

**Seminario CONTEMPORANEITA' E NODI DEL CURRICOLO DI STORIA:  
LABORATORIO, COMPETENZE, VALUTAZIONE**

**Confronto con Mario Ambel su competenze disciplinari, trasversali, di cittadinanza**

**Obiettivi di apprendimento**

Microfinalità di apprendimento che la scuola si propone di raggiungere

- attraverso attività di mediazione culturale e didattica
- in unità spazio-temporali definite (contesto di apprendimento)
- descivibili in termini di
  - conoscenze
  - abilità
  - atteggiamenti
- osservabili, verificabili e valutabili attraverso prestazioni più o meno complesse

**Competenze scolastiche**

Elementi di condivisione (nell'ormai ampio dibattito) : la competenza

- comprende in sé componenti diverse, riconducibili alle sfere
  - dei saperi (conoscenze, knowledge)
  - del saper fare (capacità/abilità, skills)
  - dell'essere (atteggiamenti, attitudes)
- è la capacità (processuale, strategica) di affrontare problemi complessi o di svolgere attività complesse
- rappresenta una risorsa potenziale dell'individuo che si esplica attraverso l'agire in contesto, ovvero attraverso performance (prestazioni complesse), che la rendono (almeno in parte) osservabile e verificabile
- valorizza la dimensione operativa, procedurale e consapevole del sapere.

Le competenze scolastiche si esercitano in contesto di apprendimento: a quale agire in contesto (scolastico ed extrascolastico) sono riferibili?

- alle esperienze conoscitive proposte dalla mediazione didattica in campi di sapere (le discipline)
- all'applicazione di un agire conoscitivo trasversale ai diversi campi di sapere (che garantisce l'apprendimento)
- all'esecuzione di compiti culturali complessi, riconducibili a "professionalità intellettuali" cui esse fanno parziale riferimento, ma che non rappresentano la finalità formative dei processi di apprendimento.

► **Impiego congiunto di atteggiamenti, conoscenze, abilità, che, sorretto da motivazioni adeguate, garantisca il controllo consapevole ed efficace di esperienze conoscitive**

- vissute in contesti di apprendimento
- dotate di significato e di senso
- finalizzate al raggiungimento di uno scopo
- certificabili in quanto concretizzabili in comportamenti e prestazioni (almeno in parte) osservabili e verificabili

► **descrivibile sotto forma di profilo individuale [di ingresso/ in itinere/ di uscita] determinato dal possesso/controllo di atteggiamenti/conoscenze/abilità in contesto**

**Mario Ambel, *La questione delle competenze***

paragrafo tratto da

**Percorsi di insegnamento/apprendimento: appunti a margine di alcune questioni attuali.**

In corso di stampa CIDI, Atti del convegno Nazionale di Pisa, 2002, a cura di S. Toselli, Ed. Zanichelli

*1.4. La questione delle competenze*

Un terzo terreno di elaborazione e di confronto è costituito dall'identificazione, dalla descrizione e dalla certificazione delle competenze che si maturano nei percorsi scolastici attraverso i processi di apprendimento e di acculturazione, che hanno finalità, caratteristiche e spendibilità ben diverse dai moduli prioritariamente professionalizzanti o dai momenti prevalentemente addestrativi.

Il “Regolamento dell'autonomia” finalizza il curricolo al perseguitamento di “obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli allievi”. Che si debba trattare di “obiettivi di apprendimento” e non di insegnamento è una conferma del superamento della logica trasmissiva a centralità del docente (e del libro di testo). Ma il concetto di competenza è tutt'altro che assodato, così come controversa (da parte di molti) è la stessa legittimità della sua applicazione al sistema scolastico.

Non a caso, attorno al concetto di competenza si è andata delineando una delle polemiche che hanno accompagnato la critica al progetto di riforma del precedente governo, accusato, da fonti diverse e fra loro anche eterogenee, di voler subordinare il sapere al saper fare, la cultura speculativa a quella operativa, l'identità stessa della scuola finalizzata ad una crescita culturale “disinteressata” (liceale) alle logiche e alla ragion d'essere dei percorsi prioritariamente finalizzati alla spendibilità (professionale) degli “apprendimenti”.

Penso che sia necessario accettare fino in fondo la sfida insita nel concetto di competenza, anche per disinnescarne i pericoli di un uso concettualmente e strategicamente limitativo, strumentale, che finirebbe col dar ragione a chi teme che la finalizzazione alle competenze, nella scuola, inneschi una sorta di deriva utilitaristica (“aziendalista”), un riduttivo asservimento alle logiche e alla richieste del mercato del lavoro.

