

Dall'Oriente alle Americhe alla scoperta dell'Altro: una progettazione disciplinare per competenze

di Nicola Contegreco

Premessa

In questo articolo illustreremo le modalità di progettazione seguite per un percorso didattico in Storia, che ha interessato la classe 2^A della scuola secondaria di primo grado "Giovanni Paolo II" di Lesina (FG) e che ha visto come tema centrale il confronto tra civiltà e cultura occidentali e le cosiddette culture "altre", con le quali l'Europa cattolica è entrata in contatto nel corso della storia, in particolare modo tra il Basso Medioevo e gli inizi dell'Età Moderna.

Il percorso rientra in una progettazione finalizzata allo sviluppo di competenze ed utilizza pertanto una didattica diversa da quella centrata sulla trasmissione di contenuti disciplinari e su prove di verifica mirate esclusivamente alla valutazione del prodotto e non anche del processo. (1)

Si è partiti da due fondamentali convinzioni: la prima è che un insegnamento della Storia effettuato nell'ottica delle competenze chiave di cittadinanza trova nella ricerca sul presente attraverso la sua relazione col passato una delle prospettive metodologiche più interessanti ed efficaci sul piano formativo; la seconda è che la ricerca relativa alla storia europea (ed italiana) offre una base per riflettere in modo articolato, argomentato e critico sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta e sulle diverse componenti di una società multiculturale e multietnica.

Una selezione delle conoscenze in funzione della competenza desiderata

Uno dei punti nodali della progettazione per competenze è la necessità di progettare 'a ritroso', definendo il traguardo finale, cioè la competenza che si vuole sviluppare, e costruendo il percorso, appunto, in direzione contraria, attraverso scelte di contenuto e di metodo ritenute necessarie e strumentali al raggiungimento di quel traguardo. Consideriamo quindi, nel nostro caso, la seguente

competenza disciplinare:

Espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite, argomentando le proprie riflessioni e operando collegamenti anche con il presente

È proprio da qui che partiremo per elaborare la nostra unità di apprendimento.

La prima riflessione da fare è relativa al ruolo del docente, che nella nuova didattica non è il decisore assoluto che mette in atto schemi iperconsolidati e ripetitivi di trasmissione delle conoscenze, ma assume le vesti di progettista, cioè di colui che ricerca consapevolmente le soluzioni più adatte al raggiungimento della competenza desiderata.(2) Vi è infatti una molteplicità di soluzioni che possono essere adottate e, fattore da un certo punto di vista rivoluzionario, i contenuti da scegliere non sono vincolati a nessun altro attore in campo – né, come è noto, a nessun riferimento normativo – che non sia lo stesso docente. La trasformazione della figura del docente da trasmettitore di conoscenze a progettista-ricercatore consapevole non rappresenta, in realtà, alcuna novità, essendo già esplicitato, all'articolo 27 del CCNL, che il suo profilo professionale dovrebbe costituirsi non solo di competenze disciplinari – il che dovrebbe essere sottinteso – ma anche di *competenze, tra loro correlate ed interagenti, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca, documentazione e valutazione.*

La seconda riflessione riguarda la scelta dei contenuti disciplinari da proporre ai ragazzi.

È noto che le competenze previste dalle *Indicazioni per il curricolo* devono essere conseguite entro il primo ciclo di istruzione, e ciò significa che la stessa competenza va perseguita anche in altri anni del-

la scuola secondaria di I grado o all'interno dello stesso anno scolastico, con prospettive tematiche e culturali diverse.

Snocciolare i contenuti disciplinari uno dopo l'altro seguendo l'indice dei libri di testo è una pratica che costituisce ancora oggi l'unica ancora di salvezza e l'unica fonte di *certezza* per molta parte della classe docente, ma un percorso per competenze, proprio in virtù della sua complessità e di una visione *in profondità* di quanto si vuole far apprendere, necessita di una selezione delle conoscenze e di una pianificazione temporale della loro trattazione che scardina le prassi consolidate e costringe l'insegnante a selezionare i contenuti disciplinari in funzione della competenza desiderata, e ad affrontarli con metodologie didattiche che garantiscano alle conoscenze acquisite dai ragazzi i caratteri della *significatività*, della *persistenza* e della *trasferibilità*.(3)

