

“La periodizzazione tra acquisizione dei saperi e didattica per competenze. L’insegnamento della storia dell’arte nella scuola, verso Europa 2020”.

Irene Baldriga

ANISA – Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell’Arte

In queste giornate di studi sono stata chiamata a rappresentare il mondo della scuola e mi sembra di poter dire che la mia presenza costituisca un segno di apertura e di attenzione da parte dell’Università nei confronti della formazione scolastica. Ciò è tanto più significativo nell’ambito di due giornate dedicate al “Fare la storia dell’arte”, impostate quindi su un piano metodologico che investe direttamente la dimensione procedurale e tematica della Ricerca, oltre che naturalmente l’aspetto della sua disseminazione.

E’ possibile “fare” la Storia dell’Arte nella Scuola?

“Fare” nel senso di elaborare il processo storico critico, produrre interpretazioni, pervenire a risultati rilevanti sotto il profilo scientifico...

Proposto in questi termini, il tema appare quasi una provocazione: eppure, al di là dei confini di settore, la questione è reale e cercherò di dimostrare in quale modo.

In un incontro come questo, incentrato prevalentemente sul problema della periodizzazione, ho pensato di sottoporre alla vostra attenzione un tema attualissimo della Scuola di oggi: forse si tratta **DELLA** grande questione della scuola odierna, non soltanto in Italia ma nell’intera Europa e in gran parte del mondo Occidentale¹. Mi riferisco al tema dell’acquisizione delle competenze, parola d’ordine della didattica più aggiornata e attenta all’innovazione e al miglioramento dei processi di apprendimento². Ho scelto di parlare di competenze perché la nuova impostazione pedagogica che

Desidero esprimere il mio ringraziamento a Rosanna Cioffi e a Maria Grazia Messina per avermi coinvolta nelle giornate di studi promosse dalla Consulta Universitaria degli Storici dell’Arte.

¹ Per un inquadramento e un’analisi del contesto europeo, si veda l’ultimo rapporto Eurydice *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, Commissione Europea, 2012 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf).

² Il concetto di competenza è entrato già da molto tempo nell’educazione scolastica, almeno dagli anni ‘90 (cfr. E. Cresson, a cura di, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea: Libro bianco sull’istruzione e la formazione - Unione europea, Bruxelles, 1995). Senza andare troppo indietro nel tempo, possiamo almeno risalire alla Riforma Moratti: la storica Legge n. 59/03 afferma che “... è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità generali e specifiche ...”. La bibliografia sull’argomento è vastissima. Tra le pubblicazioni più recenti, cfr. M. Cicatelli e G. Malizia (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*,

si sta adottando nella scuola italiana impone un ripensamento dei cosiddetti “programmi” (termine ormai desueto, surclassato dalle più generiche “Indicazioni Nazionali”³) e dunque delle scansioni temporali, dei ritmi di studio, delle periodizzazioni.

Le competenze sono entrate ufficialmente nella Scuola italiana quando il Ministro Fioroni emanò un decreto (il DM 139/2007) che riconfigurava l'obbligo d'istruzione. Nelle Istruzioni operative di quel testo di legge, veniva recepita un'importantissima indicazione del Parlamento Europeo⁴: l'idea che i sistemi scolastici dovessero trasmettere agli studenti delle competenze-chiave di cittadinanza, declinate in otto tipologie fondamentali, poi tradotte in Italia con leggere differenze.

Inizialmente, la ricezione di questa importante, in effetti radicale, novità è stata molto lenta – quasi impercettibile – da parte di scuole ed insegnanti. L'unica vera formalizzazione del riconoscimento delle competenze è giunta con l'emanazione del “modello di certificazione” (DM 9/2010) che ora le scuole debbono necessariamente rilasciare al termine dell'obbligo di istruzione, ovvero alla fine del biennio della secondaria superiore. Per darvi la misura dell'importanza di questo provvedimento, segnalo che dal 2 marzo 2013 entrerà in vigore un ulteriore decreto legislativo⁵ che ci riguarda tutti e che pone in essere il sistema di validazione degli apprendimenti non formali e informali, ovvero delle competenze acquisite dai singoli al di fuori del sistema di apprendimento formale, scolastico e universitario.

Atti della giornata di Studio 2009, Armando Editore, Roma 2009; M. Baldacci, *Curricolo e Competenze*, Mondadori Università, 2010; L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Centro Studi Erickson, 2012; M. Castoldi e M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, Franco Angeli, 2012.

