La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali

DARIO NICOLI¹

Una delle principali novità proprie della presente stagione riformatrice di ispirazione europea, che vede il passaggio da un sistema per programmi ad un sistema per curricula centrati su risultati di apprendimento (knowledge outcome), è costituito dalla tematica della valutazione, che rappresenta uno dei momenti chiave della nuova responsabilità delle istituzioni pubbliche riferite al sistema, alle istituzioni, agli apprendimenti.

L'articolo traccia un quadro complessivo della ricerca, di prossima pubblicazione, che ha indagato i sistemi di valutazione in atto in sette realtà nazionali (Canada - Québec, Danimarca, Finlandia, Francia, Polonia, Svezia, Svizzera - Canton Ticino), quattro Regioni (Emilia Romagna, Veneto, Piemonte, Toscana) e due modelli scolastici (USR Lombardia, Istituto Malignani di Udine).

La ricerca

La ricerca, che verrà prossimamente pubblicata dal CNOS-FAP, ha voluto indagare i sistemi di valutazione in atto in sette realtà nazionali (Canada - Québec, Danimarca, Finlandia, Francia, Polonia, Svezia, Svizzera - Canton Ticino), quattro Regioni (Emilia Romagna, Veneto, Piemonte, Toscana) oltre a due modelli scolastici (USR Lombardia, Istituto Malignani di Udine).

È questo un tema centrale che presenta una rilevanza in sé, ma soprattutto permette di cogliere il rapporto di coerenza tra l'approccio didattico e quello valutativo, così da evidenziare il modo di intendere la formazione degli allievi ed il ruolo delle istituzioni erogative.

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

Québec

Il modello rilevato è rivolto alle competenze curricolari, favorisce la valutazione autentica in base alle prestazioni in contesti reali, favorisce la responsabilità condivisa tra insegnanti, coetanei, altri adulti.

I campi generali di formazione non devono essere formalmente valutati. L'istituto scolastico ha piuttosto l'obbligo di assicurare che di essi sia tenuto conto in maniera integrata. Per i campi di apprendimento, si richiede che ogni allievo mostri un livello di conoscenza sufficiente, così come specificato nei programmi disciplinari e precisato nelle scale di livelli di competenza. Quanto alla valutazione delle competenze trasversali, esse devono essere oggetto di regolamento specifico a cura dell'istituto ed essere prese in considerazione nei bilanci di fine ciclo.

È avvertita l'esigenza di valutare annualmente lo sviluppo delle competenze, rispettando allo stesso tempo il carattere continuo degli apprendimenti fondamentali nell'arco di tutto il ciclo.

Danimarca

Il sistema d'istruzione danese consente a ciascuno, in qualunque momento della vita, di trovare spazio per accrescere la propria formazione o accedere a percorsi formativi nuovi. Esso prevede una forte integrazione e penetrazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro. Qualsiasi lavoro ha una sua dignità e perciò richiede non improvvisazione ma adeguata formazione. Questa formazione non si limita alla professionalizzazione ma è attenta all'individuo come componente della comunità.

È rilevante il modello di autocertificazione per il riconoscimento della formazione pregressa. Il modello di autocertificazione potrebbe diventare l'occasione per aggregare i vari soggetti della formazione attorno a un condiviso processo formativo. La persona avrebbe così la possibilità di veder riconosciute le sue competenze e la formazione pregressa in più settori formativi, spenderli in un modello di flessibilità e mobilità lavorativa senza perdere nulla o arricchire le proprie conoscenze per un miglioramento della propria attività professionale.

Finlandia

L'esperienza finlandese nasce dal presupposto che la formazione e l'educazione scolastica debbano essere garantite a tutti i cittadini. La centralizzazione del sistema finlandese ha standardizzato i curricula formativi in base a due principali tipologie: percorso di studi generale e percorso di studi professionale. Nel corso degli anni nasce una stretta collaborazione, anche formale, tra il mondo della scuola e quello dell'imprenditoria e del business. Tale collaborazione si concretizza anche dall'attivazione di tirocini formativi che l'allievo svolge (sempre nel suo ruolo di studente) all'interno di aziende e questo viene realizzato per rispondere a due esigenze: da una parte fornire allo studente un'opportunità di operare direttamente in un contesto produttivo nel quale implementare e sviluppare competenze e abilità profes-

sionali, dall'altra per supportare le scuole nel garantire agli studenti la possibilità di operare con strumenti e attrezzature all'avanguardia che le scuole, a causa dell'evoluzione tecnologica, non possono garantire.