La essenzializzazione del curriculum dovrebbe rappresentare un lavoro di ricerca didattica e organizzativa da parte dell'intero istituto, anche in coerenza con diversi documenti ministeriali: al contrario, il problema dell'attenzione alla quantità piuttosto che alla qualità delle conoscenze resta a tutt'oggi una delle criticità più evidenti della pratica didattica generalmente diffusa.(4)

Competenze disciplinari e competenze-chiave

La competenza disciplinare in Storia, come nelle altre discipline, sottende il legame con le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), il cui quadro è assunto dal sistema scolastico italiano come orizzonte di riferimento verso cui tendere (5). Il loro valore è quindi vincolante e lo stesso curriculum verticale degli istituti comprensivi (in linea con il modello sperimentale di certificazione delle competenze alla fine del I ciclo d'istruzione proposto dal Ministero con la circolare del 3 febbraio 2015) andrebbe impostato proprio a partire dal significato di queste competenze trasversali.

Nel nostro percorso abbiamo individuato, come competenze chiave implicate nel traguardo da noi prescelto, soprattutto le cosiddette *competenze sociali e civiche*, che nella loro declinazione in conoscenze, abilità ed atteggiamenti contengono diversi e fondamentali aspetti della costruzione dell'agire umano relativamente al rapporto con se stesso e con il prossimo (e quindi l'altro da sé, l'Altro in senso dialettico e significativo): le competenze sociali e civiche comprendono infatti la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri[...] si basano sulla conoscenza

dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili[...] comprendono la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale.

Ma il nostro percorso mira anche allo sviluppo della *comunicazione nella madrelingua*(6) e della competenza metacognitiva dell'*imparare ad imparare*(7), che dovrebbero essere coinvolte in ogni percorso di apprendimento che sia tale. Infine rientrano nel nostro quadro progettuale le *competenze digitali*, sia per il loro utilizzo come utili strumenti di progettazione e comunicazione da parte degli studenti, sia per l'elevato livello di motivazione che in essi interviene quando hanno la possibilità di operare con mezzi ed applicazioni che normalmente utilizzano negli ambienti di apprendimento informali.

Concettualizzare la competenza

A questo punto si tratta di rendere praticabile il percorso formativo e valutativo intorno alla competenza, si tratta cioè di concettualizzare la competenza e questo è possibile attraverso lo strumento della rubrica valutativa che il docente - o, meglio ancora, il team disciplinare di cui i docenti fanno parte confrontandosi, mutuando tecniche e materiali e progettando all'inizio, in itinere e nelle fasi di valutazione sommativa - costruisce scomponendo l'oggetto competenza in dimensioni, criteri e indicatori.

Per rubrica valutativa intendiamo uno strumento valutativo, in forma di tabella, che consente una considerazione sinottica di diverse variabili. Trovandoci, come è stato detto, in presenza di un modello progettuale 'a ritroso', bisogna partire dalla «precisazione dei criteri e delle modalità di valutazione che si intendono impiegare per risalire successivamente alla messa a punto del percorso didattico nelle sue diverse componenti (contenuti, metodi, strategie, fasi di lavoro)»(8). La rubrica si pone cioè come «prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o ad un determinato gruppo di allievi»(9). Oltre a definire in maniera chiara e sistematica i criteri che si adotteranno per la sua valutazione, essa contribuisce fortemente alla definizione ed alla costruzione del percorso formativo, sia per i docenti che per gli studenti: per i primi, in quanto consente di dotarsi di un criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, stabilire una comunicazione più chiara con essi e orientare la propria azione educativo-didattica; per i secondi, in quanto permette loro di aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e discuterle con l'insegnante e gli altri studenti(10).

Passiamo, quindi, ad individuare gli aspetti salienti della competenza la quale, pur essendo unità complessa, molare e non molecolare, cioè scomponibile algebricamente, può essere analizzata progressivamente nella focalizzazione e declinazione della sua struttura concettuale su diversi piani, che vanno dall'astratto al concreto, fino ad arrivare, cioè, alle evidenze osservabili nello studente. Utilizzando il lessico di Castoldi, segnaliamo che le dimensioni indicano le caratteristiche specifiche che caratterizzano una certa competenza. Nel nostro progetto riguardano l'uso delle fonti, l'organizzazione delle informazioni, l'uso di strumenti concettuali della disciplina e la produzione scritta e orale. Nel caso delle diverse dimensioni considerate, aggiungiamo che non sempre il valore da attribuire deve essere necessariamente identico, nel senso che sul giudizio complessivo una dimensione potrà assumere maggior peso di un'altra.

