

Mario Castoldi, Mario Martini

# Verso le competenze: una bussola per la scuola

Un percorso di ricerca



FrancoAngeli



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Mario Castoldi, Mario Martini

# **Verso le competenze: una bussola per la scuola**

Un percorso di ricerca

**FrancoAngeli**

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo dell'Assessorato alla Cultura e Istruzione della Comunità Montana di Valle Camonica.

*Il disegno di copertina è stato realizzato da Federico Martini*

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	7
<b>Parte prima - Lo sfondo culturale</b>		
<b>1. Apprendere e insegnare in una società complessa</b>	»	15
1.1. L'apprendimento	»	15
1.2. L'insegnamento	»	38
<b>2. Progettare per competenze</b>	»	64
<b>3. Valutare per competenze</b>	»	90
<b>Parte seconda - Proposte per la (auto)formazione</b>		
<b>1. Progettare per competenze</b>	»	117
1.1. Stimoli per ascoltare	»	117
1.2. Tracce per esplorare	»	126
1.3. Esempi per analizzare	»	128
1.4. Guide per costruire	»	130
<b>2. Valutare per competenze</b>	»	131
2.1. Stimoli per ascoltare	»	131
2.2. Tracce per esplorare	»	133
2.3. Esempi per analizzare	»	137
2.4. Guide per costruire	»	139
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	143



## Introduzione

Da diversi anni si possono cogliere molteplici segnali che evidenziano delle difficoltà da parte dell'istituzione scolastica a far fronte ai propri compiti: le rilevazioni che, a cadenza triennale, vengono condotte nell'ambito del progetto OCSE-PISA mettono in luce – negli studenti quindicenni italiani (pur con differenze rilevanti interne, a seconda delle aree geografiche e degli istituti scolastici<sup>1</sup>) – *livelli di istruzione inadeguati* in tre settori significativi (competenze di lettura, matematica e scienze)<sup>2</sup>; il fenomeno del bullismo, che ha assunto proporzioni preoccupanti<sup>3</sup>, rivela una diffusa

1. Dai dati contenuti nel *Quaderno Bianco della Scuola* (realizzato nel 2007 da un Gruppo interministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero del Tesoro), ricavati da un'elaborazione dei risultati PISA e riguardanti matematica, emerge (p. 10) un grande divario tra il Nord – che si attesta su una media dignitosa, pari a quella della Francia, Germania e Danimarca – e le altre due macroaree (Centro e soprattutto Sud). La varianza, entro le scuole e tra le scuole, è peraltro un segnale forte di un sistema iniquo che non garantisce un'uguaglianza delle opportunità (B. Vertecchi, *La scuola iniqua*, Tuttoscuola n. 502, maggio 2010, p. 37).

2. S. Govi (in *L'Italia arranca*, Tuttoscuola n. 501, aprile 2010, pp. 9-19), nel commentare il rapporto intermedio della Commissione europea di fine 2009, riporta numerose tabelle di dati ricavati dalle indagini PISA e Eurostat (ufficio statistico europeo) del 2008, dai quali si ricava un quadro preoccupante per quanto riguarda le competenze di lingua, matematica e scienze dei giovani italiani. B. Vertecchi (in *La scuola disfatta*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 26-41), basandosi su indagini condotte a livello europeo, rileva il rischio, presente nelle società industrializzate, di illetteratismo (incapacità di servirsi del linguaggio scritto sia a livello ricettivo che produttivo) che colpisce i giovani poco tempo dopo che hanno terminato gli studi. Sul neoanalfabetismo, dovuto alla scarsa durata e stabilità delle conoscenze e abilità acquisite a scuola, vedi anche F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento 2005, pp. 29, 78, 87.