³ L'introduzione delle *Indicazioni Nazionali*, avvenuta con la L. 53/2003, è una naturale emanazione del principio di sussidiarietà (Legge costituzionale n. 3/2001, *Riforma del Titolo V della Costituzione*) e costituisce una condizione necessaria all'attuazione del sistema dell'Autonomia: “Compito dello Stato, in tale prospettiva, non è più quello di “governare” centralisticamente il sistema, come si tentava di fare con i Programmi ministeriali (centralizzati e periodicamente aggiornati), i quali non erano stati sufficienti ad impedire la polarizzazione e la frammentazione complessiva del sistema, con livelli di efficienza e di efficacia molto diversi tra le diverse scuole e nelle diverse aree del Paese. In un sistema poliarchico lo Stato rispetta pienamente l'**autonomia** organizzativa e didattica delle scuole, ma rivendica il ruolo – garanzia di equità – di fissare gli obiettivi generali, gli standard di valutazione e i meccanismi di controllo dell'efficienza e dell'efficacia, disponendo contestualmente quegli interventi perequativi che possano contribuire a ristabilire l'equità del sistema dove si dovessero verificare disarmonie o sperequazioni. Il modo in cui è stato ridisegnato il sistema di istruzione e formazione tiene conto di tali principi e determina il senso delle *Indicazioni nazionali...*” (A. Porcarelli, “Indicazioni Nazionali”, in *Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli, 2004).

⁴ Il documento fondamentale da conoscere in materia è la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf

⁵ D.Lgs. 13/2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*

E' il riconoscimento ufficiale del principio per cui – nell'epoca "liquida" delle tecnologie e della globalizzazione⁶ – la formazione si protrae per tutto l'arco della vita e la condizione essenziale per la crescita professionale consiste nell'*imparare ad imparare*, nel sapersi adattare – camaleonticamente – al contesto economico e sociale in cui ci si trova ad agire.

Tutto questo ha molto a che fare con la Scuola e con l'Università, con la trasmissione dei saperi e con l'articolazione dei percorsi di apprendimento rivolti ai giovani e ai meno giovani (mi riferisco, cioè, anche al delicato ambito dei TFA⁷, punto sensibile come sappiamo di dialogo e collaborazione tra le Facoltà e gli Istituti Scolastici – dopo l'ormai conclusa esperienza delle SSIS - rispetto ai quali sarebbe molto opportuno attuare momenti concreti e fattivi di confronto onde poter articolare un'offerta formativa realmente utile e adeguata ai futuri insegnanti).

Che cosa può e deve insegnare la Scuola oggi? Quale effettivo impatto queste trasformazioni stanno producendo sulla formazione degli studenti?

E' superfluo rilevare quanto grande sia il senso di smarrimento suscitato negli insegnanti dalle Direttive ministeriali citate. Per necessità di sintesi e per snellire la mia comunicazione, ho evitato di richiamare i molti altri provvedimenti di Legge che hanno recepito e consolidato il criterio delle competenze nella Scuola⁸. Mi limito a sottolineare che l'intero sistema scolastico ne risulta corretto, in termini di modalità didattiche, di criteri di valutazione, di obiettivi, di misurazione degli apprendimenti a livello nazionale (INVALSI)⁹.

Le novità sono dirompenti e faticano a penetrare nella coscienza di molti insegnanti, soprattutto perché manca – nella formazione di molti di loro – la consapevolezza giuridica e pedagogica di riferimento. Ai Dirigenti Scolastici spetta accompagnare il processo di adeguamento attraverso percorsi di aggiornamento del personale che, va osservato, vengono accolti sovente con scetticismo e timore¹⁰.

⁶ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Ed. Laterza, Roma-Bari 2002; cfr. anche il più recente *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con Riccardo Mazzeo, Erickson Editore, Trento 2012.

⁷ Sui TFA si vedano il Decreto Ministeriale 249/2010 e la più recente nota 549/2013, Problematiche relative all'attivazione e allo svolgimento dei percorsi di abilitazione TFA. Per un compendio normativo in materia, vedi il sito MIUR http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/normativa_tfa

⁸ Si vedano, innanzitutto, i regolamenti dei nuovi Licei, Istituti Tecnici e Professionali, DPR 88, 87 e 89/2010, ma anche il regolamento sulla valutazione DPR 122/2009.

⁹ Sul fondamentale ruolo assunto dall'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione) nel sistema scolastico italiano, si veda la Direttiva n. 85 del 12 ottobre 2012 recante "Priorità strategiche dell'INVALSI per gli anni scolastici 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015". Per un quadro d'insieme, si veda l'intervista di "Notizie della Scuola" al Commissario Generale Paolo Sestito, 2012 (http://www.invalsi.it/download/interviste/Intervista_Paolo_Sestito.pdf).

¹⁰ La scuola è notoriamente considerata un'organizzazione complessa fortemente resiliente che tuttavia sta tentando di

In tale contesto, l'impatto esercitato dall'approccio per "competenze" sull'insegnamento delle discipline è fortissimo. Viene messa in discussione, almeno in parte, la concezione tradizionale della trasmissione dei saperi per favorire un approccio proattivo. Ai ragazzi si chiede di acquisire strategie e metodi da applicare in autonomia, dimostrando cioè di "saper fare". E questo ovviamente mette in discussione un'azione formativa impostata sulla sequenza cronologica di fatti e fenomeni, invita i docenti – per quanto riguarda la nostra disciplina - a condurre gli studenti al di fuori delle aule, portandoli nei musei, sugli scavi, nei cantieri, nelle aziende, investendo tempo e risorse (che sono sempre limitate, non dimentichiamolo!) per calare i ragazzi "in situazione", cioè mettendoli nelle condizioni di "imparare, facendo"¹¹.

