

Mario Ambel

*Apprendere (ed essere valutati) per competenze nel biennio della scuola superiore: un progetto*

### **Una premessa**

La relazione delinea le condizioni e le caratteristiche essenziali di una scuola delle/ per le competenze, in particolare ponendo l'attenzione su una serie di nodi irrisolti o risolti solo in parte e che un processo di riforma come quello relativo all'innalzamento dell'obbligo nel quadro della revisione degli ordinamenti della scuola secondaria deve assolutamente affrontare.

Una prima condizione preliminare ineludibile è la necessità di mantenere alta la connessione fra queste variabili dei processi di insegnamento/apprendimento:

- la progettazione
- l'attuazione
- la valutazione
- la certificazione.

La trattazione separata di questi aspetti e la loro regolamentazione sulla base di criteri non omogenei per quanto priva di senso è in realtà pratica assai diffusa.

In tal senso le competenze sono qui assunte non solo e non tanto come un rinnovato strumento di valutazione e certificazione degli esiti formativi ma, ancor prima, come una dimensione progettuale che funge da motore del rinnovamento organizzativo e didattico del pensare e fare scuola.

L'assunzione delle competenze come parametro di riorientamento delle finalità formative ha infatti importanti implicazioni metodologiche: implica di fatto il superamento della scuola trasmissiva nella direzione di una scuola, per esprimersi in formule sintetiche, costruttivista, cooperativa, laboratoriale.

Una seconda condizione preliminare è la convinzione che la progettazione educativa non possa consistere nella definizione di unità di apprendimento prioritariamente finalizzate a raggiungere liste più o meno coerenti e credibili di obiettivi, ma nella individuazione di percorsi curricolari capaci di far interagire e coniugare tre grandi variabili progettuali:

- un orizzonte culturale di attesa
- un segmento di un profilo atteso di competenze
- la realtà un cui si opera

L'incontro di queste variabili deve conciliare

- processi da attivare
- condizioni di fattibilità
- obiettivi da raggiungere

che definiscono le unità di apprendimento a realizzare concretamente.

In questo modo la progettazione educativa non procede dagli obiettivi alla realtà in cui si opera, ma viceversa dal rapporto fra orizzonti di attesa e realtà verso la determinazione di obiettivi effettivamente perseguibili.

### **Le questioni**

Affrontare le variabili progettuali di una scuola delle/per le competenze significa trovare risposte adeguate e operative a una serie di interrogativi che costituiscono il terreno di ricerca e di elaborazione per un approccio consapevole delle scuole e dei docenti a queste problematiche. Questi interrogativi sono qui sinteticamente proposti, corredati da criteri o prospettive di indagine: si tratta di piste percorribili, proposte per la loro ulteriore messa a fuoco e soluzione.

### a) *Quale delimitazione del concetto di competenza?*

Una scuola delle competenze non può ovviamente prescindere dall'assunzione di un'idea condivisa di competenza che, come si è detto in premessa, sia anche portatrice di implicazioni e conseguenze pratiche del modo di pensare e fare scuola.

In questa prospettiva non manca ormai sia una ricca documentazione scientifica, sia un sostanziale accordo anche in sedi normative.

Si veda quanto detto nella *Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli*, 2006:

*“Risultati dell'apprendimento*: indicano la attestazione di ciò che un discente conosce, capisce e può fare al termine di un processo d'apprendimento e sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze”; e nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006 relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*: “Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriati al contesto.” Senza entrare qui nel dettaglio, si ricorda come sarebbe più opportuno e coerente con le altre lingue europee sostituire il termine “attitudine” con “atteggiamento” o, ancor meglio “disponibilità”.

Si tratta dei riferimenti assunti dalla normativa ministeriale per l'innalzamento dell'obbligo. I percorsi formativi scolastici hanno però bisogno di definizioni e approcci ancor più orientati alle competenze culturali, specifiche della scuola. Si vedano queste due possibili definizioni:

“Insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto, in determinati contesti reali, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo” (da una ricerca dell'IRRSAE Piemonte, 2000).

“Una competenza è data dall'insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto in determinati e adeguati contesti reali (definiti dalla natura dell'ambiente e della situazione, dai partecipanti e dalle dinamiche relazionali, dalla strumentazione necessaria), utilizzando materiali e strumenti, è in grado di attivare su oggetti specifici, realizzando una prestazione consapevole, finalizzata al raggiungimento di uno scopo (definire e risolvere problemi conoscitivi e operativi, compiere azioni, raggiungere risultati, applicare strategie semplici o complesse).” (da Ambel M., 2004, *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*, F. Angeli, Milano.)