La scuola non può certamente adottare (o peggio scimmottare) una visione di competenza ancorata ai descrittori di professionalità rigide, non utili peraltro neppure ad una concezione moderna del lavoro: la società della conoscenza richiede professionalità dotate di una solida preparazione culturale, che sorregga la possibilità di continuare ad apprendere per tutta la vita. Analogamente la scuola non può adottare una visione della competenza che riduca e penalizzi le componenti implicite e non oggettivabili dell'apprendimento e dell'esercizio dei saperi, a vantaggio unicamente di ciò che è misurabile, valutabile in termini quantitativi, spendibile (spesso illusoriamente) sul mercato del lavoro, indipendentemente dalla dimensione culturale, critica, psicologica, relazionale delle componenti anche operative del sapere, dell'essere e del saper fare. Significherebbe adeguarsi una concezione “fordista” della competenza che, per altro, non viene teorizzata e praticata neppure nei contesti professionali e aziendali, almeno in quelli più accorti.

Ma non ritengo neppure utile per la scuola, arroccarsi a difesa di una contrapposizione logica e valoriale fra conoscenze e competenze, fra sapere e saper fare, fra criticità e operatività, fra saperi disinteressati e saperi spendibili, fra “cultura speculativa” e “cultura operativa”, ovvero fra conoscenze umanistiche e scientifiche (alle quali istruire nel sistema dei licei) e competenze tecniche e pratiche (da formare nel sistema parallelo della formazione professionale). Accentuare quella separatezza è di fatto funzionale soltanto alla contrapposizione delle culture, quella teorico-speculativa e quella tecnico-professionale, dei relativi canali formativi e delle persone che li frequentano, in una visione oggi perdente (o almeno fortemente carente) sull'uno come sull'altro fronte. E disastrosa per le stesse prospettive di sviluppo del paese.

Penso piuttosto al concetto di competenza come possibile ricomposizione, nell'unitarietà del soggetto, di conoscenze, abilità, atteggiamenti, disponibilità speculative e operative, cui si aggiungano consapevolezza metacognitiva, controllo delle procedure, autovalutazione delle strategie adottate e degli esiti raggiunti.

E questo non significa assolutamente subordinare le finalità formative a modelli conoscitivi e comportamentali identificabili nelle competenze professionali (basse o alte che siano), ovvero nell'esercizio di competenze così come si esplicano in contesto lavorativo e professionale. Significa piuttosto finalizzare l'agire formativo della scuola alla progressiva costruzione di livelli graduali di competenza e di padronanza di un soggetto protagonista dei (propri) processi di apprendimento in determinati campi di sapere e di esperienza conoscitiva, che diviene progressivamente attore consapevole della propria identità personale, della propria crescita culturale, delle proprie relazioni interpersonali e sociali, delle proprie aspettative esistenziali, e infine (quando sarà tempo e luogo) delle proprie scelte professionalizzanti.

L'elaborazione autonoma della scuola attorno al concetto di competenza deve infatti rifiutare due rischi complementari e di fatto convergenti verso soluzioni di esclusione e selezione sociale:

- la subordinazione della scuola ai profili di competenza disponibili sul mercato dei mestieri e delle professioni, che tende a sottovalutare il ruolo culturale, critico e identitario della formazione scolastica;
- la visione della cultura speculativa e critica come antagonista di ogni sapere procedurale e operativo, che tende a enfatizzare la dimensione non immediatamente spendibile (in questo senso disinteressata e non utilitaristica) del sapere.