Inoltre va evidenziata anche la possibilità per qualsiasi lavoratore di aver riconosciute formalmente le proprie competenze attenendo un certificato di qualifica dopo aver sostenuto una sessione di test di competenze. Per facilitare sia il ricorso a questa opportunità, sia per supportare il lavoratore nell'acquisizione delle competenze professionali, esiste un sistema di consulenza che aiuta la persona a focalizzare il proprio percorso di conoscenza e a rafforzarlo di conoscenze anche teoriche attraverso la partecipazione a un tirocinio formativo.

Francia

La necessità di fornire al sistema paese risorse umane qualificate ha portato ad un'organizzazione e sviluppo del curricula formativo basati sulle competenze professionali che il contesto produttivo richiede. Ciò tramite un archivio di repertori professionali nei quali vengono declinate, in maniera estremamente dettagliata, le competenze, conoscenze, abiti lavorativi, ecc. caratteristici di una professione. Questo repertorio, che viene aggiornato sistematicamente ogni 5 anni da parte di apposite commissioni eterogenee, è la base per lo sviluppo dei curricula formativi e per il riconoscimento delle competenze degli alunni e/o dei lavoratori.

Vi è poi il repertorio ROME la cui stesura avviene grazie al contributo di équipes di tecnici, una per ogni Regione, con l'obiettivo di creare una classificazione finalizzata a favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. Molto interessante è l'esperienza legata all'introduzione, con la legge sull'orientamento, del libretto delle competenze che rappresenta un notevole fattore di confronto per la realtà italiana. Uno dei vantaggi del libretto presso lo studente consiste nell'aiutarlo a costruire il proprio percorso di formazione e di orientamento, nella prospettiva dell'inserimento nel mondo del lavoro. Va ricordato che in Francia l'indicazione orientativa della scuola ha valore vincolante, tant'è vero che è sancita la possibilità di ricorso da parte della famiglia avverso a tale indicazione.

Questa pratica viene integrata nell'itinerario di scoperta dei mestieri e dei percorsi formativi e nel capitolo orientamento del progetto dell'istituzione scolastica.

Polonia

La dinamica del sistema formativo polacco unisce in sé il retaggio positivo del passato, ovvero il rigore scientifico e tecnico, la concretezza, l'affidabilità delle scuole e delle università, con i nuovi orientamenti derivanti dalle politiche europee in tema di competenze chiave di cittadinanza, sistema dei titoli e delle qualifiche, framework di certificazione delle competenze e delle esperienze dei cittadini.

È in atto un processo di innovazione metodologica che mette in gioco tradizioni didattiche consolidate. È il caso del programma "Life Skills for Employability" del 2006, operante negli istituti tecnici e professionali, che punta allo sviluppo perso-

nale, inteso come la capacità di valutare in modo appropriato i propri obiettivi e le proprie risorse; inoltre alla risoluzione di problemi, consistente nel possesso di capacità di raggiungere un accordo e di gestire il conflitto; allo sviluppo di abilità legate alla professione, intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; infine a sostenere le capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Il modo concreto e cooperativo in cui viene affrontata la didattica per competenze permette di motivare e di coinvolgere appieno gli alunni, che, in tal modo, possono riscontrare il legame tra le componenti teoriche del curriculum ed il loro utilizzo pratico e reale.

Svezia

Il sistema formativo svedese offre un esempio di percorso "istituzionale" di costruzione, acquisizione, documentazione e certificazione delle competenze. Il modello della scuola secondaria si presenta come una struttura trasparente e leggera – una specie di *casa di vetro* – che lascia agevolmente vedere il percorso di sviluppo delle competenze, che si può così sintetizzare:

- il programma dell'indirizzo di studi traccia il profilo formativo in uscita, esplicitandone le competenze;
- i programmi dei corsi declinano il profilo formativo in competenze specifiche, applicate agli ambiti disciplinari, esplicitate in indicatori "didattici" (*Goals - The school should aim to ensure that pupils*) per la scuola/il docente che progetta e gestisce l'apprendimento, in indicatori di "apprendimento" (*Goals that pupils should have attained on completion of the course*) che descrivono la prestazione dello studente "competente" ovvero che ha acquisito la competenza prevista dal corso;
- infine i criteri di valutazione (*Grading criteria*) descrivono lo standard della competenza acquisita, a diversi livelli.