3. Da una capillare indagine (*Bullismo in Provincia di Brescia. Indagine tra gli studenti*, Tip. M. Squassina, Brescia) – svolta dalla provincia di Brescia, nell'anno scolastico 2006-2007, tra gli studenti degli istituti scolastici del primo e del secondo ciclo di tutto il territorio provinciale – risulta che il 50,4% di coloro che hanno risposto al questionario proposto ha assistito ad episodi di bullismo, il 25,1% ne è stato vittima e il 17,7% ne è stato attore.

tendenza a *trasgredire le norme* di comportamento verso le persone, gli edifici e le attrezzature; da un'indagine, realizzata nell'ambito del progetto PISA dall'OCSE nel 2000, emerge poi che il 38% degli studenti italiani quindicenni ha una visione negativa della scuola e non ha *nessuna motivazione* a frequentarla<sup>4</sup>.

I problemi evidenziati riguardano tre campi (istruzione, comportamenti e motivazione) che si collocano al centro della missione della scuola e che, per essere affrontati adeguatamente, richiedono un'analisi approfondita che consenta di cogliere le ragioni che stanno alla loro base, da cui ricavare scelte coraggiose che permettano di superare concezioni e pratiche consolidate ma inadeguate, schematismi ideologici, visioni congiunturali unilaterali, innovazioni improvvisate; serve un progetto di lungo respiro che restituisca un'anima alla scuola, che dia dignità alla professione dei docenti e faccia leva sulla loro passione (oltre che sulla professionalità), che proponga apprendimenti significativi che coinvolgano la mente e il cuore degli allievi, che riconosca in generale alla scuola un ruolo centrale nella società, con la consapevolezza che l'educazione e l'istruzione sono dispositivi decisivi sia ai fini dello sviluppo del sistema economico (della sua efficacia ed efficienza, in un mondo globalizzato in cui la competitività è molto forte e chi è privo di solidi repertori culturali rischia di venire emarginato), sia della qualità del tessuto sociale (ossia della cittadinanza attiva, propositiva e responsabile, del rispetto reciproco, della cooperazione e della solidarietà), oltre che della realizzazione personale (per la trasformazione delle capacità potenziali in funzionamenti – ossia modi di essere, agire, fare...<sup>5</sup> – stabili ed esperti, per lo sviluppo dei talenti individuali, per l'acquisizione della consapevolezza e autonomia di pensiero e di azione entro una società che tende a omologare, a uniformare pensieri, sentimenti e comportamenti e per potere inserirsi positivamente nel mondo del lavoro e delle professioni).

Riteniamo che la mancanza di significatività nell'apprendimento scolastico e lo scarso coinvolgimento attivo dell'allievo, connessi a modalità di insegnamento di tipo prevalentemente (e a volte esclusivamente) trasmissivo e a pratiche valutative principalmente sommative che richiedono presta-

4. I dati sono citati in N. Bottani, *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 231-232.

5. Vedi A. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010, pp. 240-248. Il rapporto capacità-funzionamenti, in relazione al quale l'autore – su suggerimento di M. Nussbaum – rileva una sintonia con la rispettiva concezione aristotelica (ivi, nota a p. 241), ci sembra omologo a quello tra capacità-competenze. A. Sen individua nell'istruzione pubblica un fattore importante (anche se non unico) di conversione delle risorse personali in funzionamenti (p. 264).

zioni di tipo riproduttivo e che scarsamente valorizzano le attitudini personali, costituiscano le principali cause che stanno alla base dei problemi sopra ricordati ed espongano i nostri giovani al rischio di un neoanalfabetismo dovuto al rapido liquefarsi delle conoscenze e delle abilità acquisite a scuola in forma veloce, superficiale, esogena, poco o nulla interiorizzate in strutture profonde, solide e stabili.