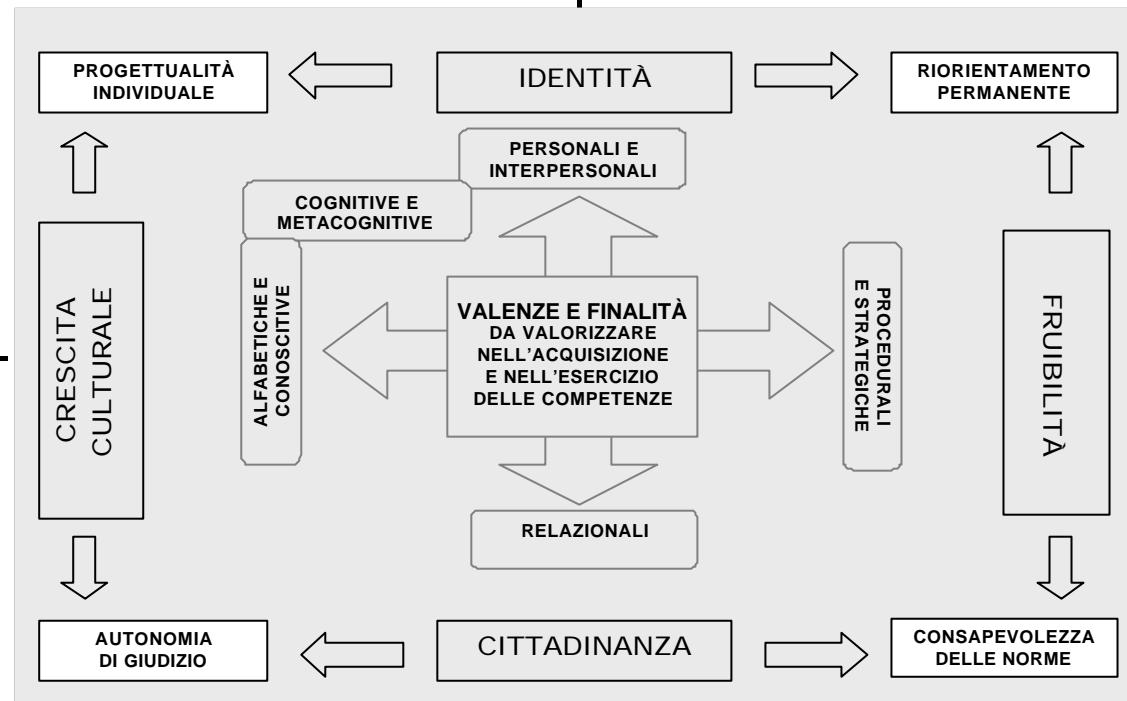
L'elaborazione della scuola attorno al concetto di competenza deve accettare una sfida che escluda queste due derive complementari, che legittimano entrambe la separazione, la canalizzazione gerarchica dei saperi e delle persone che li esercitano e che sappia invece affrontare lo spazio suggestivo di una visione sistematica del rapporto fra conoscenze, competenze, identità. Per questa strada, il concetto di competenza può essere un descrittore della progressiva costruzione identitaria del soggetto che apprende, il che implica la necessità di coniugare in termini nuovi crescita culturale, cittadinanza e progetto di vita (al cui interno si innestano, seppure in momenti anche diversi, ma mai precoci e discriminatori, nella carriera formativa di ciascuno) l'orientamento e la scelta professionalizzante.

La competenza scolastica può diventare il descrittore (e in quanto tale può essere verificato e "certificato") del saper fare cognitivo e conoscitivo in un contesto di apprendimento significativo (la scuola), finalizzato alla costruzione consapevole dei processi di elaborazione della conoscenza (disciplinare) e governato da una pluralità di fini: costruzione di identità, cittadinanza, crescita culturale, propedeutica (soprattutto trasversale) alle (future) professionalità.

Mario Ambel - Quadro di riferimento per la determinazione delle competenze in contesto scolastico (disciplinare) [Esempio: storia]

- Conoscere le proprie risorse e capacità / Riconoscere abilità acquisite
- Avere consapevolezza di risultati ottenuti e difficoltà incontrate
- Interagire in modo consapevole con contesti diversi / Accrescere la capacità di autogoverno in situazioni diverse
- Accrescere interessi, motivazioni, disponibilità ad apprendere

Delimitare campi di indagine  
Riconoscere e selezionare dati pertinenti  
Concettualizzare entro quadri conoscitivi di riferimento  
Porsi domande/ Formulare ipotesi/ Impostare  
e risolvere problemi  
Applicare criteri e parametri interpretativi  
Maturare la consapevolezza della relatività delle  
rappresentazioni e delle interpretazioni del reale



- (in determinati contesti disciplinari) acquisire, memorizzare, riusare linguaggi, modelli, procedure, strategie di riconoscimento, concettualizzazione, rappresentazione e interpretazione di diversificati oggetti di conoscenza
- Ascoltare gli altri/ Rispettare opinioni diverse dalle proprie
  - Mettere in atto relazioni interpersonali in modo adeguato ai contesti
  - Collaborare con altri per il raggiungimento di scopi comuni
  - Agire nel rispetto di regole condivise
  - Essere consapevole dei propri diritti
  - Maturare atteggiamenti solidali

- Compiere operazioni richieste
- Darsi degli obiettivi/ Prendere decisioni
- Adottare strategie adeguate agli scopi e ai contesti
- Controllare le procedure
- Agire in contesti organizzati

L'allievo riconosce in un testo/documento la possibilità di utilizzarlo come fonte di conoscenze storiche, riesce a collocarlo nel tempo sulla base di indizi esterni/interni, ne ricava alcune informazioni e/o alcuni elementi problematici sotto forma di interrogativi o di ipotesi, cui sia possibile dare risposte o che sia possibile verificare, ricavando dati dal testo stesso o compiendo altre attività di ricerca