Il Project work, con la sua componente operativa di personalizzazione del curriculum mirata a un prodotto finale, costituisce un modello di riferimento per l'elaborazione del task che conclude le unità d'apprendimento e che documenta l'acquisizione della competenza, anche ai fini dell'attestazione o certificazione.

Svizzera - Canton Ticino

Nel sistema formativo del Cantone Ticino la didattica per competenze è ormai estesa a tutti i tipi di scuole e sono in corso di definizione, iniziando dalla scuola dell'obbligo, i relativi standard formativi. Ciò è reso possibile dalla presenza, sia a livello federale che a livello cantonale, di centri per l'innovazione didattica strettamente collegati con le università.

È di notevole rilevanza la modalità di valutazione relativa ai percorsi di formazione professionale sulla base del profilo professionale definito secondo i seguenti contenuti: campo di lavoro, chi sono i gruppi target, gli interlocutori, i clienti,

ecompetenze operative professionali, l'esercizio della professione (autonomia, creatività/innovazione, ambiente di lavoro, condizioni di lavoro), il contributo della professione a favore di società, economia, ambiente e cultura.

Nel processo di valutazione sono coinvolti i Cantoni e le Organizzazioni del mondo del lavoro.

La validazione degli apprendimenti acquisiti è una procedura individuale strutturata che consente di integrare le più svariate prestazioni di formazione, di attestare competenze operative e di cultura generale e di conseguire, se possibile, un titolo formale.

Emilia Romagna

La buona pratica indagata riguarda una linea guida per la progettazione, strutturata sotto forma di un piano formativo per unità di apprendimento connesse all'insieme dei traguardi formativi previsti (competenze, abilità e conoscenze). Il valore di tale prassi è costituito dall'organicità dell'approccio, così da consentire una coerenza tra il momento progettuale, quello della cura degli apprendimenti e quello della valutazione/certificazione. In tal modo, l'unità formativa rappresenta il modo ordinario del processo di apprendimento e non una modalità occasionale; ciò consente di dare consistenza all'intesa nei consigli di classe e di affrontare in modo più rigoroso e attendibile il momento della valutazione.

Si tratta però di un modello precedente al processo di definizione degli standard nazionali, quindi esso deve uscire da una sorta di autoreferenzialità regionale per confrontarsi con un quadro nazionale ed europeo che non può essere soddisfatto unicamente dalla logica del minimo fattore comune, ovvero i compiti connessi alle figure professionali, poiché, in tal modo, si rimarrebbe ancora nello stretto ambito delle pratiche neo-addestrative, basate sulle operazioni tecnico-professionali ma non aperte ad un respiro culturale né di cittadinanza.

Veneto

Il progetto della Regione Veneto assume una rilevanza particolare – e per certi versi unica sul piano nazionale – perché ha evitato di dare vita ad un modello autocratico, preferendo l'offerta di un ambito progettuale e di confronto a tutti gli attori in gioco nel sistema educativo e formativo, del lavoro e delle professioni, tenendo conto delle diverse normative elaborate ed in via di elaborazione, avendo come riferimento la definizione di un sistema di gestione delle competenze condiviso e praticabile.

Tramite la dinamica delle reti ed una procedura di coordinamento e di monitoraggio centrale, il progetto ha consentito di definire una sorta di "modello convergente" sulla base del quale è ora possibile pensare ad una linea guida regionale condivisibile e praticabile nel sistema più ampio. Naturalmente, in questo modo la Regione svolge un ruolo non tanto di amministrazione dei processi certificativi connessi al sistema di istruzione e formazione professionale, ma più ampiamente fornisce un'animazione del sistema locale affinché, nel rispetto dei ruoli e delle normative, si possa delineare dal basso un modello convergente che eviti il caos e l'inconfrontabilità.

Piemonte

La Regione Piemonte ha sviluppato un lavoro rilevante in tema di standard formativi e sistema di certificazione delle competenze. È positivo lo sforzo fatto nel delineare un modello di riferimento fondato su un approccio culturale ben definito, di matrice neuro-linguistica, e la volontà di giungere ad un modello non lineare ma a struttura circolare, nel quale siano compresenti le diverse dimensioni del processo della competenza (competenze/capacità; attività/azione). È nel contempo positiva la costruzione di un sistema omogeneo di strutturazione contenente i traguardi formativi e le prove di valutazione, a cura dell'ente gestore.