Tutto questo richiede tempo, strumenti, risorse, connessioni interdisciplinari, aperture metodologiche, sperimentazione continua, capacità organizzativa, logistica e progettuale da parte delle scuole. Tra le altre cose, richiede ai docenti stessi "competenze" che travalicano fortemente il ruolo assegnato loro dalla scuola di ieri, competenze che, se presenti, sono state acquisite nella gran parte dei casi proprio attraverso quei percorsi "informali e non formali" di cui parla il nuovo Decreto Legislativo in vigore dal 2 marzo 2013. Nella scuola dell'Autonomia, al docente si richiede capacità di pianificazione del lavoro individuale e una iniziativa progettuale che possa sensibilmente contribuire al Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituzione Scolastica¹². Su questa competenza di pianificazione e progettualità dovrebbe sicuramente orientarsi una parte della formazione dei nuovi insegnanti che dovrà pertanto comprendere un'adeguata informazione di carattere giuridico e pedagogico, ma soprattutto contemplerà

adeguarsi ai dirompenti cambiamenti imposti dalla modernità. Cfr. l'interessante indagine di A. CAVALLI, G. ARGENTIN (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Collana studi e ricerche, Il Mulino, 2010, nonché le preziose ricerche pubblicate dalla Fondazione Agnelli (*Rapporto Scuola in Italia* 2009, 2010, 2011). Sulla resistenza degli insegnanti al cambiamento, cfr. T. Wagner, *The New Village School: Winning the Hearts and Minds of Kids and Teachers*, Routledge, 2001.

¹¹ Non va dimenticato che strumento fondamentale – da tempo assimilato dal sistema scolastico italiano – per l'attuazione di tali modalità didattiche è il sistema dell'Autonomia (L. 59/1997; DPR 275/1999) che prevede ampi margini di azione da parte delle scuole in tema organizzativo, didattico, di ricerca e sperimentazione. Altrettanto interessanti – anche in ambito liceale - sono le sempre più diffuse esperienze di "alternanza scuola-lavoro", introdotte dall'art. 4. della L. 53/2003 e poi meglio articolate dalla L. 77/2005, che prevedono periodi di attività formativa presso soggetti esterni del territorio sulla base di un progetto didattico coordinato dalla scuola e concordato con la realtà ospitante. Sul rapporto Scuola-Museo in Europa, si vedano gli esiti del Progetto ITEMS (*Innovative Teaching for European Museum Strategies*) coordinato da ANISA nell'ambito del programma LLP, Leonardo da Vinci (2010-2012), www.anisa.it/items.htm Un quaderno di studi è in corso di pubblicazione a cura della Direzione dei Musei di Francia (*La documentation française*, Paris).

¹² DPR 275/1999, art. 3, c. 1: "Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

- individuazione di obiettivi, strumenti e strategie;
- reperimento, impegno e gestione delle risorse materiali ed economiche (ivi compresa l'impostazione di un budget di progetto);
- definizione di collaborazioni, convenzioni e partenariati;
- azioni di monitoraggio e valutazione, nonché di processi di correzione in itinere e di miglioramento (controllo di gestione).

Il progetto didattico va inteso come elaborazione di un percorso formativo originale e coerente che punti al conseguimento di precisi obiettivi e che sappia inserirsi in modo armonioso con il più ampio contesto del POF d'Istituto.

Per i docenti, chiamati a reinventare sé stessi e il proprio operato, appare sempre più difficile svolgere un percorso formativo lineare, sviluppato in senso cronologico e sequenziale. I più

innovativi si cimentano già nella elaborazione interdisciplinare delle UDA (Unità di Apprendimento)¹³, individuando macro-argomenti da svolgere in parallelo per conseguire obiettivi educativi trasversali e soprattutto per acquisire competenze di cittadinanza che comprendono *la capacità comunicativa, l'apprendimento continuo, il saper progettare e collaborare, l'essere autonomi e responsabili, il problem solving, la capacità di individuare collegamenti e relazioni*¹⁴.

E veniamo così alla questione di oggi: *la periodizzazione*, in generale, e conseguentemente l'impostazione cronologica nella trattazione degli argomenti. Quanto esposto sinora mette in discussione, inevitabilmente, la trattazione sequenziale dei temi: i periodi, i fenomeni, i movimenti artistici. In particolare, impone una riformulazione degli approcci, incoraggia una trattazione trasversale e "situata" degli argomenti, ma anche una ridefinizione degli strumenti di studio, ivi compresi i manuali¹⁵. Questo non significa, ovviamente, sacrificare l'organicità dei percorsi didattici – che saranno comunque orientati alla trasmissione di saperi fondamentali e orientativi –

¹³ Cfr. D. Lgs. 59/2004: "Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione: a) di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alla abilità coinvolte); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno. Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di Apprendimento".

