

## La didattica per competenze, un avanzamento o un regresso? Elementi per un dibattito<sup>1</sup>

19 giugno 2023, di Loto Montana

Roberto Trincherò e Antonio Calvani sono due noti esperti nel campo della didattica e della valutazione. Insieme hanno scritto il libro *“Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene”* che mette in luce le misconcezioni didattiche più diffuse nelle scuole e le indicazioni che, invece, trovano maggiore consenso di efficacia nell’ambito della ricerca internazionale.

I due autori, tuttavia, si trovano in forte disaccordo quando si affronta il tema delle “competenze”, il quadro teorico sottinteso a questo concetto e la loro valutazione.

Trincherò accetta il paradigma delle competenze e ha scritto dei lavori per sostenere gli insegnanti nello sviluppare una “didattica per competenze”.

Calvani invece considera il concetto di competenza *“Il frutto di una costruzione ideologica che mal si adatta alla scuola e ha avuto come effetto principale quello di rendere più ambigui e confusi gli obiettivi di apprendimento”*.

I due autori si sono resi disponibili per un dibattito.

Per iniziare ho chiesto a Trincherò di fare l’esempio di un quesito per dimostrare come sullo stesso insieme di contenuti si possa applicare una pluralità di processi cognitivi. Ho chiesto poi a Calvani se avesse osservazioni critiche da muovere a questo esempio. Questi primi due interventi introduttivi sono riportati sotto.

A questo punto ho chiesto ad entrambi di continuare la discussione e in particolare di sviluppare in modo più esplicito la propria posizione sulla “didattica e valutazione per competenze” e di indicare come, a giudizio di entrambi, si dovrebbe operare, se lo si crede necessario, per migliorare la situazione attuale.

All’interno del dibattito Trincherò ha presentato un documento dal titolo *“Perché è importante ragionare per competenze e come valutarle”*, Calvani invece ne ha presentato uno dal titolo *“Perché il tema delle competenze ha dato vita ad una confusa retorica, rispecchiata nelle Indicazioni Nazionali del 2012, da cui occorre liberare la scuola.”*

**[LM]** Prof Trincherò, può fare un esempio di un quesito per dimostrare come sullo stesso insieme di contenuti si possa applicare una pluralità di processi cognitivi?

**[Trincherò]** Su un medesimo contenuto o insieme di contenuti (es. «Il viaggio di Colombo verso le Indie»), posso esercitare una pluralità di processi cognitivi:

- Descriverlo ad un ascoltatore
- Spiegarne i motivi
- Rappresentarlo graficamente su una mappa

---

<sup>1</sup> Per citare il seguente testo: Montana, L. **La didattica per competenze, un avanzamento o un regresso? Elementi per un dibattito** (<https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2023/06/La-didattica-per-competenze-un-avanzamento-o-un-regresso-Elementi-per-un-dibattito.pdf>)

- Riassumerlo in 20 righe
- Confrontarlo con il viaggio di Marco Polo
- Classificarlo come «viaggio sponsorizzato»
- Riconoscerlo nel diario di un marinaio
- Sceglierlo per esemplificare il concetto di «tenacia»

Voglio dire che non è sufficiente ragionare per “contenuti”. E’ necessario chiedersi quali sono i processi cognitivi che viene richiesto all’allievo di esercitare su quei dati contenuti e proporre agli allievi consegne didattiche e valutative che stimolino proprio quei processi. L’azione didattica e valutativa viene quindi agevolata dall’esprimere gli obiettivi di apprendimento sotto forma di *operazioni cognitive* ossia coppie processo-contenuto.