Nella prospettiva di un cambiamento migliorativo, pensiamo che il concetto di *competenza*, assunto in un'accezione ampia che recepisca la pluralità dei fattori (cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, volitivo-motivazionali, metacognitivi...) implicati nell'apprendimento e la loro reciproca interazione, possa mettere a disposizione una bussola per orientare le scelte. In particolare serve un quadro di riferimento teorico generale che non riduca l'*apprendimento* a semplice processo di ricezione e riproduzione delle conoscenze e delle abilità trasmesse dall'insegnante, ma che lo consideri un'azione complessa che richiede all'allievo consapevolezza del senso del percorso proposto dall'insegnante, dei traguardi ai quali mira, che implica attivazione delle sue mappe cognitive, comprensione profonda degli argomenti affrontati, disposizione all'applicazione, alla trasformazione degli apprendimenti acquisiti/costruiti e all'elaborazione di nuove conoscenze e abilità in forma contestualizzata, gestione delle proprie emozioni, orientamento della volontà, capacità di riflessione ed autoregolazione dei processi e dei risultati; nel contempo anche l'*insegnamento* va ridefinito in modo che sia finalizzato a stimolare/supportare ogni singolo allievo – concepito come mente incarnata, caratterizzato da un profilo intellettuale non comprimibile entro schemi uniformi e standardizzati – in modo che possa sviluppare al massimo grado i propri talenti individuali<sup>6</sup>; inoltre, anche la *valutazione* deve andare al di là della richiesta di semplici ripetizioni di conoscenze già strutturate (dall'insegnante, dal libro di testo) e di riproduzione di abilità e di schemi procedurali predefiniti: deve divenire più

6. Va evitato il rischio di impostare l'insegnamento sul passo dei più lenti, in nome di un egualitarismo appiattente e iniquo (vedi R. Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008, p. 256), perseguendo sia l'individualizzazione (raggiungimento di competenze basilari comuni attraverso una differenziazione dei percorsi, delle metodologie, dei linguaggi in sintonia con gli stili cognitivi e i ritmi di apprendimento di ognuno) sia la personalizzazione dell'apprendimento (valorizzazione delle attitudini individuali, previsione di obiettivi diversificati); serve un equilibrio tra il principio del merito e quello dell'equità, evitando la reificazione dell'uno a scapito dell'altra e viceversa (vedi L. Benadusi, *Dall'eguaglianza all'equità*, in N. Bottani, L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento 2006, pp. 22-35). Una scuola è equa se mette tutti nella condizione di sviluppare e mettere a frutto al massimo grado possibile i propri talenti e se, nel contempo, riconosce il merito (capacità + impegno).

ambiziosa e più vicina alla realtà della vita quotidiana, oltre che del mondo del lavoro e delle professioni, proponendo agli allievi una soluzione personale e creativa di situazioni problematiche (reali o simulate) alla loro portata, che implicino la mobilitazione e l'orchestrazione di tutte le risorse interne acquisite (conoscenze, abilità semplici e complesse, strategie organizzative/procedurali/riflessive/autoregolative, abitudini/disposizioni mentali e volitive) e di quelle esistenti nel contesto (interazione e cooperazione con persone – adulti e compagni –, utilizzo di strumenti e materiali); la valutazione deve altresì contemperare le istanze provenienti da un approccio attento ai processi soggettivi (cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, motivazionali...) con quelle connesse ad un approccio orientato a misurare i risultati, in vista di traguardi culturali elevati<sup>7</sup>.

La prima parte del volume delinea lo sfondo culturale alla cui luce vengono proposti dei modelli operativi di progettazione e valutazione delle competenze.

Nella seconda parte vengono presentate delle attività di riflessione sulle azioni di insegnamento, che possono costituire per il docente uno stimolo ad individuare interventi di miglioramento graduale, in linea con l'orizzonte di senso precedentemente delineato.

In una pubblicazione parallela, dal titolo *Verso le competenze: una bussola per la scuola - Progetti didattici e strumenti valutativi*, sono contenute delle unità di lavoro riguardanti la progettazione e la valutazione applicate ai vari gradi e ordini scolastici (Infanzia, Primaria, Secondaria di 1° grado, CFP e Secondaria di 2° grado).