I criteri, invece, definiscono il traguardo formativo, ossia ciò che mi permette di apprezzare quella competenza nello studente. Relativamente alla dimensione Uso delle fonti, ad esempio, il criterio può essere:

sa usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti. Gli elementi della competenza che l'insegnante potrà osservare a livello prestazionale nello studente sono invece segnalati dagli indicatori che, nel nostro caso, potrebbero essere i seguenti: 1. riconosce fonti storiche di tipo diverso; 2. riconduce le fonti ad un determinato periodo e contesto storico; 3. ricava informazioni da una fonte storica specifica (Tabella n. 1).

Infine sarà necessario descrivere i livelli attraverso i quali determineremo i gradi di raggiungimento dei criteri considerati: lo faremo sulla base di una scala predisposta solitamente su tre misure (esprese normalmente con aggettivi: eccellente/intermedio/elementare, o con riferimenti numerici 1/ 2/ 3) cui, a volte, si può aggiungere un quarto livello indicante il non raggiungimento del criterio. La funzione dei criteri di valutazione nella costruzione di una rubrica è, bisogna ricordarlo, essenziale in quanto essi rappresentano il punto di riferimento in base a cui descrivere le prestazioni attese in rapporto ai diversi livelli di padronanza.

Tabella n. 1 - La rubrica valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Uso delle fonti	Sa usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti	<ul style="list-style-type: none"> - Riconosce fonti storiche di tipo diverso - Ricolloca le fonti ad un periodo e ad un contesto storico - Ricava informazioni da una fonte storica specifica
Organizzazione delle informazioni	Sa selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali	<ul style="list-style-type: none"> - Costruisce mappe mentali e concettuali a partire da parole chiave - All'interno di un percorso organizza informazioni selezionando le più importanti - Utilizza strumenti di ricerca digitali - Utilizza software per costruire schemi sinottici
Uso di strumenti concettuali	Sa usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, inter-culturali e di convivenza civile	<ul style="list-style-type: none"> - Individua concetti generali all'interno di processi storici (migrazione, colonialismo) - Opera differenze ed analogie concettuali in senso sincronico e diacronico - Comprende problemi attuali mettendoli in relazione con eventi del passato
Produzione scritta e orale	Sa produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali, da solo o in gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - Produce testi espositivi su uno o più argomenti di studio - Costruisce prodotti multimediali al termine di un percorso - Negozia scelte e decisioni all'interno del gruppo di lavoro

Progettare gli apprendimenti in maniera funzionale

Potremo adesso dedicarci alla scelta degli argomenti disciplinari che verranno utilizzati nelle diverse fasi dell'unità, ma che non potranno mai essere svincolati dalla competenza – che è l'obiettivo finale da raggiungere, o meglio, il traguardo cui guardare costantemente – , così come l'abbiamo descritta nella rubrica valutativa.

Occorre comunque segnalare che la progettazione per competenze dovrà *integrare* e non *sostituire* la più tradizionale progettazione per obiettivi: gli obiettivi di apprendimento, le conoscenze e le abilità sono finalità a breve termine e sono strumentali al raggiungimento dell'orizzonte ultimo rappresentato dalle competenze. Questo, del resto, non è un discorso nuovo, ma parte da molto lontano, dagli *habits* di Dewey, e arriva fino alle *formae mentis* di Gardner e ai nostri giorni (11).