**[LM]** Prof. Calvani ha niente da obiettare sull’esempio di prova presentata?

**[Calvani]** Niente da obiettare sull’importanza dei processi cognitivi, se sono significativi. Questi vanno però in primo luogo valorizzati, non disancorati dai saperi disciplinari. Per questo trovo imprudente fornire modelli come quello di Trincherò, che possono indurre ad una questionarizzazione piuttosto gratuita e carente di sistematicità. Le discipline, in questo caso la storia, hanno in sé stesse molte opportunità di valorizzare alti processi cognitivi in un modo organico, coeso. Nel caso specifico, ad esempio, mancherebbe:

- la collocazione temporale. Dinanzi ad un qualunque evento storico la prima cosa è valutare se l’alunno lo sa situare in una fascia temporale adeguata (molti alunni escono dalla scuola del I ciclo senza il possesso di un minimo telaio temporale di riferimento e ciò li condanna ad un’ignoranza che peserà su tutta la loro vita);
- le cause e le conseguenze dell’evento, a cui nell’esempio si è solo accennato, da sviluppare meglio: economiche, sociali, culturali, interagenti tra di loro;
- la contestualizzazione. Gli alunni fanno difficoltà a comprendere che nel passato gli uomini avevano concezioni diverse dalle nostre;
- se in una prova c’è la possibilità di usare un documento, non si tratta di presentarlo come esempio di un qualche concetto astratto (esempio di tenacia o altro) ma di impiegarlo per valutare se l’alunno sa comprendere e riprodurre il processo per conoscere il passato (vedi laboratorio dello storico, ecc.);
- anche sul piano lessicale non conviene procedere considerando termini o concetti in modo estemporaneo (viaggio sponsorizzato o altro) ma piuttosto associando un kit lessicale coerente all’argomento (circumnavigare, esplorare, conquistare, cartografia, caravella, continente, bussola, astrolabio, ecc.).

Insomma l’attenzione alla natura dei saperi disciplinari rimane un dato prioritario e fondamentale da cui partire per elaborare prove di valutazione.

**[Trincherò]** L’esempio da me fornito non intendeva presentare un modello su come si insegna la storia (che sembra essere invece l’intento di Calvani) e nemmeno un modello di didattica per competenze, ma intendeva proprio sottolineare ciò che Calvani stesso dice: per trattare in classe il viaggio di Colombo non basta illustrarlo e chiedere agli allievi che ne ripetano gli elementi

principali. L'evento va: a) descritto collocandolo sulla linea del tempo, come parte di un insieme organizzato più ampio di eventi; b) spiegato sulla base delle relazioni, anche causali, con ciò che viene prima e mettendo successivamente in luce le relazioni dell'evento stesso con ciò che viene dopo; c) contestualizzato, ossia spiegato e analizzato utilizzando i modelli di pensiero dell'epoca; d) utilizzato per assegnare senso ad altre informazioni correlate, quali possono derivare ad esempio da un testo fornito agli allievi (il diario di un marinaio), che ne riporta i passi principali visti da un altro punto di vista. Poi, al di là delle situazioni di insegnamento della storia, l'evento può essere utilizzato come esempio per rendere "concreto" un concetto astratto (la tenacia di Colombo, oppure il fatto che il viaggio abbia avuto dei finanziatori che dal viaggio hanno tratto dei vantaggi, e che in tal senso sono assimilabili a quelli che oggi chiameremmo "sponsor").

**[LM]** *Calvani, ho l'impressione che in questo primo scambio siate arrivati a chiarificarvi su quello che ognuno intendeva. La convince l'argomentazione appena sviluppata da Trincherò?*

**[Calvani]** Mi sembra che Trincherò condivida pienamente quanto ho detto.

---

**[LM]** *Passiamo alla didattica per competenze che si sta facendo largo nella scuola a partire dall'introduzione delle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione": come la valutate?*

**[Trincherò]** *Perché è importante ragionare per competenze e come valutarle.*

Perché è importante ragionare per competenze? Prima di rispondere a questa domanda è necessario chiedersi *cos'è una competenza*. Una definizione chiave è quella di Guy Le Boterf (1990): la competenza è un insieme di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti *mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato*. Questa definizione fa riferimento alla cosiddetta *competenza situata*, e ha ispirato la definizione di competenza presente nel Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli, che dal 2007 (Normativa sul nuovo obbligo di istruzione) appare in tutti i documenti ministeriali per il Primo e per il Secondo ciclo.