Il volume si basa su un percorso di ricerca-azione svolto da un gruppo di lavoro, denominato SALICE (Strumenti di Autovalutazione per un Lavoro di Interistituto Cooperativo ed Efficace), costituito nell'anno scolastico 2001-2002 all'interno della rete scolastica (CCSS - Centro di Coordinamento dei Servizi Scolastici) della Valcamonica e che ha proseguito la propria attività negli anni successivi occupandosi di valutazione dell'istituto, valutazione dell'insegnamento e, da quattro anni a questa parte, di progettazione e valutazione degli apprendimenti. Il gruppo di lavoro, nel corso del tempo, è stato composto da docenti appartenenti a tutti i gradi e ordini scolastici, da alcuni dirigenti (tra cui il coordinatore del Gruppo) e si è avvalso del supporto scientifico e tecnico garantito co-

7. Un'integrazione dei due approcci è proposta, con solidi riferimenti teorici e indicazioni operative, da M. Lichtner in *La qualità delle azioni formative*, FrancoAngeli, Milano 1999 e in *Valutare l'apprendimento: teorie e modelli*, FrancoAngeli, Milano 2004.

stantemente, in presenza e on line, da Mario Castoldi<sup>8</sup> e parzialmente da Daniela Maccario<sup>9</sup>.

Rivolgiamo un sentito ringraziamento al CCSS e all'Assessorato alla Cultura e all'Istruzione della Comunità Montana della Valcamonica (carica ricoperta negli scorsi anni da Giancarlo Maculotti e attualmente da Simona Ferrarini), che hanno favorito l'attuazione del progetto SALICE e la realizzazione della presente pubblicazione.

8. Docente dell'Università Statale di Torino e autore di vari testi inerenti ai vari settori della valutazione scolastica, tra cui *Qualità a scuola*, Carocci, Roma 2005, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia 2005, *Valutare le competenze*, Carocci, Roma 2009.

9. Ricercatrice presso l'Università Statale di Torino; tra le sue pubblicazioni vi è *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006.



**Parte prima**

**Lo sfondo culturale**



# 1. Apprendere e insegnare in una società complessa

## 1.1. L'apprendimento

Maestri ideali sono coloro che si fanno ponti essi stessi e incoraggiano gli alunni a passarvi sopra; e dopo avere così reso possibile il loro passaggio, crollano contenti, incoraggiando gli alunni a creare ponti da se stessi.

*Nikos Kazantzakis*

### 1.1.1. Polidimensionalità dell'apprendimento

#### 1.1.1.1. Verso un modello interazionista-integrato

Le ricerche compiute nell'ambito delle neuroscienze<sup>1</sup> in questi ultimi anni hanno contribuito (insieme a vari filoni di psicologia dell'educazione<sup>2</sup>) ad arricchire la concezione dell'apprendimento, il quale risulta essere il prodotto di una pluralità di fattori che interagiscono fra loro<sup>3</sup>. L'immagine

1. Si vedano, fra l'altro, gli studi di A. Damasio (tra cui *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995) relativi al rapporto tra dimensione emotiva, dimensione razionale e cervello, quelli di E.R. Kandel (*Alla ricerca della memoria*, Codice, Torino 2008) sul rapporto tra memoria e cervello e quelli di G.M. Edelman (*Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993) riguardanti il rapporto tra la materia della mente e la coscienza.

2. Vedi C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002, M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.

3. G. Bateson (in *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, pp. 303-338) individua vari livelli o tipologie logiche di apprendimento: l'apprendimento zero (identificabile con i contenuti), l'apprendimento 1 (identificabile con le abilità), l'apprendimento 2 (identificabile con gli schemi e le abitudini/disposizioni mentali, si configura come capacità di apprendere ad apprendere) e l'apprendimento 3 (disponibilità a cambiare gli schemi e le abitu-

che emerge è più complessa rispetto a quella connessa sia ai paradigmi scientifici che hanno dominato gli studi di psicologia nella prima metà del secolo scorso (comportamentismo e neocomportamentismo) e nella seconda (cognitivismo), sia alle concezioni, spesso implicite, sottese alle pratiche di insegnamento più diffuse.