La soluzione adottata, anche in riferimento alla certificazione dei risultati di apprendimento, appare peraltro eccessivamente autoreferenziale, oltre che complessa ed articolata, finendo per appesantire eccessivamente il lavoro dei vari soggetti compilatori ed inducendo, anche in modo involontario, un'omogeneizzazione delle pratiche educative e formative riducendo, in tal modo, lo spazio dell'autonomia e della costruttività dei percorsi formativi.

Toscana

Anche il sistema toscano per il riconoscimento e la certificazione delle competenze comunque acquisite, sulla base della garanzia di leggibilità e trasparenza nei confronti degli altri sistemi regionali e nazionali, presenta un valore significativo, pur trattandosi ancora di una soluzione decisamente autoreferenziale che non si pone affatto il problema della connessione con altri modelli e con il contesto nazionale.

Il sistema regionale si fonda su un insieme di standard condivisi che costituiscono il riferimento regolatore per l'erogazione dei servizi di formazione e di riconoscimento e certificazione delle competenze comunque acquisite. Esso si rivolge ai titoli ed alle qualifiche di competenza regionale, ma ha l'intento di applicarsi anche al sistema scolastico più vasto. Il sistema toscano, in particolare, permette di ottenere qualifiche professionali anche senza frequentare percorsi formativi, ma riconoscendo dei crediti per apprendimenti ottenuti in contesti sia formali che informali o non formali. È un modello molto frammentato e quindi basato su un approccio operativo e compositivo, che non consente una riflessione di insieme sulla padronanza come capacità di mobilitazione della persona in riferimento all'insieme delle competenze possedute.

Lombardia

Il modello della Lombardia ha il vantaggio di essere pensato in cooperazione tra Regione e sistema scolastico; inoltre risulta da una collaborazione con le associazioni imprenditoriali, garantendo in tal modo un legame solido con la realtà. Esso però segue la stessa pista degli altri modelli regionali, riferibili ad una stagione precedente a quella di EQF. Lo rivela l'enfasi eccessiva – ed esclusiva – alle evidenze intese come prestazioni tecnico-professionali, quindi operazioni specifiche, tenden-

zialmente autonome dalle altre ed in ogni caso non rielaborate entro un quadro educativo e culturale. In questo modo, la prestazione diventa una sorta di tessera minima del puzzle delle competenze, così che il disegno complessivo non è un tutto unico, ma un reticolo di pezzetti che si congiungono.

Dal punto di vista metodologico, si rischia il performativismo secondo cui la competenza viene fatta coincidere con la prestazione; inoltre non compaiono nel modello i compiti complessi ma si evidenzia una formazione centrata su routine date e consolidate.

Istituto Malignani di Udine

Il valore dell'esperienza dell'Istituto Malignani risiede nella capacità di sviluppare un dispositivo rigoroso e realistico di valutazione delle competenze relative all'obbligo di istruzione, mediante una metodologia innovativa e concreta, la cui applicazione ha portato a riflessioni rilevanti circa l'indirizzo metodologico dell'Istituto e le pratiche didattiche e valutative da adottare.

Non è quindi un'iniziativa pensata in astratto e poi messa in atto in piccole realtà sperimentali, ma una prassi che, unica nel contesto nazionale, è stata applicata all'universo degli studenti del secondo anno.

Due visioni emergenti: educativo-culturale e prestazionale

In estrema sintesi, i modelli emergenti si prestano ad una duplice aggregazione:

1. I modelli di natura educativa e culturale, con componenti significative di natura tecnico-professionale, che concepiscono la competenza come capacità di mobilitazione del soggetto di fronte a compiti tendenzialmente complessi con tratti di imprevedibilità. Appartengono a tale impostazione la maggior parte delle esperienze internazionali individuate, oltre al modello Veneto ed a quello dell'Istituto Malignani di Udine.
2. I modelli di natura "prestazionale" che fanno coincidere le competenze con le operazioni connesse ai compiti di natura prioritariamente professionale e che procedono tramite sequenze di routine note e consolidate. Appartengono a tale impostazione, pur con modalità ed accentuazioni differenti, le altre esperienze nazionali: Piemonte, Toscana, Lombardia, Emilia Romagna.