Prenderemo le mosse, dunque, da alcune parole chiave (Tabella n. 2), il cui senso verrà ricercato insieme ai ragazzi attraverso un brainstorming che

faccia leva sulle loro conoscenze pregresse (ad esempio: esplorazione/ invasione; scoperta/ conquista). Inoltre, affinché gli argomenti da affrontare rientrino in una prospettiva di apprendimento significativo, e i nuovi concetti possano ancorarsi a quelli già posseduti, sarà necessario utilizzare metodologie centrate su una didattica attiva, che metta l'allievo al centro del processo di apprendimento e che utilizzi, per il raggiungimento del risultato finale, la ricerca, la scoperta, la cooperazione e la condivisione, e che faccia ricorso a strumenti efficaci come la LIM e le nuove tecnologie, che forniscono ulteriori stimoli e motivazione. Ce lo ricordano anche le Indicazioni Nazionali: «I libri, le attività laboratoriali, in classe e fuori della classe, e l'utilizzazione dei molti media oggi disponibili ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento [...] La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si impara a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente».(12)

Tabella n. 2 - Le parole chiave e gli argomenti

PAROLE CHIAVE
Viaggio, incontro, esplorazione, invasione, scoperta, conquista, colonizzazione, schiavo, selvaggio, atlantizzazione, eurocentrismo
ARGOMENTI
<ul style="list-style-type: none"> ● Il viaggio come scoperta (dall'antichità ai giorni nostri) ● Marco Polo e i viaggi verso Oriente ● La scoperta dell'America ● Il confronto con l'altro: il punto di vista sulla diversità ● Le civiltà precolombiane ● I Maya ● Gli Aztechi ● Gli Inca ● Il colonialismo: un excursus storico ● Le conseguenze delle conquiste coloniali ● La tratta degli schiavi e il commercio triangolare ● L'<i>atlantizzazione</i>: il mondo cambia per sempre

I compiti autentici (o di realtà)

Mentre l'apprendimento di concetti, conoscenze e abilità può essere accertato attraverso strumenti di verifica tradizionali, quali prove strutturate, semistrutturate e non strutturate, per la valutazione della competenza la prova sarà, inevitabilmente, *mal-strutturata*, ovvero rientrerà in quella categoria di compiti che «non hanno ricette o formule ovvie per essere risolti [...] e necessitano di essere ulteriormente definiti o chiariti prima di trovare e offrire una soluzione. [...] Nella vita reale la maggior parte dei problemi son mal-strutturati, mentre non lo sono la maggior parte delle prove che somministriamo agli studenti, perché richiedono una singola risposta e non ambigua» (13).

Perché la competenza si manifesti occorrerà dunque sollecitare la persona intera con un compito che simuli una situazione di realtà, un *compito autentico*, e che stimoli il trasferimento di conoscenze, abilità, capacità in un contesto nuovo, sfidante, motivante, in grado di sollecitare le consapevolezze possedute dallo studente, la sua sensibilità al contesto e allo scopo, l'immagine di sé, le personali strategie metacognitive.

Nella Tabella n. 3 si forniscono in forma esemplificativa le differenze tra un compito di tipo convenzionale (esercizio) e uno invece autentico (problema).(14)

Per la nostra situazione si è pensato ad un compi-

to autentico nel quale gli alunni, prima individualmente e in secondo momento a piccoli gruppi, produrranno testi multimediali sugli argomenti studiati e li rappresenteranno attraverso prodotti cartacei – simulando una mostra – e digitali – attraverso la LIM e simulando una conferenza –, i cui contenuti verranno esposti di fronte ad una platea, appositamente creata in classe, formata da genitori, docenti e dirigente scolastico.

La consegna verrà chiarita anche attraverso la descrizione dettagliata di ogni step da seguire. Questo può succedere con un gruppo classe non abituato a lavorare per competenze e ad essere valutato anche attraverso compiti autentici e rubriche, mentre si può omettere l'elaborazione "guidata" della consegna con studenti già avvezzi a questo tipo di didattica (Tabella n. 4).

Tabella n. 3 - Il compito convenzionale (esercizio) e il compito autentico (problema)

	ESERCIZIO	PROBLEMA
CONDIZIONI	Situazione conosciuta. Metodo acquisito in precedenza	Situazione inedita Metodo non sempre noto Soluzione non immediatamente disponibile
OPERAZIONI RICHIESTE	Applicazione, riproduzione, esecuzione meccanica	Creazione Percorso da costruire
OBIETTIVI	Consolidare un sapere Allenamento.	Costruzione di un sapere
ESITI	Condizionamento	Apertura Autonomia Apprendimento significativo