Il concetto di competenza ha assunto nell'ambito del dibattito scolastico di questi ultimi anni una posizione di primo piano e sembra potere inglobare le molteplici dimensioni riconducibili all'apprendimento, divenendo una bussola utile a perseguire una scuola di qualità. Poiché però il concetto è stato (e spesso viene tuttora) assunto con accezioni diverse, che rischiano di dare luogo a una babele di linguaggi non comunicanti fra loro, risulta necessaria una sua chiarificazione. Da un'iniziale identificazione con singoli (o una sequenza di) comportamenti rilevabili esteriormente, si è passati via via ad una costellazione di significati che sono correlati a dimensioni diverse dell'apprendimento; inoltre, in una prima fase, il concetto è stato impiegato principalmente nel campo della formazione professionale e aziendale<sup>4</sup> e l'impronta iniziale potrebbe dare luogo a diffidenze dettate da una contrapposizione tra saperi disinteressati e saperi utilitari, tra cultura astratta e cultura pragmatica. Riteniamo, quindi, opportuno anzitutto esplicitare in quale orizzonte di senso accogliamo il concetto, per passare poi successivamente a delineare un costrutto che ne configuri analiticamente l'architettura complessiva e le modalità di funzionamento.

Lo sfondo teorico al quale facciamo riferimento si basa su una visione della persona come intreccio di cognitività e affettività, individualità e socialità, pensiero e azione e la cui identità è di natura polidimensionale e dinamica. In questa prospettiva riteniamo superato il paradigma naturalistico-oggettivistico che ha dominato nel corso dell'età moderna la sfera dei saperi, proiettando la sua influenza anche nel campo scolastico (ad esempio, con il modello originario di programmazione per obiettivi di stampo comportamentista, con la valutazione docimologica e con l'enfasi recentemente posta, in forma pressoché unilaterale, sulla dimensione misurativa dell'attività valutativa), ma nel contempo consideriamo inadeguato il paradigma del relativismo radicale, in base al quale non esistono fatti ma solo interpretazioni, non

dini/disposizioni mentali). Un'interessante interpretazione dei vari livelli indicati da G. Bateson è fornita da M. Baldacci, in *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006, pp. 86-103.

4. Un contributo importante, volto ad assegnare al concetto di competenza un fondamento teorico non dipendente da ragioni funzionalistiche dettate principalmente dalle esigenze del mercato del lavoro, è stato svolto da M. Pellerey in vari volumi e recentemente in due studi comparsi sulla rivista "Orientamenti", Erickson, Trento: *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione, Prima parte: le radici filosofiche e gli apporti psicologici*, vol. 57, n. 2 marzo-aprile 2010, pp. 201-224; *Seconda parte: l'approccio per competenze nei processi educativi e formativi*, vol. 57, n. 3, maggio-giugno 2010, pp. 379-400.

vi sono parametri condivisibili di riferimento per la formulazione di giudizi valutativi sulla qualità degli apprendimenti<sup>5</sup> e, più in generale, non è possibile individuare criteri trascendenti gli individui e il contesto che consentano di ancorarsi a evidenze, ragioni condivisibili in materia di vero, di giusto e di bello, spianando in tal modo la via al soggettivismo estremo.