La definizione di Le Boterf è importante perché ci ricorda che i saperi personali, per poter emergere e consentire ai soggetti di incidere sulle situazioni che affrontano, hanno bisogno di essere mobilitati e combinati in maniera pertinente alle richieste che derivano dal contesto stesso, allo scopo di produrre quello che lui stesso chiama il *saper agire efficacemente in situazione*.

Quando l'allievo si trova ad agire in situazioni a lui note (ad esempio risolvere un problema già affrontato precedentemente, per cui esiste una procedura risolutiva da lui già vista), il saper agire in situazione prende forma nell'*applicare* tale procedura risolutiva alla situazione data, che da lui è stata semplicemente *riconosciuta*. E quando la situazione non è nota, ossia l'allievo non l'ha mai affrontata prima in quella forma? In questo caso il soggetto deve mobilitare più processi cognitivi, che gli consentano di:

- a) Assegnare il corretto significato alla situazione e alle richieste che essa gli pone, ad esempio cogliendo gli elementi chiave che caratterizzano la situazione, identificando gli elementi noti e quelli non noti, individuando le risorse necessarie per affrontare al meglio le richieste.
- b) Sulla base del significato assegnato alla situazione, rispondere alle richieste producendo, ad esempio, descrizioni, analisi, classificazioni, dimostrazioni, spiegazioni.
- c) Controllare l'aderenza delle proprie assegnazioni di significato e risposte alle richieste poste dalla situazione di partenza, attivando uno o più processi autoriflessivi che lo portino, ad esempio, a chiarificare e giustificare le proprie proposte, giudicarne l'adeguatezza e trovare eventuali errori.

La profondità della competenza di un soggetto può essere valutata a partire da questi tre elementi, basandosi su quali *processi* vengono attivati, sugli elementi di sapere su cui questi processi vengono attivati (*contenuti*) e sul livello di autonomia e di responsabilità espresso dall'allievo nell'attivare tali processi su tali contenuti. Ci aspettiamo, ad esempio, che un soggetto maggiormente "competente" in un determinato ambito di sapere riesca a cogliere più rapidamente e con maggior profondità gli elementi chiave di una situazione o problema. Ci aspettiamo che produca descrizioni maggiormente approfondite, analisi più accurate, classificazioni più sottili, dimostrazioni più efficaci. Infine, ci aspettiamo che produca migliori chiarificazioni e giustificazioni delle scelte da lui fatte per assegnare significato e rispondere alle richieste poste dalla situazione che si trova ad affrontare.

Sulla base di questi tre elementi (che chiameremo Interpretazione, Azione, Autoregolazione) è possibile quindi operazionalizzare il *saper agire in situazione* di cui parla Le Boterf, associando a ciascuna competenza un profilo di *operazioni cognitive* osservabili, ossia prestazioni cognitive espresse dall'allievo su determinati contenuti. Prestazioni cognitive e contenuti sono associabili alla competenza oggetto di operazionalizzazione, di cui rappresentano opportuni *indicatori*. Vediamo un esempio concreto. Prendiamo il Traguardo per lo sviluppo delle competenze "*L'alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite.*" (Indicazioni nazionali 2012 per il Primo ciclo – Scienze, Scuola secondaria di primo grado). Cosa significa "*l'alunno esplora e sperimenta lo svolgersi dei più comuni fenomeni*"? Cosa significa "*ne immagina e ne verifica le cause*"? Cosa significa "*ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite*"? Quali sono le operazioni cognitive osservabili sull'allievo che possiamo considerare indicatrici del fatto che l'allievo, nel suo percorso formativo, è sulla buona strada per raggiungere il Traguardo?