Tutte queste definizioni sono in grado di superare antitesi ormai anacronistiche: quelle per esempio che contrappongono conoscenze e competenze; cultura orientata alla speculazione e cultura orientata al produrre; saperi disinteressati e saperi spendibili, ecc., che a lungo hanno rallentato l'elaborazione della scuola su questi terreni.

Delimitato il concetto di competenza, queste stesse variabili sono quelle che consentono di descrivere profili di competenze, che vengono qui assunti come il parametro problematico attorno al quale costruire una coerente progettualità educativa per competenze.

### b) *Quale idea di soggetto e di spendibilità?*

Questo è un problema strategico nella definizione dei profili di competenza. Poiché la competenza è una dimensione che attiene direttamente al soggetto e al suo rapporto con gli atteggiamenti, le motivazioni, le conoscenze, l'agire, le procedure, a maggior lo è un “profilo”, che descrive un livello di possesso, controllo ed esercizio di tali competenze.

Diviene allora fondamentale e determinante capire a quale idea di soggetto e di contesto di esercizio e spendibilità si fa riferimento nel delineare il profilo.

Esemplificando: nel delineare un profilo di competenze esercitate dalla scuola, è possibile far riferimento a nessi soggetto/contesti molto diversi:

- la persona nella costruzione della propria identità individuale e sociale e in rapporto all'età in cui si colloca la stesura del profilo;
- il soggetto scolarizzato e istruito che ha posto le basi per un incremento permanente del proprio atteggiamento conoscitivo e critico nei confronti della realtà;
- il fruitore consapevole della comunicazione contemporanea e della strumentazione multimediale che la alimenta;
- il cittadino che vive consapevolmente nella pienezza dei suoi diritti e concorre alla convivenza civile e democratica;
- lo studente che deve proseguire nel proprio percorso di studi;
- il futuro lavoratore che possiede la strumentazione necessaria per accedere a percorsi professionalizzanti o a entrare direttamente nel mercato del lavoro.

Non si tratta ovviamente di prospettive equivalenti: il prevalere dell'una sull'altra, la presenza o l'assenza di alcune, l'accentuazione della centralità di questa o di quella determinano dei mutamenti profondi non solo nella descrizione del profilo, che di fatto ne è la conseguenza, ma nella determinazione stessa delle finalità di un percorso di istruzione. Questa scelta è tanto più decisiva e delicata per il biennio che segue la scuola secondaria di primo grado, inteso come fase conclusiva dell'obbligo scolastico che si frequenta in contesti formativi fra loro diversi. Al riguardo, decidere per esempio, che prevalgono le finalità legate al profilo del "cittadino" rispetto a quelle dello "studente" o del "lavoratore" significa ovviamente fare scelte molto diverse in termini di contenuti, metodi, livelli di competenza.

### c) Con quali implicazioni progettuali e di attuazione?

Un progetto di incremento delle competenze culturali opportunamente applicato alla scuola si prefigge di incrementare le occasioni per gli allievi di fare esperienze cognitive e conoscitive possibilmente in modo coinvolgente e gratificante. In tal senso i percorsi formativi orientati alle competenze hanno oggi il compito non solo di rinnovare gli universi di sapere e le metodologie didattiche, ma soprattutto di affrontare il problema della rimotivazione degli allievi. Oggi appare in crisi proprio la natura dei singoli elementi costitutivi dei processi di insegnamento/apprendimento e spesso questa crisi è all'origine della disaffezione degli allievi e accentua la gravità di malesseri maturati fuori dalla scuola. Per far compiere agli allievi esperienze di apprendimento significative e gratificanti che consentano loro di acquisire competenze culturali di cittadinanza è necessario ridefinire i rapporti fra...

- soggetti
- azioni
- oggetti
- mezzi e procedure
- contesti
- scopi

La progettazione curricolare per competenze deve quindi affrontare una ridefinizione globale di queste variabili, per riuscire finalmente a costruire una scuola a misura di adolescente. E nel farlo deve anche affrontare il problema della necessità di conciliare obiettivi strategici comuni e percorsi di incremento delle potenzialità individuali.