¹⁴ Competenze-chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'obbligo di istruzione, cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf (allegato al Documento Tecnico del DM 139/2007).

¹⁵ Cfr. I. Baldriga, "L'insegnamento della storia dell'arte tra textbook, ebook e didattica multimediale" in *Il gusto dei problemi. Il manuale di Giulio Carlo Argan e l'insegnamento della storia dell'arte nella scuola di oggi e di domani*. Atti del Convegno Internazionale ANISA- Comitato Nazionale per le Celebrazioni del Centenario della nascita di Giulio Carlo Argan, a cura di I. Baldriga, Sansoni per la Scuola, Firenze, 2010, pp. 44-54.

ma è volto a costituire delle aree di lavoro sulle quali testare la capacità degli alunni di esercitare le conoscenze e le abilità acquisite, facendo ricorso alle nuove tecnologie e al cooperative learning¹⁶.

Lavorare sulle competenze nella scuola per la storia dell'arte, cosa significa? Proviamo a dirlo secondo un approccio “tecnico” a noi familiare...

- 1) leggere l'opera d'arte, saperla collocare nel tempo e nello spazio;
- 2) interpretarla;
- 3) contestualizzarla;
- 4) rapportare il linguaggio figurativo agli altri linguaggi (quello musicale, quello letterario...);
- 5) sapere elaborare un testo critico, utilizzando la terminologia appropriata;
- 6) effettuare confronti tra opere di diverse tecniche, diverse iconografie, diversi stili e periodi;
- 7) ...

Ma se tentiamo di declinare queste competenze nella prospettiva del “saper fare” invocato dalle nuove Indicazioni Europee e Ministeriali, il quadro cambia profondamente per cui dovremo parlare di

- 1) comprendere il concetto di patrimonio, di tutela e conservazione;
- 2) cogliere il valore identitario dell'opera, collegarlo al suo contesto culturale di appartenenza originaria e di appartenenza attuale;
- 3) comprendere il messaggio dell'opera d'arte e coglierne la forza comunicativa (anche nel tempo);
- 4) valorizzare l'opera d'arte, inserirla in un percorso virtuoso di attualità che ne consideri anche il potenziale economico;
- 5) comprendere il concetto di sostenibilità dell'utilizzo economico dell'opera d'arte;
- 6) comprendere il senso, le modalità, le potenzialità dell'utilizzo dell'opera nel contesto della modernità.

Tra il primo e il secondo elenco cambia un'intera concezione della scuola e della formazione pre-universitaria. Cambia in modo talmente profondo che l'Università, posta nelle condizioni di accogliere gli studenti in ingresso provenienti dalla Scuola Secondaria Superiore, deve per forza di cose tenerne conto e rimodulare di conseguenza le proprie aspettative, nonché i propri percorsi.

¹⁶ Cfr., ad esempio, C. Bereiter e M. Scardamalia, *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York, 2006.

Nella elaborazione delle proprie Unità di Apprendimento, i docenti saranno sempre più frequentemente propensi a combinare tematiche disciplinari “di confine”, superando barriere metodologiche – tra le quali sicuramente quella della periodizzazione – per aiutare gli studenti ad acquisire quei tratti di “responsabilità e autonomia” che il Quadro Europeo delle Qualifiche utilizza proprio per spiegare il concetto di competenza¹⁷. Anziché orientare il percorso didattico sullo studio di un'epoca, risulterà più congeniale scegliere temi di raccordo, spunti di riflessione su fenomeni e principi come il concetto di *classico e anticlassico*, per esempio, e quindi il rapportarsi al passato, oppure l'idea di *avanguardia*, o ancora il fenomeno della *maniera* (che riguarderà il manierismo post-fidiaco, come quello tosco-romano del XVI secolo). Questa prospettiva tematica scavalca la priorità dell'assetto cronologico tradizionale e può risultare di enorme fascino come pure generare una grandissima e lacerante confusione nel soggetto che apprende. Con essa si ribalta anche il principio di periodizzazione che nell'apprendimento scolastico ha prevalso sinora, soprattutto come percorso a tappe di una concezione evoluzionistica dei fenomeni artistici, ancora tutta improntata – se vogliamo – sulla concezione vasariana, genealogica, della storia dell'arte.

A queste considerazioni molto generali, ma a mio avviso di grande rilevanza, aggiungo l'esigenza – sempre più sentita nelle scuole – di fronteggiare la questione della multiculturalità che, superando il concetto *non politicamente corretto* dell'integrazione, cioè dell'assoggettamento del “diverso” al contesto che lo circonda – incoraggia l'apertura all'altro e l'inclusione nei programmi di studio di tematiche proprie delle culture extraeuropee¹⁸. Si aggiunge così, nei programmi di studio, un ulteriore elemento che può risultare “distraente” e che crea una breccia, accanto alla sequenza del prima e del dopo, nel principio di centralità della cultura occidentale¹⁹.