Ci aspettiamo, ad esempio, che un allievo dotato di quella competenza messo di fronte a una situazione-problema concreta del tipo "*La maestra mette un piatto pieno di acqua su un davanzale assolato. Quando alla fine della giornata la maestra guarda il piatto l'acqua non c'è più. Spiega perché.*" attivi le seguenti operazioni cognitive: a) *colga* il fatto che l'acqua è esposta a una fonte di calore ("davanzale assolato") e si trova in uno spazio aperto e arieggiato; b) *riconosca* la situazione come una tipica situazione di evaporazione; c) *spieghi* il fatto che l'acqua non ci sia più utilizzando il concetto di evaporazione; d) *giustifichi* i suoi ragionamenti in modo opportuno a chi gli prospetta spiegazioni alternative (es. "Il piatto potrebbe essere stato colpito da una palla che ha fatto schizzare via l'acqua?", "No, perché altrimenti non si troverebbe nell'esatta posizione di partenza"). Nella didattica in aula, l'insegnante propone agli allievi situazioni in cui egli stesso esercita in modo manifesto queste operazioni cognitive (*talking aloud*<sup>2</sup>, pensiero ad alta voce) e così facendo

---

<sup>2</sup> Per *thinking aloud* si intende l'azione dell'insegnante che funge da modello di pensiero per i propri allievi attraverso il suo ragionare ad alta voce sui differenti problemi didattici presentati, considerando le difficoltà che potrebbero incontrare gli allievi nell'affrontare quella situazione. [LM]

fornisce modelli interpretativi, di azione, di autoregolazione. Queste situazioni diventano quindi situazioni *note* per l'allievo, perché esplicitamente affrontate nella didattica. L'insegnante può proporre poi esercizi su situazioni note per automatizzare queste operazioni cognitive, ma se si limitasse a questo promuoverebbe una semplice riproduzione di modelli, non un'azione autonoma e responsabile da parte dello studente. L'approccio per competenze richiede quindi che l'insegnante ponga successivamente gli allievi di fronte a situazioni *non note* che richiedono l'esercizio coordinato di operazioni cognitive analoghe a quelle viste nella didattica, e chieda agli allievi di affrontarle in maniera progressivamente più autonoma e responsabile (sostenendoli con *scaffolding* e *fading*<sup>3</sup>), *trasferendo* i saperi acquisiti nella situazione nota alla nuova situazione, attraverso processi di assegnazione di significato, azione trasformativa e autoregolazione.

**[Calvani] Perché il tema delle competenze ha dato vita ad una confusa retorica, rispecchiata nelle Indicazioni Nazionali del 2012, da cui occorre liberare la scuola.**

Si può condividere la definizione teorica di Le Boterf secondo cui "la competenza è un insieme di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti *mobilizzati* e *combinati in maniera pertinente in un contesto dato*". Non condivido però il proseguo del ragionamento di Trincherò che aggiunge altri due concetti, in sé importanti, ma che trovo non pertinenti, almeno in modo esclusivo, con il concetto di competenza: a) l'attenzione al passaggio dall'affrontare situazioni note a situazione non note, aspetto presente in tutte le tassonomie canoniche tradizionali, b) il richiamo al *thinking aloud*, *scaffolding*, *fading*, tecniche importanti per una didattica efficace, derivate dai modelli di apprendimento cognitivo, anch'esse note da prima che si parlasse di competenze. Sofferamoci dunque sulla definizione stretta di competenza: essa porta già a comprendere le insidie in essa insite, cioè il fatto che si adatta bene al mondo adulto e professionale ma non a quello della scuola (del resto è nata alla fine degli anni Novanta in un'ottica ideologica di avvicinamento, se non vogliamo dire di subordinazione, della scuola al mercato del lavoro). Consideriamo le conoscenze, capacità ed altro, che dovrebbero essere *mobilizzate* dal soggetto. Quali conoscenze e capacità può *mobilizzare* un bambino che non possiede ancora le nozioni più elementari fornite dai saperi di base delle discipline, se non quelle ingenuo e spontanee che la psicologia da Piaget in poi ha per decenni messo in risalto, e il cui superamento è l'oggetto pluridecennale della ricerca sull'istruzione?

