi confluiranno per step successivi le competenze fondamentali per sostenere il rispetto nelle relazioni con gli altri, bambini e adulti, per sviluppare il valore dell’appartenenza ad una collettività, dalla famiglia alla classe al paese e più in generale ad una società sempre più globale, per rafforzare la capacità di far fronte a contesti diversi.

“Il riferimento costante al mondo attuale e alle molteplici istanze della contemporaneità, imprescindibile sul piano metodologico e della motivazione all’apprendimento, salda gli obiettivi specifici delle due discipline all’educazione alla cittadinanza, come comprensione dell’appartenenza a una storia comune (a livello di comunità locale, nazionale, europea e mondiale), a una comunità organizzata secondo regole condivise, a un ambiente naturale e antropico - vicino e lontano - da conoscere, salvaguardare, valorizzare.” (PSP)



La scuola Primaria rappresenta sempre più il primo step fortemente strutturato con cui si approcciano i bambini. La scoperta di regole e doveri a fianco di diritti ed eccezioni permette loro di affrontare il percorso di crescita con maggiore consapevolezza. Ma è questo un percorso che, in questo segmento scolastico, poco ha a che fare con i manuali, molto con la quotidianità e la costanza.

9. La narrazione

E mettiamoci una buona volta “a raccontar storie”!

La narrazione è una struttura logica del discorso che organizza e comunica più o meno intenzionalmente conoscenze.

Narrare quindi è la prima forma di interpretare la realtà e di renderla comprensibile a se stessi e fruibile in un contesto collettivo.

Essa spinge lo spettatore a ripercorrere mentalmente il racconto stes-

so ridisponendo in qualche modo in ordine gli eventi oggetto dell'esposizione, dislocando la semantica in uno scenario di azioni e relazioni rappresentate dai personaggi descritti.

Raccontare crea attese, conferme, sorprese, trattiene l'ascoltatore a seguire l'avvicinarsi delle informazioni caricando di emozioni quanto ascolta e organizzando il proprio pensiero di conseguenza.

Le esperienze umane, perché siano praticabili in una dimensione socio-culturale, devono essere parafrasate da un allestimento narrativo.

Descrivere, spiegare, attribuire senso e significato permette infatti di comporre e definire connessioni esperienziali, generando così conoscenze.

Attraverso la narrazione l'agire umano viene quindi collocato in uno spazio e in un tempo e diviene per tanto riconosciuto e riconoscibile.

E cos'è la rappresentazione storica se non una narrazione esercitata da chi la interpreta e la espone creando connessioni tra le vicende, tra queste e gli ambienti in cui accadono, con il concorso dei gruppi sociali. Quale mezzo migliore dunque nel trasmettere il viaggio degli uomini se non il "racconto" del suo evolversi, soffermandosi a riflettere su alcuni avvenimenti meglio rappresentativi di valori universalmente condivisi o ponendo la propria attenzione sulla condotta paradigmatica di talune persone o gruppi sociali che meglio hanno incarnato tali valori?

Quale altro strumento avrà il potere di affascinare i giovani studenti che saranno chiamati a proseguire tale viaggio e potranno, così, trarre riflessione dal passato per proiettarsi nel futuro, facendo leva sulla curiosità specialmente degli alunni della scuola primaria o sulla ricerca di modelli di riferimento di adolescenti in crescita?

Ben attenti a non confondere La Storia con il raccontino, la narrazione ne sarà sicuramente un potente testimone.

10. Conclusioni

Non sono dunque i contenuti il focus della riflessione, quanti... quali... di più... di meno... eurocentrici... globalizzati..., ma i modi d'insegnare storia ed è per questo che agli insegnanti spetta organizzare le conoscenze in unità di lavoro e strutturarle in piani di studio senza perdere mai di vista il quadro d'insieme e l'attribuzione di significato necessaria per insegnare geostoria, perché, sì, questa è probabilmente la via più organica di porsi di fronte a queste discipline a cui va integrato il valore aggiunto della dimensione locale.

Per quanti si chiedano se la storia sia ancora "maestra di vita", sembra oramai assodato che non vi siano relazioni e correlazioni certe nell'evol-

versi delle vicende umane e proprio per questo sembra utile una maggior attenzione al presente, come se il presente avesse un più intenso potere evocativo di insegnamento.