Esiste una differenza radicale, e secondo noi non componibile, tra i due approcci che consiste nella diversità radicale della *preoccupazione di fondo*: mentre i modelli educativi e culturali pongono al centro la necessità di formare il cittadino della società complessa in grado di mobilitare le diverse risorse a disposizione a fronte delle sfide e dei problemi emergenti dalla realtà, i modelli prestazionali si pongono il problema più circoscritto di adattare la gioventù alle richieste dell'impresa concepite come routine bell'è fatte che debbono essere apprese una ad una in modo sequenziale.

Anche il *quadro culturale* risulta decisamente differente: i primi sono collocati

entro una prospettiva più ampia, centrata sulla riflessione circa i processi educativi nel contesto della società complessa, e quindi con riferimenti a due visioni fondamentali: in primo luogo la visione socio culturale di Vygotskij (1972, 2002, 2006) secondo cui la scuola ed in genere l'educazione nell'attuale contesto debbono accentuare maggiormente la formazione delle facoltà psichiche superiori come la riflessione, la consapevolezza, il pensiero logico, la capacità analitica nella valutazione e acquisizione delle conoscenze, tutte determinate dal linguaggio e dall'esercizio operato nella scuola dagli educatori, con forte rilevanza per l'"interdipendenza positiva" tra gli allievi. In secondo luogo la visione costruttivista di Bruner (1966, 1999, 2002) il quale attribuisce notevole rilevanza alla cultura come fattore in grado di mobilitare il passaggio da un sistema di conoscenze attivo ad uno iconico ad uno simbolico, così da aumentare il potere d'azione dell'individuo sulla realtà, permettendogli di amplificare le proprie capacità riflessive anche tramite il "principio di esternalizzazione" che richiama l'importanza di costruire opere che diano evidenza del lavoro mentale realizzato, dando forma oggettiva ai pensieri.

I secondi modelli assumono, invece, una prospettiva più delimitata, caratterizzata da due ancoraggi prioritari: in primo luogo le teorie comportamentiste (Watson 1930, Tolman 1976), che concepiscono il processo di apprendimento come una successione di stimoli forniti al soggetto dall'ambiente, a cui egli risponde con comportamenti appropriati, mettendo in moto un "condizionamento operante" nel contesto di una "istruzione programmata" caratterizzata da routine di compiti ed operazioni e da un sistema di ricompense e di sanzioni. In secondo essi si collegano ad una letteratura di natura manageriale in riferimento alla formazione delle risorse umane in azienda (Costa 2002), senza peraltro riflettere sugli approcci più collegabili alla tematica della "economia della conoscenza" (Rullani 2004), con applicazioni immediate di tali impostazioni entro il contesto educativo (Vairetti 2009).

Di conseguenza, essi divergono circa la *posizione della scuola*² nel contesto sociale: i primi puntano ad una centralità del ruolo scolastico nell'ambito di un compito educativo e culturale che appartiene alla comunità sociale più ampia, compresi i soggetti economici e professionali, mentre i secondi prospettano una sorta di dipendenza della scuola dalle richieste prestazionali del sistema economico, sulla base di una rappresentazione neo-tayloristica dei ruoli lavorativi e del rapporto tra individuo e organizzazione.

Infine, vi è una differenza non di poco conto in rapporto al *modo del coinvolgimento dei giovani*: mentre i primi si pongono nella prospettiva di una nuova impostazione di tale relazione, alla luce della riflessione sui processi di apprendimento e sui costumi culturali del nostro tempo, proponendo un approccio amichevole in grado di mobilitare le risorse umane degli studenti entro una didattica attiva, centrata sul coinvolgimento e la scoperta, i secondi esprimono un approccio più ristretto definito da un processo che richiama la tecnologia dell'istruzione e richiede

² In questo contesto si intende per "scuola" l'insieme delle istituzioni, anche formative, che operano nel sistema educativo.

una sequenza di operazioni da mettere in atto sulla base delle richieste provenienti dall'esterno, senza una reale mobilitazione delle leve intrinseche che sostengono l'apprendimento.

Si potrebbe dire che, mentre i modelli prevalenti nel contesto internazionale si muovono entro una visione positiva dell'educazione, i secondi sono a-educativi e si accontentano di sequenze di prestazioni conformi ai ruoli sociali costituiti.