Si tratta di un *déjà vu*. Eppure la didattica, quella accompagnata da una visione storica e critica, ha fornito gli anticorpi per non ricadere in questi tranelli che si ripropongono ciclicamente. È ingenuo, anche se può apparire gratificante, immaginare l'allievo capace di affrontare problemi complessi, così come di apprendere da solo senza la guida dell'adulto, magari con l'aiuto delle tecnologie, come sostenuto da un certo costruttivismo ingenuo, o di crescere cognitivamente con forme di pensiero spontaneo prescindendo dal supporto delle discipline. A questo riguardo Bruner, di fronte alla crisi della scuola americana, già nel 1959 (Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando), individuava le sue cause nell'ingenuo attivismo deweyano, responsabile di aver ignorato il richiamo che viene dalla struttura ordinata delle discipline, dalle *big ideas* in esse contenute, che una teoria dell'istruzione deve mettere in risalto. Sulla scia di Bruner è nato il movimento per il *curriculum* che ha indicato criteri importanti da seguire (propedeuticità, progressività, coerenza, ciclicità, esplicitezza degli obiettivi) per rendere razionali, praticabili ed

---

<sup>3</sup> Per *scaffolding* si intende un'"impalcatura di supporto" ossia l'insieme di sostegni, aiuti, supporti che il docente fornisce agli allievi, almeno nelle prime fasi di "pratica guidata" una nuova attività. Questi supporti verranno poi progressivamente rimossi indirizzando lo studente verso la "pratica indipendente" tale processo assume il nome di sfumatura, o *fading*, dell'aiuto. [LM]

efficaci i percorsi di apprendimento in qualunque ambito del sapere.

Il “vessillo” delle competenze, che ispira anche le Indicazioni Nazionali del 2012, dietro il fascino del termine di moda, porta nuovamente ad allentare l’attenzione dai saperi disciplinari a favore della priorità ad una generica nozione di apprendimento (*“Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l’una dall’altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l’unitarietà tipica dei processi di apprendimento”*, pag. 18). In questo quadro si compie un’operazione di facciata, elusiva e generica. Si riconosce la necessità di costruire un curriculum ma questa è un’operazione assai complessa e delicata, che viene demandata interamente alle scuole. Si dovrebbero anche fornire modelli ed esempi chiari, quanto meno sui punti di arrivo auspicati, ma anche questo non viene fatto. Si costruisce un castello di rimandi, dagli “obiettivi di apprendimento” ai “traguardi di competenze” all’insegna di una continua genericità di linguaggio.

Cosa sono questi traguardi? Due cose insieme, in realtà intrinsecamente contraddittorie: *“piste culturali e didattiche da percorrere”* e *“criteri per la valutazione delle competenze attese”* (pag. 18). Quando si va a leggerli si trovano sempre indicate liste di attività formulate in modalità generica, in cui l’elemento-criterio è al più rimandato a qualche aggettivo indeterminato, cioè che l’attività si svolga in modo *“adeguato”, “opportuno”* e così via. *“Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi”*. Cos’è che permette di distinguere se il bambino *“comprende”* e cosa si intende con strategie *“adeguate”*? Quando si legge: *“Scrive testi corretti nell’ortografia”*, ci aspetteremmo di capire quale è la soglia auspicabile e tollerabile nella correttezza ortografica di un bambino al termine della scuola primaria, dato che vediamo presente questa criticità persino a livello universitario (tra l’altro un’attività così importante come la dettatura viene appena citata, a fronte dell’abbondanza di parole con cui vengono trattate altre attività legate al linguaggio o alla comunicazione).