È vero, affrontiamo sfide sempre nuove nel presente e pertanto l'utilità della storia non consiste probabilmente nell'evincere formule e regole dal passato, ma nel riconoscere il percorso dei valori che sono andatisi verificandosi e consolidandosi nel tempo... per rapportarli con l'esperienza presente; per riconoscerli come assi portanti della collettività di appartenenza; per confrontarli con altri in reciproco rispetto, conoscenza e tutela; per sentirsi parte di una cittadinanza interagente e capace di mutuo riconoscimento e soccorso.

“(..).Studiare storia è perciò fare una ginnastica della mente che aiuta a mettere in prospettiva, a prendere e misurare le distanze, a relativizzare, a distinguere.

Studiare storia significa soprattutto porsi incessantemente problemi, domande e cercare di trovare delle risposte, sapendo che saranno risposte non definitive, che saranno inevitabilmente parziali e soggettive. Come quelle di chiunque altro, tra parentesi. Ma chi non si pone domande e non cerca risposte rinuncia a usare il cervello.(...)”

(prof Bitossi C.P., Università degli Studi di Ferrara, <http://www.unife.it/lettere/filosofia/Ilmcl/insegnamenti/storia-moderna-prof-bitossi/materiale-didattico/come-studiare-la-storia-moderna-e-non-solo-moderna>)

Gianfranco Zavalloni – La pedagogia della lumaca – ed.EMI 2010



Perché la pedagogia della lumaca? Perché da vecchia maestra, mi spaventa l'analfabetismo di ritorno e forse non è neppure più di ritorno in alcuni casi.

Mi spaventa l'analfabetismo in qualunque declinazione: linguistico, informatico, in lingua straniera, ma anche l'idea che basti aggiungere per ottenere, mentre forse, qualche volta, è il caso di sottrarre.

Bibliografia

- *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro* costituito con D.m. 18 luglio 2001, n. 672 - *Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma* (29 novembre 2001 e 14 dicembre 2001);
- *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (6 novembre 2002);
- *Piani di Studio Provinciali – Primo Ciclo di Istruzione, Linee guida per l'elaborazione dei Piani di Studio delle Istituzioni Scolastiche*, Provincia Autonoma di Trento, 2012;
- Anna Maria Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna 2002;
- Bloch M., *Antropologia della storia o Mestiere di storico*, ed. Einaudi, 2009;
- Calvani A., *Il bambino, il tempo, la storia*, ed. La Nuova Italia, FI 1988;
- de Gerloni Beatrice, *La storia fra ricerca e didattica*, ed FrancoAngeli (Iprase del Trentino);
- Guanci V. e Rabitti M.T. (a cura di), "Storia e competenze nel curricolo", Cenacchi, Castel Guelfo (BO), 2011;
- Harari Y. N., *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, 2014;
- Lévi-Strauss C., *Antropologia strutturale*, traduzione di Paolo Caruso, ed. NET, 2002;
- Mattozzi I., *La storia nelle "Indicazioni ministeriali": una questione di metodo*, in "Il Bollettino di Clio" (novembre 2002);
- Mattozzi I., *La storia nei Piani di studio della Provincia di Trento*, in "Il Bollettino di Clio";
- Mattozzi I., *La storia locale: una lente speciale per valutare le competenze degli studenti*, pubblicato in M.R. Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere, apprendere a valutare. Verso una nuova cultura della valutazione scolastica*, Trento, Erickson, 2013;
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000;
- Nanni C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza dentro e fuori della scuola*, Orientamenti Pedagogici, 3. 2001;
- Pellerrey M., *Globalizzazione e problemi educativi nella società multiculturale*, in V. Orlando (a cura di), *Educare nella multiculturalità*, Roma, Las, 2003;
- Pellerrey M., *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001;
- Rocca L., *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della*

- geografia*, in Il Bollettino di Clio –Maggio 2012;
- Tabboni S., *Identità europea, identità nazionale, identità etnica*, in *Crescere tra appartenenze e diversità*, a cura di Elena Besozzi, ed FrancoAngeli, 1999;
 - Weil Simone, *Politica e mistica di Guglielmo Forni Rosa*, ed. libreria universitaria.it oppure ed. Rosenberg & Sellier, 1995;
 - Zuin E., *Contenuti e forme dell'educazione alla cittadinanza nel "curriculum di fatto" delle scuole trentine*, in "Tutti insieme per un mondo migliore", a cura di M.G. Corradi, Iprase 2011;