¹⁷ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 111 del 6.5.2008]. E' interessante riflettere sulla definizione fornita dal documento relativamente ai termini “conoscenze”, “abilità”, “competenze”:

- «conoscenze»: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

- «abilità»: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

- «competenze»: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche (European Qualification Framework) le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>

¹⁸ Su questo, si veda il fondamentale documento di indirizzo MIUR *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

¹⁹ E' necessario prendere atto del numero crescente di alunni di provenienza non italiana presenti nelle nostre scuole. Per questi ragazzi sono previste modalità e procedure di accoglienza, garanzia e di inclusione, volte soprattutto a fornire loro strumenti e conoscenze utili a facilitare l'inserimento nella comunità scolastica e nella comunità locale in senso lato. L'insegnamento della storia dell'arte, se ben orientato, può risultare molto efficace in questo processo, ma può rivelarsi anche molto respingente o persino inaccessibile se incentrato esclusivamente su linguaggi e iconografie di

C'è molta carne al fuoco, forse troppa se rapportata ai tempi e alle possibilità di cui la Scuola dispone al momento. Se l'obiettivo prioritario che dobbiamo assumere nella formazione della scuola secondaria superiore diviene quello delle competenze (non soltanto quelle disciplinari, ma anche quelle di cittadinanza), è inevitabile che una revisione profonda del percorso didattico vada contemplata. Una revisione che arriva ad investire l'epistemologia della disciplina e in qualche modo la sua stessa articolazione.

Ma c'è, inevitabilmente, anche un grande rischio: quello di accorpare confusamente temi e soggetti, in un'ansia onnivora di confezionare stimoli per un apprendimento pratico che renda ancor più fragili i riferimenti ai saperi essenziali, ai contenuti, ai solidi pilastri della conoscenza cui si rivolgeva prevalentemente la Scuola fino a pochi anni fa, almeno fino al Processo di Lisbona. Non possiamo ignorare, in altre parole, il fatto che nel gestire questa delicata e ineludibile evoluzione dei sistemi educativi è necessaria molta cautela e va ribadita la consapevolezza di dover equilibrare il rapporto tra saperi e competenze, evitando di impoverire entrambe le cose con l'ulteriore pericolo di perdere ogni punto di riferimento.

Per dirla con Delors²⁰, le discipline scolastiche debbono svolgere la funzione di "bussole" nella vita dei futuri cittadini, in una prospettiva di formazione continua che si protragga per tutto l'arco della vita (*LifeLong Learning*). La flessibilità del curriculum scolastico, così concepito, si adatta alla necessità di adeguarsi alle necessità del contesto, ad attuare percorsi volti al massimo coinvolgimento degli studenti per i quali si rende necessario un approccio di "personalizzazione" in grado di esaltare i talenti e di stimolare le potenzialità di ciascun individuo²¹. La scuola di oggi trova nel successo formativo di ogni alunno la destinazione di scopo della propria azione²².

L'alleanza tra Scuola e Università

Come ex docente, come dirigente scolastico e come storico dell'arte, sono profondamente convinta che l'adeguamento dei programmi di studio alla didattica per competenze sia opportuno. Lo è non

difficile comprensione per studenti di cultura non occidentale. Molto efficaci risultano invece le esperienze rivolte alla lettura dell'arte contemporanea, soprattutto se maturate all'interno degli spazi museali.

²⁰ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale per l'educazione del XXI secolo, Armando Editore, Roma, 1997. Sul valore delle discipline nella formazione scolastica, importantissime le considerazioni di J. Bruner che ne sottolinea le "idee fondamentali" (vedi l'ottima sintesi contenuta in P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Novara 2006, pp. 9-12). Vedi anche H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 2007; H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano, 2009; H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2011.

²¹ *Personalizzare l'insegnamento*, CERI-OCSE, Collana della Fondazione per la Scuola, Compagnia di San Paolo, (Paris, 2006), Bologna, 2008. Fondamentali a tal proposito, le ricerche condotte da H. Gardner sulle intelligenze multiple.

²² DPR 275/1999 (Regolamento dell'Autonomia Scolastica).