Insomma i criteri vengono definiti solo in astratto, senza alcuna parametratura. Anche questo compito è demandato alle scuole, come anche le modalità di formulare le schede di valutazione finali, la ciliegina recente, accompagnate anch’esse da indicazioni confuse e impraticabili. Ne basta assai meno per mandare le scuole in sovraccarico.

**[Trincherò]** Ciò su cui concordo con l’amico Calvani è che vi sono stati approcci alla didattica per competenze che hanno dato scarsa importanza alla definizione operativa degli obiettivi di apprendimento in termini di processi cognitivi e contenuti, cercando di proporre la didattica stessa per competenze come una didattica mirata ad un presunto “superamento” degli obiettivi. Nulla di più sbagliato. Si rischia di cadere nella genericità di linguaggio e quindi di proporre una didattica e una valutazione fondata sul nulla.

Ciò su cui dissento è il discorso sulla possibilità di mobilitazione dei saperi da parte dei bambini. Qualsiasi azione didattica dovrebbe partire da quella che si chiama “la rilevazione delle preconoscenze”, ossia dei saperi e dei modi di pensare – anche quelli ingenui – degli allievi, e da lì iniziare a costruire, valorizzando le buone idee espresse e proponendo saperi e modelli di pensiero “esperti” che portino a mettere in crisi e revisionare le idee discutibili. Piaget stesso ha messo in risalto l’importanza del far emergere i saperi ingenui e spontanei e di lavorare a partire da quelli per costruire forme di pensiero più complesse e articolate.

**[Calvani]** Nel suo tentativo di giustificare la didattica per competenze, Trincherò tira in ballo Piaget e le preconoscenze, ma qui parliamo di una cosa diversa.

Quando si parla di competenze, vedi le Boterf, si parla di “mobilitazione” e di “ricombinazione”

delle conoscenze che vengono integrate con altro. È un'operazione condotta da un sistema decisionale che opera dall'alto, sulle conoscenze, che sono una delle diverse risorse impiegabili. Quando invece, nel contesto delle "competenze", vedi le Boterf, si parla di "mobilitazione" e di "ricombinazione" delle conoscenze, e non solo di quelle, ma anche di capacità, comportamenti ed altro, le conoscenze sono considerate come una delle diverse risorse interne che devono essere già possedute nella loro forma esaustiva per poter essere usate in modo efficace, e non qualcosa in corso di acquisizione e strutturazione. Dunque è un concetto diverso. Per questo parlare di competenza significa parlare di una condizione più avanzata e complessa, più congruente con la condizione adulta e professionale, che non con quella dei bambini. Come ho già detto, l'idea del bambino "competente" è una proiezione pretenziosa, frutto di una ideologia culturale propria di un'epoca, che ha attecchito in Italia più che in altri Paesi, ma che ha solo prodotto un lessico confuso e inadeguato per la scuola.

**[Trincherò]** Le Boterf non parla di possesso di conoscenze in forma esaustiva e pre-formata. Conoscenze, capacità e comportamenti sono acquisibili, così come i processi che sottendono la mobilitazione di tutte queste risorse in situazione. L'autore fa esplicito riferimento agli "schemi operativi" di Piaget, come elementi che sottendono le azioni dei soggetti (2008, pag. 35), quindi non stiamo parlando di concetti differenti. Se vogliamo, non è il mondo della formazione aziendale che ha ispirato la pedagogia, ma proprio il contrario: la pedagogia che ha ispirato il mondo della formazione aziendale.

Tutti concordiamo sul fatto che gli allievi non sono in grado di affrontare problemi complessi da soli senza un'opportuna guida istruttiva, ma l'obiettivo della didattica per competenze non è quello di limitarsi a fornire soluzioni preconfezionate a problemi standard, ma di far evolvere i modi con cui gli allievi assegnano significato a situazioni e problemi, li affrontano, riflettono su ciò che fanno per migliorarlo, in un quadro curricolare di propedeuticità, progressività, coerenza, ciclicità, esplicitezza degli obiettivi, come giustamente sottolineato da Calvani.