Appendice

Esempi di UdL e PdC

Quanto segue è l'accenno ad alcuni degli elaborati prodotti dagli insegnanti nell'ambito del percorso PSP, passibili di ampliamenti e precisazioni nonché dell'opportuno adeguamento agli specifici PSP d'Istituto, ma a mio parere esemplificativi dei materiali archiviati in questi anni nei siti degli Istituti scolastici e dell'IPRASE. Materiali che sono tanto numerosi quanto poco conosciuti ai più: testimoniano il lavoro che gli insegnanti hanno profuso in questi anni di ricerca, potrebbero costituire un riferimento per tanti, stanno in cassette virtuali ai quali troppo spesso non si accede. A quando una forma di documentazione del sapere docente che lo valorizzi e lo diffonda, senza snaturarne i caratteri fondamentali?

PdC 3° Biennio (classe 5a SP) – IC Borgo Valsugana

Comprensione di un brano espositivo

Si tratta in questo senso di una prova di competenza d'italiano eseguita su un testo con il successivo passaggio della rielaborazione per il riassunto.

Sicuramente come tale le competenze interessate sono quelle verbali, ciò non di meno, come abbiamo visto, la sagacia linguistica è uno degli assi portanti della comprensione, riflessione, rielaborazione di quanto richiesto dalla specifica disciplina della Storia.

In concreto tale prova porta con sé l'esperienza dell'identificazione delle informazioni e l'uso di parole chiave, entrambe modalità d'analisi che conducono alla costruzione di un metodo di studio.

UdL classe 5a SP – IC Ala, Cembra, Rovereto Nord

Parafrasi e riassunto di testi espositivi

Si tratta di un percorso linguistico che propone un lavoro di parafrasi e di riassunto di testi espositivi.

L'intento primario è in questo caso la competenza linguistica agita su un testo ad argomento storico da analizzare e comprendere individualmente e collettivamente.

Il percorso offre spunti linguistici problematici riferiti anche a lessico specifico da risolvere avvalendosi di diverse strategie.

La presentazione della parafrasi permette la “ri-strutturazione” del discorso da parte degli alunni a fini espositivi.

In questo senso si presta alla costruzione di strutture d’indagine linguistica e di auto costruzione del linguaggio utili per il metodo di studio.

UdL classe 1a SS1G IC Ala, Cembra, Rovereto Nord

Parafrasi e riassunto di testi espositivi

Consapevolezza, autonomia e responsabilità nell’uso della lingua con lo scopo di spiegare a se stessi e di esporre informazioni, sono gli scopi di questa proposta sostanzialmente dell’area linguistica.

Ciò non di meno evidenziano come l’uso della struttura frasale e del lessico siano alla base di molta parte del percorso riflessivo della disciplina storica.

Una nota in calce ci informa che l’attività si è presentata più lunga del previsto, ma interessante per gli alunni, ciò a conferma che “fare” un percorso di comprensione fornisce di certo strumenti per cui è importante investire tempo anche se spesso tali strumenti vengono attesi piuttosto che accompagnati.

UdL classe 3° Biennio – Rete degli Istituti delle Valli del Noce

Uso dei testi storiografici e della documentazione visiva

Questa è un’unità squisitamente a matrice storica con l’intenzione di trasformare il manuale in un laboratorio di ricerca storiografica.

Di particolare interesse è il respiro biennale della proposta che prevede una gradualità nelle proposte e un’organizzazione per gruppi di lavoro.

I primi approcci prevedono l’individuazione delle informazioni a partite da una documentazione assegnata e la riorganizzazione delle stesse.

Arrivando in ultima battuta alla costruzione di un quadro di civiltà attraverso la selezione e la ristrutturazione dei materiali utili.

UdL classe 2° Biennio – Reti di scuole / Alta Valsugana

Vivere nel Neolitico

Quest’unità a centralità storica si struttura attraverso il “fare” peculiare di questo periodo storico.

Lo scopo è l’esperienza della vita materiale come assetto riorganizzativo delle conoscenze inerenti questo importante nodo epocale.

Dai laboratori specifici al confronto con le offerte del territorio (musei e

siti archeologici) si procede attraverso la documentazione dell'attività per concludere con uno step linguistico che prevede l'uso di testi regolativi e informativi.

Un percorso completo quindi adattabile a seconda della classe coinvolta.

Finito di stampare
nel mese di gennaio 2016
presso La Grafica srl, Mori (TN)