Oggettivismo e soggettivismo rappresentano un'assolutizzazione di punti di vista parziali che, se assunti unilateralmente, portano a concezioni e a pratiche riduzionistiche, le quali impoveriscono l'azione educativo-didattica e l'apprendimento; sia questo che quella, viceversa, implicano un'interazione complessa tra l'*allievo* – il quale deve svolgere un ruolo attivo (proporzionalmente all'età) di ri-elaborazione/costruzione delle conoscenze, sviluppando nel contempo abitudini/disposizioni mentali e capacità di dirigersi via via in modo autonomo e responsabile nell'apprendimento –, l'*insegnante* – a cui spetta il compito di garantire un ponte verso i saperi e una cura verso gli aspetti emotivo-affettivi e motivazionali di ciascun allievo – e il *contesto* di vita (comunità scolastica e ambiente circostante), in cui l'allievo possa compiere esperienze culturali e umane significative che gli consentano di acquisire/costruire un bagaglio ricco di strumenti concettuali e metodologici afferenti ai vari saperi e maturare valori che gli permettano di strutturare la propria personalità in direzione dell'autenticità e dell'apertura verso gli altri; sul piano valutativo risulta importante un confronto e una complementarità tra *punto di vista oggettivo* (rilevazione dei risultati attraverso prove standard, analisi realistica degli apprendimenti in base a parametri quantitativi prefissati...), punto di vista *soggettivo* (inferenza dei processi interiori a partire dagli atteggiamenti e comportamenti, comprensione empatica, intuizione da parte degli insegnanti; autoriflessione e autovalutazione da parte degli allievi) e punto di vista *intersoggettivo* (confronto tra percezione/autovalutazione da parte dell'allievo, percezione da parte dei compagni e valutazione da parte degli insegnanti, oltre che confronto tra i punti di vista degli insegnanti)<sup>6</sup>.

5. Una posizione di questo tipo è rinvenibile in vari interventi di G. Boselli, fra cui il saggio *Valori, valute, valutazioni*, in P. Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Milano 1999, pp. 23-58; un rifiuto radicale dell'approccio docimologico viene espresso anche da G. Israel in *Chi sono i nemici della scienza*, Lindau, Torino 2008, pp. 56-59. Riteniamo, viceversa, che l'approccio docimologico, opportunamente integrato con quello qualitativo, possa svolgere un ruolo importante ai fini dell'innalzamento dei livelli culturali.

6. Per quanto riguarda una valutazione che tenga conto delle tre polarità indicate, vedi M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004, pp. 139-140. In generale, sull'opportunità a livello educativo-didattico di integrare soggettività, oggettività e intersoggettività, all'interno di una prospettiva fenomenologica, vedi P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1990, pp. 54-56, 91-94.

### 1.1.1.2. Il costrutto di competenza

L'istruzione: ciò che svela ai saggi e nasconde agli stolti la loro mancanza di comprensione.

*Ambrose Bierce*

A questo punto diventa necessario precisare che cosa intendiamo concretamente per competenza e, a tale fine, ricorriamo ad un'immagine, quella dell'anfiteatro, che può rappresentare plasticamente la complessità sia della sua struttura che del suo funzionamento.

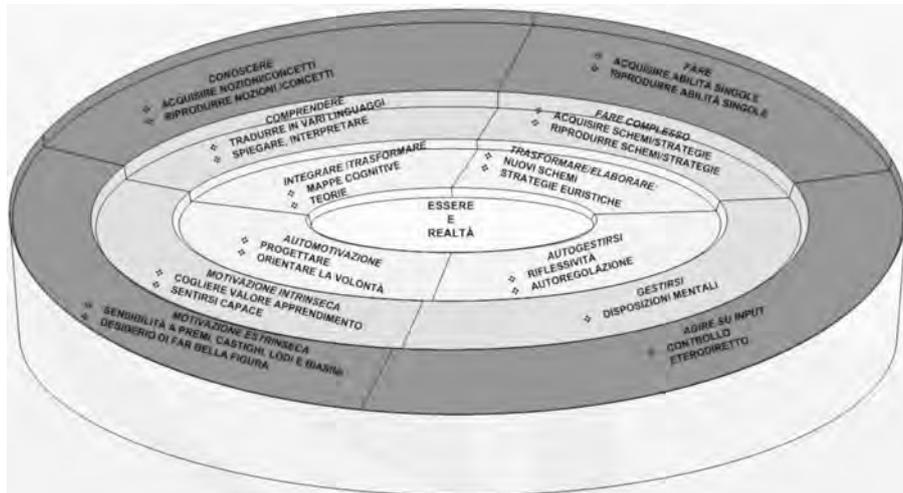
L'arena simboleggia lo *sfondo fisico e sociale* (scolastico ed extrascolastico) entro cui il soggetto che apprende (dotato di corpo, cuore e mente) è collocato e, interagendo con la realtà e con le persone con cui viene a contatto, modella il proprio carattere e sviluppa il proprio profilo intellettuale, frutto di un mix originale di varie forme di intelligenza. Questa complessa costruzione dell'identità personale avviene, oltre che attraverso una maturazione organico-naturale, tramite esperienze spontanee ed esperienze formative intenzionalmente predisposte (dalla famiglia, dalla scuola, dalla parrocchia...) che mettono capo a competenze che afferiscono a varie dimensioni che caratterizzano la personalità, corrispondenti nella rappresentazione metaforica ai quattro settori delle gradinate confluenti verso l'arena e comunicanti fra loro.