In questo senso, mentre una parte dei primi modelli – la descrizione dei compiti professionali sotto forma di prestazioni – può essere ricompresa entro il secondo approccio, il contrario non può avvenire a causa della ristrettezza di prospettiva dei primi. Naturalmente tale assunzione deve essere effettuata con l'accortezza di introdurre anche compiti complessi e multicompetenze e di porre in evidenza gli elementi della cultura professionale in quanto componente della cultura di cittadinanza che può trovare legami con molti fattori degli assi culturali, ma non necessariamente tutti.

Per tutti questi motivi, i due modelli si impongono in modo alternativo l'uno verso l'altro.

Pare a noi che di fronte a tale alternativa, sia preferibile il primo modello perché su pone in una prospettiva educativa e culturale, assicurando in tale ottica anche la garanzia di una rigorosa formazione tecnico-professionale degli studenti, ma entro una impostazione aperta, olistica, saremmo tentati di dire "umana".

La formazione di persone competenti rientra nel più ampio compito educativo della società. Annah Arendt ha espresso nel testo *Vita Activa* una definizione assolutamente convincente circa tale compito: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, p. 29).

Un nuovo patto educativo tra scuola e giovani

Quello che emerge sul piano internazionale, e nel contesto Triveneto³, indica innanzitutto che siamo in presenza di una stagione di forte impegno e innovazione in tema non solo di valutazione degli apprendimenti, ma anche di filosofia di fondo dei sistemi educativi e di definizione di un nuovo Patto tra scuola e giovani, oltre che del sistema formativo e gli adulti.

Non si tratta quindi solo di dispositivi amministrativi, ma di una vera e propria ripresa di tensione educativa dei sistemi educativi.

Questa stagione è messa in evidenza dalla presenza di un modello di prove esterne che non assomigliano ai tradizionali test strutturati sotto forma di batterie

³ Facciamo riferimento anche al progetto della Regione Friuli, ma anche all'esperienza del Trentino che presenta tratti di affinità all'approccio qui perseguito.

di quesiti specie a risposta multipla, ma si strutturano per compiti e problemi orientati alla cittadinanza (Eurdyce 2009). Nel contempo emergono i dispositivi di certificazione delle competenze del cittadino, con conseguenze importanti per il processo di valutazione *interno* alle istituzioni erogative che punta a superare (e per certi versi inglobare) le tradizionali verifiche didattiche per compiti standard ed interrogazioni su quesiti noti, a favore di una modalità di valutazione che metta a fuoco la padronanza dello studente non tanto nella ripetizione del sapere, bensì della sua mobilitazione in situazioni reali ed adeguate. Ma ciò richiama, come abbiamo detto, una nuova impostazione circa la natura del compito della scuola ed il modo in cui si assume il rapporto con le giovani generazioni.

È possibile affermare, con una certa approssimazione, che siamo di fronte ad un "modello emergente" di natura educativa e culturale che si sviluppa intorno ai seguenti tre nodi teorici e metodologici:

- il modo in cui è assunto il concetto di competenza ed il rapporto tra questo ed i saperi disciplinari;
- il modo in cui viene intesa la doppia natura della valutazione: formativa e per i voti, ed il rapporto tra questa e la certificazione;
- il ruolo attribuito agli studenti nel processo di apprendimento e di maturazione oltre che di valutazione e nel contempo il ruolo delle autonomie locali e dell'istituzione scolastica nel definire il curriculum e le condizioni della sua realizzazione.

Competenza e saperi disciplinari

Si tratta del punto nodale della questione intorno al quale si confrontano i sistemi formativi dei vari paesi analizzati: qual è la differenza tra competenze e saperi disciplinari e, nel contempo, quali legami intercorrono tra di loro.

Emerge dalla ricerca un modello prevalente che considera le discipline ed i saperi connessi come risorse a disposizione degli studenti, il cui possesso è indispensabile al fine di fronteggiare compiti e problemi sempre più complessi più procede il percorso degli studi, e che abilitano la persona ad esercitare le proprie prerogative in un contesto di cittadinanza attiva, autonoma e responsabile.

Da qui la centralità delle competenze nel curriculum e, nel contempo, l'intreccio indispensabile tra queste ed i contenuti disciplinari.