Tabella n. 4 - Il compito autentico

COMPITO AUTENTICO
La classe 2°A della Scuola incontrerà il DS e i genitori per una mostra-conferenza dal titolo "Il viaggio: dall'Oriente alle Americhe alla scoperta dell'altro". Dopo una prima fase di accoglienza degli ospiti che verranno guidati attraverso i prodotti esposti sulle pareti della classe, si passerà all'illustrazione delle diverse fasi del tema da parte dei diversi gruppi. Infine il DS e i genitori potranno rivolgere domande di curiosità o approfondimento
FASI DI LAVORO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Progettazione. Il docente negozia con i gruppi (da tre/quattro) le tematiche da preparare per la conferenza. Si arriva alla seguente soluzione per 6 gruppi: introduzione sul viaggio/ le esplorazioni di Marco Polo/ l'esperienza di Colombo/ i Maya/ gli Aztechi/ gli Inca 2. Produzione, da parte di ogni gruppo, di schemi "carta e penna" su come gestire il lavoro, sui tempi e sulle modalità 3. Produzione dei testi che accompagneranno le immagini (dovranno essere sintetici, completi ed efficaci); 4. Ricerca delle immagini su internet (dovranno essere molto nitide, ben fatte e accattivanti, in modo da attirare l'attenzione dei partecipanti) 5. Utilizzo del software e organizzazione delle slide (decidere l'ordine e la struttura migliori per raggiungere lo scopo) 6. Revisione del lavoro, cercando di scegliere il carattere e i colori più appropriati, in modo che il dépliant abbia un suo "stile" 7. Organizzare il proprio ruolo all'interno della mostra e della conferenza

Andare oltre

Ciascun docente può cooperare attivamente all'interno del Consiglio di classe per la costruzione di un percorso pluridisciplinare che potenzi l'interesse per gli argomenti trattati e che promuova una visione unitaria del sapere.

Diventa necessario, cioè, fornire un approccio conoscitivo che superi gli ambiti di studio strettamente disciplinari. Una possibilità di trattare la tematica della nostra unità di apprendimento in maniera pluridisciplinare potrebbe essere quella

illustrata nella Tabella n. 5.

Infine, un'ultima considerazione da fare è quella relativa ai percorsi verticali che, attraverso sinergie didattico-metodologiche tra i docenti dei diversi ordini, possono consentire, come viene ormai richiesto in ogni istituto comprensivo, piste educative che partano dalla scuola dell'infanzia e si sviluppino progressivamente fino al raggiungimento del profilo dello studente previsto in uscita dalla scuola secondaria di 1° grado.

Qui, da un punto di vista operativo, le difficoltà saranno maggiori poiché si tratta di costruire percorsi complessi e compositi che coinvolgano i docenti dei tre segmenti di scuola (infanzia, primaria e secondaria di I grado) in un discorso unitario. Tale

modalità di lavoro, centrata sulla individuazione degli elementi di progressività del curriculum, sarebbe tuttavia auspicabile perché consentirebbe un apprendimento altamente significativo, persistente, spendibile.

Tabella n. 5 - I collegamenti pluridisciplinari

IPOTESI DI COLLEGAMENTI PLURIDISCIPLINARI					
ITALIANO	GEOGRAFIA	RELIGIONE	ARTE	TECNOLOGIA	MATEMATICA E SCIENZE
PRODUZIONE TESTO ESPOSITIVO	ANALISI DEL PAESAGGIO (MESSICO, BRASILE, CARAIBI)	DIVINITÀ, USI E COSTUMI RELIGIOSI	ELEMENTI ARCHITETTONICI; L'ARTE DELLE CAPITALI: PALENQUE, CUZCO E TENOCHTITLÀN	STUDIO E COSTRUZIONE DI UNA PIRAMIDE AZTECA	STUDIO E RICOSTRUZIONE DEL CALENDARIO MAYA NEURONI SPECCHIO