soltanto perché il quadro in cui viviamo è mutato in modo ormai irreversibile, ma perché testimonianza manifesta di tale mutazione è data dal diverso modo di apprendere, pensare e percepire dei nostri allievi²³. Ignorare il cambiamento è sempre sbagliato, è spesso dannoso, è sicuramente inutile. Quindi la scuola deve attrezzarsi, come deve farlo l'Università. Ed è fondamentale comprendere che nel forgiare i nuovi strumenti della formazione Scuola e Università debbono lavorare insieme. Questa volta, forse, con una responsabilità maggiore a carico della Scuola che deve indicare all'Accademia la chiave di violino su cui intonare il messaggio da rivolgere alle nuove generazioni. Cambia anche, e assai profondamente, il concetto di continuità della formazione: nel senso che la Scuola riuscirà sempre meno ad anticipare l'acquisizione di contenuti specialistici e sempre più si orienterà sul canale degli "skills" da trasmettere agli studenti²⁴. Questo è un punto nodale da considerare oggi, per preparare i docenti di domani e per riuscire ad offrire una formazione efficace ai nostri allievi, anche di livello universitario. La didattica per competenze, che prevalentemente si incardina sul lavoro interdisciplinare, prepara già la strada ad un accorpamento delle classi di concorso di cui si parla da tempo e condurrà – insieme alla progressiva riduzione del tempo scuola – a un'organizzazione molto flessibile dell'istruzione scolastica²⁵. Tuttavia, è necessaria la massima allerta al fine di evitare di sottovalutare il processo già in atto: evitare di impostare i percorsi formativi dei nuovi docenti senza comprendere – contestualmente – che è indispensabile definire nuovi obiettivi e dunque nuove strategie per l'insegnamento. E' chiaro che l'Università non può ignorare tali emergenze e deve farsene carico, possibilmente coinvolgendo la Scuola.

Tornando alla domanda iniziale: *E' possibile "fare" la Storia dell'Arte nella Scuola?* vorrei pertanto ribadire l'importanza del cambiamento cruciale che, nell'uso e nella reinterpretazione delle discipline, la scuola italiana sta vivendo. Per volontà esogena, sostanzialmente innescata dalle politiche educative europee e dalla globalizzazione, la scuola ha avviato da tempo – ed ora è giunta al punto di svolta – un ripensamento complessivo del proprio assetto e dei propri obiettivi. Si scardina l'impostazione gentiliana di un Liceo che strutturalmente prepara e anticipa l'Università, con la conseguenza che l'Università non ha più modo di adagiarsi sulla formazione pregressa del

²³ Cfr. *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?* Convegno Internazionale, Torino 2009, a cura di N. Bottani, A.M. Poggi, C. Mandrile, Collana della Fondazione per la Scuola, Compagnia di San Paolo, Il Mulino, Bologna, 2010; P. Ferri, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2008; D. De Kerckove, *Dall'alfabeto a internet. "L'homme littéré"; alfabetizzazione, cultura, tecnologia*, Mimesis Edizioni, Udine 2008.

²⁴ Sui concetti di *life skills* e di *key competences*, cfr. F. Brotto e A. Giunta La Spada, 2020: *i sentieri dell'Europa dell'Istruzione. La scuola nella cooperazione europea*, Armando Editore, Roma, 2011, pp. 109 e ss.

²⁵ Per una panoramica dei sistemi educativi internazionali, si vedano il rapporto "Education at a glance 2012", OECD, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>;

discente, almeno sotto il profilo dell'acquisizione dei contenuti. Addirittura, le discipline divengono strumenti flessibili nelle mani degli educatori, modellate al fine di istruire gli allievi nell'esercizio del fare, con il risultato auspicabile che – nei casi migliori – le scuole diventino laboratori creativi di saperi originali e non imposti.

Su tali questioni è urgente invocare un confronto di alte vedute e di concreto impatto, per evitare l'isolamento degli studi universitari – specialmente quelli di orientamento umanistico – e per elaborare nuovi progetti formativi realmente efficaci e al contempo adeguati al Nuovo che avanza. L'impegno ora assegnato alle Università relativamente allo svolgimento dei TFA richiede uno sforzo di progettazione e di riconfigurazione della funzione docente che va molto al di là della mera preparazione disciplinare e pedagogica in senso tradizionale. Oggi è importante formare docenti di mentalità diversa, solidamente attrezzati sotto il profilo didattico e capaci di favorire – dall'interno – il piano di miglioramento complessivo delle singole scuole come del sistema scolastico nel suo complesso²⁶. La centralità del docente in una sistema scolastico di qualità è confermata da tutte le

²⁶ Il tema della formazione iniziale e continua dei docenti in Italia è molto complesso. La scrivente ha presentato una relazione in merito, con Clara Rech, in occasione del III Seminario di Formazione Internazionale ANISA-Musei Vaticani: *Il Museo come Spazio di Formazione*, 11-12 aprile 2011 (titolo dell'intervento: "La scuola ben fatta: Professionalità, formazione e apprendimento"). Riporto qui di seguito alcuni riferimenti bibliografici importanti, quale semplice orientamento generale: M.A. Huberman, M. A., "The professional life cycle of teachers" in *Teachers College Record*, 91(1), 1989, pp. 31-57; M.A., Huberman, *The Lives of Teachers*, Teachers College Press, New York, 1993; Betty E. Steffy, *A life-cycle model for career teachers*, 2001. Indagini internazionali comparative: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, OECD 2009 (<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>); *Teachers' Professional Development. Europe in International Comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010, pp. 28-32. (http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/intro_en.pdf). L'indagine TALIS riguarda in particolare la scuola secondaria di primo grado. Per una sintesi dei dati emersi relativamente alla situazione italiana, cfr. L'Italia nell'indagine TALIS. Prime indicazioni e tendenze, 2009 (http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ocse_2009.pdf); Idem, "Continuous professional development of teachers within schools", p. 32 e ss. Inoltre, cfr. L. Darling-Hammond, R.C. Wei, N. Richardson, A. Andree, S. Orphanos, *Professional learning in the learning profession: A status report on professional development in the US and abroad*, Washington D.C., 2009 (http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_tech_report.pdf). Per quanto riguarda la situazione statunitense, va ricordato che l'ambizioso e anche controverso programma "No Child Left Behind", varato nel 2002, prevedeva un enorme sforzo di aggiornamento e formazione degli insegnanti. Sull'impatto del programma, cfr. T. Dee, B. Jacob, *The impact of No Child Left Behind on Student Achievement*, NBER Working Paper n. 15531; L. Kaplan, W.A. Owings, "NCLB: No Child Left Behind The Politics of Teacher Quality", in *Phi Delta Kappan*, 2003, 84 (9), pp. 687- 692. In proposito, si veda anche il sito dello US Department of Education, <http://www2.ed.gov/teachers/nclbguid/improve-quality.html>.