Ogni settore è diviso in fasce che delimitano livelli differenziati di padronanza delle competenze: più superficiali in corrispondenza delle fasce più lontane dall'arena e più profondi in corrispondenza di quelle più vicine ad essa.

Un primo settore rappresenta lo *spazio cognitivo*, che va dall'acquisizione di singole nozioni alla comprensione di concetti e teorie, alla transcodificazione di un medesimo argomento in forme di rappresentazione varie, al possesso e alla capacità di attivazione flessibile di dispositivi vari di pensiero (spiegazioni, interpretazioni, riflessioni, valutazioni, creazioni...), al reimpiego e alla trasformazione, a seconda del contesto, di conoscenze, mappe concettuali e teorie.

Un secondo settore è inerente allo *spazio del fare*: dall'acquisizione e riproduzione di singole abilità, sia specifiche relative ai vari ambiti disciplinari (leggere, scrivere, far di conto...) sia più generali (analizzare, sintetizzare, inferire, ipotizzare, generalizzare...), all'elaborazione/applicazione di schemi procedurali conosciuti, allo sviluppo di capacità complesse (strategie di studio, ricerca, scrittura, soluzione problemi...) e all'adattamento/trasformazione di schemi e strategie di fronte a situazioni problematiche aperte.

Fig. 1 - Struttura della competenza



Un terzo settore corrisponde allo *spazio del gestirsi*, del controllo delle emozioni, dei pensieri, degli atteggiamenti e dei comportamenti: da un'azione dipendente dagli stimoli e dalle indicazioni/regole suggerite dall'esterno ad un'azione efficace grazie ad abitudini/disposizioni mentali<sup>7</sup> consolidate (persistenza nell'impegno, cura nell'esecuzione dei compiti, ascolto attivo, controllo degli stati d'animo negativi...), ad una gestione basata su capacità riflessive che spianano la strada all'autocoscienza e all'autoregolazione.

Un ultimo settore riguarda *la motivazione*: da quella estrinseca dipendente da premi e castighi, da lodi e biasimi a quella intrinseca dettata dall'interesse per l'argomento, dal desiderio di apprendere, di aumentare le proprie competenze, alla capacità di progettare intenzionalmente le proprie attività, di assumere iniziative spontanee e di far fronte responsabilmente anche a evenienze improvvise.

I quattro settori confluenti verso l'arena delineano l'architettura interiore del costruito di competenza: in particolare, essi rappresentano la matrice di fondo, tenendo presente la quale è possibile individuare i traguardi relativi ad ogni sapere disciplinare e trasversale. Tra conoscenze, abilità, compor-

7. Sul concetto di abitudini mentali si possono vedere M. Baldacci (in *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006, pp. 51-63) e il volume, ricco di indicazioni operativo-didattiche oltre che teoriche, di A.L. Costa, B. Kallick, *Le disposizioni della mente*, LAS, Roma 2007.