L'aspetto legato all'affrontare situazioni non note è spesso solo marginale nelle tassonomie canoniche tradizionali. Il concetto di competenza pone invece un'attenzione particolare sui processi metacognitivi (altro aspetto toccato in modo marginale dalle tassonomie tradizionali) e sul transfer degli apprendimenti.

**[Calvani]** Per tutto questo non c'è bisogno di tirare in causa le competenze. La dimensione metacognitiva dell'apprendimento in Italia è entrata negli anni '70-'80. Nessuno allora parlava di didattica per competenze. Queste ultime sono entrate solo sulla scia delle politiche europee sull'istruzione di fine millennio, orientate a migliorare le condizioni del mercato del lavoro.

**[Trincherò]**

Vero che la dimensione metacognitiva entra in Italia prima, ma come conciliarla con l'insegnamento di saperi disciplinari? Il concetto di competenza fornisce una possibile, e valida, soluzione.

In ultimo, non è vero che il concetto di competenza porti ad allentare l'attenzione dai saperi disciplinari: se la competenza è una mobilitazione di saperi, i saperi disciplinari sono centrali, così come quei modelli di pensiero che li rendono attivi, spendibili in situazione e trasferibili.

**[Calvani]** Parlando di situazioni teoriche tutto è possibile. Ma guardiamo cosa è successo in pratica. Il risultato per il nostro Paese sono state le Indicazioni Nazionali del 2012, che incarnano una visione di didattica per competenze. È presente forse un'integrazione di saperi, saperi disciplinari e metacognizione? Tutt'altro. Della metacognizione non c'è traccia. Sui saperi ci sono carenze

macroscopiche; ci siamo del resto soffermati nel documento curato da entrambi, su quelle relative alle Scienze, che non sono certamente influenti nel tracollo che si verifica a questo riguardo nelle ultime prove PISA OCSE, nel Documento S.Ap.I.E, Cosa fare per la scuola <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf>. Vedi il paragrafo: Le scienze (e gli eccessi del metodologismo).

**[LM]** *Alla luce di quanto fin qui dibattuto, secondo voi, cosa si dovrebbe fare in concreto per migliorare la situazione?*

**[Trincherò]**

Sull'assenza di parametratura presente nelle Indicazioni nazionali si può discutere. Fin dove devono spingersi le prescrizioni ministeriali? Dove inizia l'autonomia delle scuole? Gli insegnanti sono davvero in grado di formulare parametrature efficaci o serve una guida anche per loro? Quindi la soluzione che propongo è: definizioni operative esplicite di ciò che ci si aspetta dagli allievi in termini di processi di pensiero e contenuti disciplinari, coerenza tra azioni didattiche e richieste valutative, attenzione al miglioramento di processi cognitivi come strumento di elaborazione profonda e significativa di contenuti, aiuto alle scuole nel progettare obiettivi di apprendimento e prove tese a valutarne il raggiungimento, definizione anno per anno di quali sono i saperi di base che andrebbero affrontati e la loro progressione, e in questi ultimi due punti sento di poter concordare con quanto scritto dall'amico Calvani.

**[Calvani]**

Penso che Trincherò, e al pari suo, altri colleghi pedagogisti, sottovalutino il sovraccarico a cascata che si è generato per le scuole, dalle astratte Indicazioni Nazionali in poi, sino alla recente scheda di valutazione.

È compito dell'Istituzione nazionale preposta all'Istruzione di indicare in modo del tutto chiaro i traguardi e il sistema di valutazione che le scuole devono seguire. L'autonomia deve certamente garantire la libertà dei metodi ma questo non vuol dire lasciare le scuole a se stesse, sotto il manto di una generica lista di profili di competenze astratte e ambigue.