Sulle specifiche problematiche della formazione in servizio degli insegnanti italiani, cfr. *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Treelle, Quaderno n. 4, 2004, pp. 60-62, <http://www.treelle.org/files/III/quaderno04.pdf>; M. Castoldi, *Criteri di lettura della formazione insegnanti*, www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/12.51.37_moniform_13.pdf; una sintesi efficace è offerta da M. Spinosi "Formazione insegnanti e dirigenti" in *Repertorio. Dizionario normativo della scuola*, XXV edizione, 2011, a cura di S. Auriemma, Notizie della Scuola, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 518-533. Si veda, inoltre, l'efficace analisi pubblicata in *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Fondazione Giovanni Agnelli, Laterza, Bari 2009; *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Fondazione Giovanni Agnelli, Bari 2010, con ricca bibliografia di riferimento. Sulle politiche europee in favore della formazione professionale dei docenti, si veda, in particolare, *Recommendation of the European Parliament and*

rilevazioni internazionali, in cui non a caso ricorre lo slogan “Teachers matter” (gli insegnanti sono importanti)²⁷ e da cui si evince con chiarezza che chiave vincente e irrinunciabile per una scuola efficace è un proficuo sistema di formazione continua del corpo insegnante.

Al momento, il grande lavoro di aggiornamento e di informazione dei docenti già attivi nelle scuole viene assunto – al di là delle iniziative direttamente gestite dall'amministrazione centrale e periferica del Ministero della Pubblica Istruzione (Uffici Scolastici Regionali) - dai dirigenti scolastici, spesso in partnership con le realtà imprenditoriali interessate a contribuire all'innovazione: la grande editoria, in primis, e poi le aziende informatiche. In questo processo, la cui difficoltà primaria è quella di scontrarsi con l'IDEA di scuola non più adeguata ai tempi che è grandemente diffusa tra gli insegnanti, sarebbe importantissimo poter coinvolgere le Facoltà coinvolte nei TFA. E in questo impegno di collaborazione e di rinnovamento, si dovrebbe partire dalle ottime esperienze già maturate in altri paesi del mondo, come la Finlandia, il Giappone, il Regno Unito, gli Stati Uniti²⁸...

Per concludere, vorrei replicare alle osservazioni di chi – a volte – contesta l'approccio della didattica delle competenze come processo imposto da interessi di mercato, dovuto cioè ad una impropria ingerenza delle priorità economiche nel terreno immacolato della conoscenza e dell'educazione²⁹. A tal proposito è interessante ricordare che in epoche specularmente simili alla nostra - in termini di sconvolgimenti tecnologici, economici e sociali (come la Rivoluzione Industriale) - il valore delle competenze venne evocato con altrettanta enfasi. I grandi romanzi

the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community for students, persons undergoing training, young volunteers, teachers and trainers [Official Journal L 215 of 9 August 2001]; *Recommendation (EC) No 2006/961 of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility* [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Per una sintesi, G. Barzanò (a cura di), *Spazi educativi europei e dintorni*, Notizie della Scuola, Tecnodid, Napoli 2010.

²⁷ *How the world's best performing school systems come out on top*, McKinsey 2007 (http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf); *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD, 2005.

²⁸ Per alcune di queste esperienze, si veda il caso della “lesson class” praticata in Giappone come forma di comunità che apprende nello spirito del sistema Toyota (M. R. Sarkar Arani, Y. Shibata, M. Matoba, “Delivering Jugyou Kenkyuu for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change”, *Nagoya Journal of Education and Human Development*, Vol. 3, 2007, pp. 25-36) e quello dei docenti-ricercatori in Finlandia (H. Niemi, R. Jakku-Sihvonen, *Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers*, University of Helsinki, Department of Education, Helsinki, Finland, http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf). Vedi anche H. Simola, “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education” in *Comparative education*, 41 (4), 2005, pp. 455-470; VOKKE Project, *National Level Coordination of Degree Program Development in Teacher Training and the Sciences of Education*, www.helsinki.fi/vokke/english.htm.