Note

- (1) Scrive Mario Castoldi in *Valutare a scuola*: «Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di apprezzare abilità più complesse quali i processi di analisi e sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative ed originali a problemi aperti [...] ciò determina uno schiacciamento del processo formativo su un sapere di tipo riproduttivo, a scapito di modalità elaborative e strategiche, in una sorta di circolo vizioso tra percorsi valutativi ed insegnativi. Inoltre il sapere scolastico tende a rimanere "inerte", in quanto incapsulato nel contesto scuola ed incapace di connettersi a situazioni di realtà, con conseguenti riflessi sulla significatività dell'esperienza scolastica e la motivazione degli studenti nei suoi confronti». MARIO CASTOLDI, *Valutare a scuola*. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema, Roma, Carocci, 2010, p. 171.
- (2) A tale proposito cfr. FRANCO CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004, p. 14, DANIELA MACCARIO, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, 2006, pp. 174-176 e ANTONIO VALENTINO, *Gli insegnanti nell'organizzazione scolastica. Consapevolezze e competenze di una professione che cambia*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2013, pp. 91-92.
- (3) Per "significatività" s'intende il trasmettere il senso di ciò che si è appreso, attraverso l'attribuzione di significato alla conoscenza, non solo in direzione dell'efficacia dell'apprendimento, ma anche in senso etico-valoriale; per "persistenza" intendiamo la stabilizzazione in forma non replicativa degli apprendimenti, per fare in modo cioè che quanto appreso dagli studenti in classe costituisca una risorsa a disposizione in situazioni, tempi e contesti relativamente nuovi; per "trasferibilità", infine, intendiamo la capacità dello studente di riconoscere quando e in che modo servirsi di ciò che ha appreso per fronteggiare situazioni, richieste, compiti. Cfr. ENRICA BIENNA e RITA BORTONE, *La struttura degli oggetti per la trasferibilità e la progressività delle conoscenze, in "Scuola e Amministrazione"*, Nikeditrice, Aradeo (LE), dicembre 2014.
- (4) Si sta facendo riferimento all'Atto di Indirizzo dell'8 settembre 2009 sotto il Ministero Gelmini. Nel nostro caso particolare si può fare riferimento, inoltre, a quanto esplicitamente riportato nel documento delle Indicazioni nazionali per il curriculum dove, sottolineando l'importanza del legame tra presente e passato, si dice che «la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli temporali, il passato e il presente, devono entrambi avere il loro giusto peso nel curriculum ed è opportuno che si richiamino continuamente». Si aggiunge, quindi, che «Un tale approccio, costruito tra passato e presente, permette anche di non doversi soffermare troppo a lungo su singoli temi e civiltà remote nella convinzione che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici». In MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, p. 41.
- (5) La valenza fondamentale delle competenze-chiave è espressa chiaramente anche nelle Indicazioni nazionali per il curriculum: «Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee». Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, novembre 2012, p. 9.
- (6) A proposito delle discipline storiche si sottolinea che: «Per l'educazione linguistica sono importanti i processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali, le capacità che si acquisiscono studiando con metodo i testi allo scopo di apprendere il lessico specifico e imparare a concettualizzare esponendo in forma orale e scritta» in MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, cit., p. 42.
- (7) Cfr. ANTONELLA NUZZACI e ALESSANDRA TALAMO, *Le competenze metacognitive*, in (a cura di) LUCIANO BENADUSI e GABRIELLA DI FRANCESCO, *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2002, pp.160-172.
- (8) MARIO CASTOLDI, *Valutare a scuola*, cit., p.181.
- (9) Ibidem.
- (10) MARIO CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009, p. 76.
- (11) Uno degli studiosi che, riguardo alle competenze, fa riferimento al pensiero di Dewey è Massimo Baldacci: «Cosa sono gli abiti mentali? Gli abiti mentali sono ciò che Gardner ha chiamato *Formae mentis*, modi di pensare, stili cognitivi, forme di intelligenza, competenze. Ad un secondo livello, mentre si compiono progressi relativi agli argomenti particolari, si struttura, attraverso un percorso più lento e quindi di lungo periodo, l'acquisizione di questo genere di strutture mentali.[...] Ci potremo dimenticare le conoscenze particolari degli argomenti che avremo imparato a scuola, ma il guardaroba mentale che ci ha dato la scuola ci resta e ci condizionerà per tutta la vita». In MASSIMO BALDACCIO, *La logica della progettazione curricolare*, Edizioni Didattiche Gulliver, Vasto, 2009, pp. 26-27.
- (12) MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, cit., p. 41.
- (13) JAY MCTIGHE e GRANT WIGGINS, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, pag. 303.
- (14) G. De Vecchi (a cura di) *GVEN*, *Situazioni- Problema in storia*, Armando, Roma 2007, p. 24.