Bisogna operationalizzare le prove, il che significa far corrispondere ad una definizione teorica la prova esemplificativa in cui si vuol identificare quel concetto. Tutto il resto, aggiungere altre spiegazioni, altri descrittori o indicatori, produce solo ulteriore ambiguità e sovraccarico.

Ciò che occorre è:

- intervenire su quelli che si possono chiamare traguardi, obiettivi di apprendimento o come dir si voglia, aggiungendo comunque esempi o fac-simili concreti di prove finali con soglie e livelli definiti in modo da rendere espliciti i risultati che ci si aspetta di raggiungere ai diversi livelli di età. Si dovrebbe così limitare, almeno a questo livello, il carico di lavoro delle scuole che potrebbero usare adattamenti o varianti di questi fac-simili generali. Le schede di valutazione possono derivare di conseguenza dai risultati di queste prove.

Vanno poi indicati con maggiore chiarezza, anno per anno, i saperi di base nella loro progressione curricolare, togliendo questa prerogativa alle case editrici che di fatto hanno supplito a questa carenza istituzionale.

**[LM]** *Ma esistono punti in comune tra voi due?*



**[Entrambi]** Sì, certo. Ad esempio abbiamo scritto insieme *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, ispirato dalla necessità di trovare fondamenta solide (evidenze) per le affermazioni a sostegno delle proposte didattiche e smascherare false credenze.

### **[LM] Conclusione**

Vi ringrazio veramente per questo scambio intenso e, a tratti, vivace. La pratica del confronto diretto tra idee differenti è estremamente arricchente per chi ne fruisce, in questo caso leggendo questo lavoro. Avete infatti toccato dei temi che stanno a cuore a moltissimi insegnanti. Non possiamo nascondere che l'introduzione delle Indicazioni nazionali nel 2012 e, soprattutto, il successivo nuovo modello di valutazione per la primaria introdotto nell'A.S. 2020/21 (tra l'altro nel bel mezzo del caos generato dall'emergenza pandemica) hanno fortemente disorientato molti insegnanti che si sono dovuti mettere a studiare per cercare di capire come attuare le nuove direttive negli Istituti. Pertanto non posso che riconoscere nella mia quotidianità lavorativa il sovraccarico di cui parla Calvani, spesso amplificato da Circolari e Note ministeriali non sempre chiare. Il sovraccarico di adempimenti è un problema che coinvolge i docenti italiani e che spesso finisce per distrarre preziose risorse dalla didattica e dalla formazione, l'"antidoto" individuato in modelli ed esempi chiari a cui riferirsi sarebbe sicuramente ben accolto da moltissimi colleghi. D'altro canto trovo centrale l'invito di Trinchero a concentrarsi, come docenti, sullo sviluppare definizioni operative esplicite in termini di processi cognitivi e di contenuti sui quali applicarli relativamente agli obiettivi che si intendono perseguire in classe; al perseguire la coerenza tra il momento didattico e quello valutativo. Tra l'altro il nuovo modello di valutazione ha avuto il pregio di "imporre" a noi insegnanti i concetti, purtroppo non sempre compresi fino in fondo, di *feedback* e di *valutazione formativa*. Dal mio punto di vista la debolezza maggiore di tutto l'impianto rimane la mancanza di una guida chiara da parte del Ministero nell'attuazione dei cambiamenti proposti. I docenti e i dirigenti tutt'ora non hanno le idee chiare su cosa vada fatto, su cosa sia meglio fare, e le indicazioni e i supporti che ricevono sono pochi e vaghi. Anche per questo un dibattito del genere può essere molto utile per aiutarci a chiarire le idee su cosa è essenziale e su cosa non lo è, per migliorare giorno per giorno la nostra azione didattica in classe. Per cui grazie veramente per il tempo e la pazienza che avete dedicato a sviscerare questo delicato argomento.