Si leggano queste affermazioni: "Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati." Anche qui "disponibilità" starebbe meglio che "attitudini". Queste parole sono state scritte nelle *Indicazioni per il curricolo* del 2007 nella sezione dedicata alla scuola dell'infanzia, ma valgono anche per ciò che accade dopo, purché

vengano riempite di contenuti e di procedure adeguate alla scuola per le ragazze e i ragazzi fra i 14 e i 16 anni.

*d) Con quale collocazione curricolare rispetto alle discipline?*

Una progettazione per competenze deve sciogliere il nodo dei rapporti fra le diverse dimensioni del sapere e dell'agire conoscitivo, che riguardano le competenze ma anche e soprattutto i contesti in cui si acquisiscono, applicano e consolidano: la dimensione

- trasversale
- disciplinare
- di area o di asse, con le relative differenze
- pluri- o interdisciplinare.

Anche a questo proposito esistono documentazioni internazionali e nazionali che invitano a una forte attenzione alle dimensioni trasversali delle competenze o ancor più direttamente a finalizzare gli interventi formativi a competenze intese come trasversali *tout court*. Si pensi alla citata Raccomandazione dell'Unione Europea o al Documento tecnico del Ministero per l'innalzamento dell'obbligo del 2007.

Su queste materie, non sempre è tutto chiaro e spesso ci si accontenta di elenchi cui non corrispondono assunzioni di responsabilità organizzative e didattiche effettive. Ogni raccordo tra le discipline, ogni superamento delle discipline stesse verso ciò che le attraversa, le accomuna, le ingloba o le vede cooperare andrebbe del resto fondato su una rivisitazione attenta di ciò che effettivamente significa guardare alle discipline dal punto di vista delle competenze, ovvero che cosa significhi in ciascuna disciplina incrementare atteggiamenti, conoscenze e abilità in modo integrato.

L'idea che abbiamo di disciplina e le pratiche testuali, comunicative e scolastiche che ne conseguono sono fortemente ancorate alla natura trasmissiva della scuola tradizionale, soprattutto nella scuola superiore. Una didattica disciplinare per le competenze nella scuola secondaria di primo e secondo grado è ancora in gran parte da inventare: in alcune materie più, in altre meno, ma nessuno si muove su un terreno di pratiche consolidate e diffuse, neppure nell'area linguistica, la più vicina a queste modalità.

*e) In base a quali nuclei concettuali definienti e quali criteri di articolazione interna?*

Per scrivere un profilo di competenza culturale di tipo disciplinare è indispensabile decidere quali sono i nuclei concettuali e operativi fondanti di ciascuna disciplina, del suo modo di osservare, analizzare, comunicare, reinterpretare la realtà, risolvere problemi, realizzare prodotti. All'interno del profilo di una competenza culturale si devono intravedere le variabili che ne declinano la natura e le articolazioni da due punti di vista principali:

- i nuclei conoscitivi e procedurali della disciplina
- l'articolazione del sapere e del sapere fare disciplinare.

È questo un terreno delicato e importante su cui le singole "materie" scolastiche hanno tradizioni ed elaborazioni più o meno consolidate. Da tempo, per esempio nell'area linguistica l'articolazione interna del profilo è organizzata sulla base di questi criteri:

- Ascolto e parlato per scopi diversi
- Interazione dialogica
- Lettura e comprensione per scopi diversi
- Lettura, comprensione e interpretazione di testi letterari
- Scrivere per scopi diversi
- La scrittura documentata
- Le abilità linguistiche funzionali allo studio
- Le conoscenze e la riflessione sulla lingua e sui testi come strumento di crescita culturale
- La riflessione sulla lingua e sui testi per migliorare le prestazioni

E in storia? In scienze?

Per scoprirlo è indispensabile assumere la documentazione scientifica o normativa disponibile e interrogarla da questo punto di vista, alla ricerca dei parametri di organizzazione e articolazione interna del profilo disciplinare. In questo caso per il biennio, ma qui l'ordine di scuola è meno determinante, poiché l'ossatura del profilo dovrebbe essere la stessa per tutto l'itinerario formativo a garantirne la continuità verticale. Dall'ordine di scuola dipendono invece i criteri orizzontali di complessità.

*f) Quale livello di "aspettativa" e quindi di valutazione?*

Con questo ulteriore aspetto, di estrema importanza, si apre l'enunciazione dei criteri che piegano verso la valutazione.

Chi scrive un profilo di competenza, per esempio in uscita da un percorso formativo, deve dichiarare con molta chiarezza di quale tipo di profilo si tratta: se

- atteso
- praticato
- valutato
- certificato.