²⁹ Tali obiezioni vengono spesso sollevate a proposito del Processo di Lisbona che, come noto, fu impostato per fare dell'Europa “l'Economia della conoscenza più competitiva del mondo”. Chiusa la fase del percorso – peraltro non completato – impostato per il 2010, si parla oggi di “Europa 2020”, il cui sforzo è volto a promuovere una crescita “intelligente, sostenibile e solidale”. Per gli obiettivi di Europa 2020 relativi all'Istruzione, cfr. il *Quadro Strategico per la Cooperazione Europa nel Settore dell'Istruzione e Formazione ET 2020* (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>) Si veda in proposito anche l'Osservatorio Isfol Europa 2020.

educativi tra XVIII e XIX secolo – il Robinson Crusoe di Defoe, l'Oliver Twist di Dickens, si incardinano su queste tematiche e puntano, singolarmente, ad esaltare le abilità applicative dei protagonisti, la loro capacità di adattarsi a situazioni estreme. In *Hard Times*, Dickens si scaglia contro l'inutilità del sapere nozionistico, mostrando come la scuola preferisca premiare chi conosce a memoria i termini che servono a indicare le parti anatomiche del cavallo, anziché l'allievo che sa come domarne uno. Giunto sull'isola, l'eroe di Defoe apprende a combinare l'ingegno con la manualità, riuscendo così a sopravvivere:

“...come la ragione è la sostanza e l'origine della matematica, così, inquadrando ogni problema per mezzo della ragione, e giudicandolo nel modo più razionale, col tempo ogni uomo può diventare padrone di qualsiasi arte meccanica. Io non avevo mai maneggiato un utensile in tutta la mia vita, eppure col tempo, a costo di molta fatica, perseveranza e ingegnosità, mi resi conto che non c'era cosa, fra quante mi mancavano, che non sarei riuscito a fabbricarmi da solo”

Oggi la scuola si trova di fronte a una sfida grandiosa, difficile, entusiasmante. Siamo chiamati a riformulare strategie e strumenti senza perdere il nerbo del nostro operato, né il senso etico dei nostri obiettivi. Promuovere un apprendimento significativo implica adeguarsi al modo in cui, qui ed ora, i nostri studenti recepiscono e rielaborano gli stimoli educativi. Non si tratta, come alcuni sostengono in modo pregiudiziale, di rinunciare ai saperi, ma di renderli più efficaci, più durevoli, più spendibili³⁰. Lavorare sulle competenze comporta adattare i nostri saperi al contesto che ci circonda, ma soprattutto attrezzare i nostri ragazzi ad affrontare il nuovo che ancora non c'è, facendone dei cittadini consapevoli e responsabili³¹. E' dunque nell'intento di stimolare il pensiero autonomo e creativo e nel sano perseguimento di una concezione etica della Scuola che ci stiamo muovendo³². Ciò implica professionalità e passione, creatività e adattamento, ma anche il coraggio

³⁰ Dobbiamo “ecologizzare le discipline, cioè tener conto di tutto ciò che vi è di contestuale, ivi comprese le condizioni culturali e sociali. Cioè dobbiamo vedere in quale ambiente nascono, pongono problemi, si sclerotizzano, si metamorfosano” (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 123).

³¹ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari, 2010.

³² La didattica delle competenze si incardina sul principio pedagogico del pensiero autonomo e sull'esercizio della cittadinanza attiva. Mi preme sottolineare che tali argomenti sono stati un riferimento costante nella decisa battaglia intrapresa da ANISA per la difesa dell'insegnamento della storia dell'arte nella Scuola Italiana, con interventi ad ampio raggio – in Italia e all'estero – e soprattutto attraverso un diretto e fruttuoso confronto con i decisori politici. Un'ampia documentazione in materia è disponibile sul sito www.anisa.it; segnalo in particolare la memoria presentata da I. Baldriga e C. Rech in VII Commissione Cultura il giorno 24/11/2009 (http://www.anisa.it/MemoriaAnisa_AudizioneParlamentare_24novembre2009.pdf) e il testo definitivo della mozione presentata il 3/10/2012 in Senato dall'On. Francesco Rutelli in difesa della nostra disciplina, alla cui evoluzione e

1 marzo 2013, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, Convegno CUNSTA,
Consulta Universitaria Nazionale per la Storia dell'Arte,
FARE LA STORIA DELL'ARTE OGGI.
La prospettiva storica. Ipotesi di discussione e rifondazione.

di cimentarsi con modalità spesso inesplorate. Lavorare in team, condividere e progettare, uscire dall'isolamento dell'insegnamento in aula, confrontarsi, familiarizzare con le nuove tecnologie e con l'internazionalità, guardare oltre, guardare fuori, guardare avanti; essere giovani **con** i nostri giovani, per interpretare e costruire il futuro che ci attende, domani.