Non sono la stessa cosa e i rischi di fraintendimento vanno evitati con cura.

Si pensi per esempio ai "Traguardi per lo sviluppo delle competenze" nelle *Indicazioni per il curricolo* del 2007, di cui molti non tengono in conto che non si tratta di traguardi che devono raggiungere gli allievi ma di orizzonti progettuali dei docenti. E si tratta ovviamente di prospettive ben diverse!

*g) Quale modalità di attribuzione a differenti livelli*

La valutazione e la certificazione di un profilo di competenza implicano che si scelga fra due modelli possibili.

Dati alcuni livelli di acquisizione, possesso ed esercizio di competenze, è possibile realizzare

- una sola descrizione, solitamente di livello medio alto, cui attribuire, una differente parametrizzazione relativa al livello raggiunto

oppure

- più descrizioni, ciascuna corrispondente a un diverso livello.

In questi anni le scuole, lasciate troppo sole ad affrontare e sciogliere questioni complesse, hanno sperimentato modalità diverse di descrizione, valutazione e certificazione delle competenze. Ora si tratta, facendo anche tesoro delle esperienze e della letteratura internazionale su questi temi, di portare a sintesi questi modelli verso scelte condivise e generalizzate. La valutazione e soprattutto la certificazione delle competenze non possono infatti essere lasciate in balia di una eccessiva autoregolamentazione di criteri e strumenti pena la non validità stessa, in particolare della certificazione, che per sua natura deve essere condivisa e riconosciuta legittima in contesti diversi da quelli che l'ha rilasciata.

*h) Sulla base di quali parametri di osservazione/valutazione?*

Una scuola per le competenze deve essere consapevole che, in quest'ottica, la valutazione implica necessariamente una pluralità di modalità e di strumenti di osservazione e valutazione che integrino forme qualitative e quantitative con una netta prevalenza della dimensione descrittiva. Le competenze infatti si descrivono, non si

misurano. Al massimo si misurano le prestazioni e l'efficacia dei prodotti, non certo i processi.

Per questo, l'ottica delle competenze impone consolidati e coerenti criteri di descrizione dei risultati raggiunti, ma anche un rinnovamento profondo delle valutazioni parziali. Non è più sufficiente misurare i prodotti realizzati (sempre che si disponga di criteri e parametri attendibili per farlo) ma è necessario anche dar conto delle modalità di esercizio dei processi, in una dialettica che coinvolge e deve in parte restituire i rapporti fra soggetti, oggetti e contesti. Ne deriva la necessità dell'adozione di altri parametri, oltre a quelli più tradizionali della correttezza, congruenza ed efficacia dei prodotti, quali: la disponibilità, l'intenzionalità, la flessibilità, la consapevolezza, il controllo, l'adattabilità, la funzionalità, la trasferibilità, acc.

Infine bisogna mettere in conto i criteri relativi alla autovalutazione e alla valutazione tra pari: si tratta di un insieme di modalità e procedure che mal si coniugano con la fissità, un po' ottusa, delle procedure valutative della scuola secondaria di secondo grado, che hanno per altro trovato nuova linfa e legittimazione dalle normative più recenti.

*g) Sulla base di quali criteri di progressività delle singole fasi del curriculum verticale?*

Infine una scuola delle / per le competenze impone di ridefinire i criteri di gradualità del progetto curricolare, sulla base di una rinnovata rilettura delle gradualità e della progressività, definite non solo sulla base della maggiore o minore complessità degli oggetti culturali proposti, ma del rapporto fra oggetti, procedure, contesti, scopi in una correlazione complessa che ridisegna la progressione verticale di ciascun percorso disciplinare e dei rapporti fra le discipline.

### **Una proposta**

Poiché l'impiego attento e coordinato di questi criteri è spesso disatteso, si propone l'attivazione di un progetto di ricerca-azione/ validazione presso alcune scuole e/o soggetti per una elaborazione dal basso, a partire da questi interrogativi, attorno al tema della stesura, dell'utilizzo e della certificazione dei profili di competenza nel biennio della scuola superiore nella prospettiva unitaria dei *profili di cittadinanza in uscita dall'obbligo scolastico*.

*Questa relazione è stata scritta senza la necessaria documentazione bibliografica di riferimento. Il tema, per altro, è ormai così dibattuto che non è difficile reperire le fonti dei documenti citati.*