Questa impostazione è ben evidenziata dal caso del Québec per il quale la struttura dei cicli non è costituita dal processo di accumulo di conoscenze (che in realtà sono le stesse per ogni ciclo, ma più numerose via via che il percorso procede), bensì dalla costruzione progressiva di competenze sempre più complesse finalizzate alla scoperta, all'acquisizione dell'autonomia e responsabilità da parte degli studenti. Il sistema quindi non è più fondato su programmi, bensì su una prospettiva esplicitamente educativa e formativa che presenta una dimensione necessariamente collettiva, vedendo coinvolti le famiglie, la scuola, il territorio, gli studenti e le imprese, ecc. che vede al centro lo studente.

Si può dire, in altri termini, che il discorso delle competenze rappresenta l'ordito di un tessuto, la formazione della persona, la cui trama è costituita dai saperi disciplinari oltre che dalle capacità personali. È in questo modo che il compito della scuola acquisisce una valenza prioritaria di natura educativa e formativa:

- *educativa*, poiché mira alla piena espressione delle possibilità buone di ogni studente, nessuno escluso, attraverso il confronto con la cultura tramite cui si rende possibile la scoperta della realtà e del proprio mondo personale;
- *formativa*, poiché indirizza il processo educativo entro una *forma* prevalente costituita dalla figura del cittadino consapevole, in grado di esercitare la propria presenza nel mondo attraverso l'assunzione autonoma e responsabile dei ruoli e quindi dei compiti affidati, compresi quelli lavorativi ma non solo questi, contribuendo in tal modo ad accrescere il bene collettivo.

Istruzione ed addestramento non sono quindi delle finalità, ma modalità messe in atto nel processo educativo e formativo.

- *l'istruzione* indica lo sforzo finalizzato ad accrescere le conoscenze possedute dallo studente, e si sviluppa mediante differenti tecniche, la più diffusa delle quali è la docenza frontale con relative verifiche, una tecnica che va gestita in modo puntuale ed appropriato tenuto conto delle condizioni di efficacia che non sempre sussistono (si pensi alla motivazione, al desiderio di apprendere, alla omogeneità del gruppo-classe, ai tempi ...);
- *l'addestramento* indica a sua volta lo sforzo di accrescerne le abilità mediante l'imitazione, la ripetizione dei gesti (fisici e mentali) e l'acquisizione di routine definite da sequenze più o meno rigide di operazioni miranti ad uno scopo definito.

In tale prospettiva, risulta importante il riferimento al lavoro che emerge in ogni sistema indagato. Nel caso polacco, ad esempio, il "Life Skills for Employability" del 2006 prevede, tra le diverse aree di competenza, anche lo sviluppo di abilità legate alla professione intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Il Canton Ticino esprime una realtà di influenza tedesca nella quale è fortemente rilevante la formazione professionale, tanto che circa due terzi dei giovani svizzeri alla fine della scuola obbligatoria scelgono di seguire un percorso di formazione professionale di base che permette di combinare teoria e pratica e di entrare rapidamente nel mondo del lavoro.

Valutazione formativa, dare voti e certificare

Di conseguenza a quanto detto in tema di competenze e saperi disciplinari, si pone in luce la differenza necessaria tra il compito della valutazione formativa, che risulta prioritario nel lavoro scolastico, ed il processo del "dare voti", a loro volta distinti dalla certificazione delle competenze.

La Francia esprime bene la differenza tra le due modalità di valutazione: dopo aver affermato che questa rappresenta un elemento fondamentale del processo educativo con un'attenzione particolare per la valutazione formativa, si afferma che valutare e dare il voto sono due cose che vanno tenute distinte, così come vanno tenute distinte dalla certificazione delle competenze:

- la *valutazione formativa* cerca di definire lo stato degli apprendimenti in relazione agli obiettivi specifici prefissati, ovvero le competenze, e serve a mettere in evidenza i successi e nel contempo le carenze così da permettere di porvi rimedio, dando consapevolezza all'allievo e fornendo indicazioni per il lavoro degli insegnanti;
- *dare un voto numerico* consiste nella traduzione in cifra della produzione specifica e puntuale dell'alunno: il voto di un compito è il risultato della somma dei punti attribuiti all'alunno in funzione del dispositivo fissato per il conseguimento di ciascun obiettivo di apprendimento valutato.

La valutazione di una competenza è infatti nettamente distinta dalla verifica di una conoscenza o abilità/capacità che si applica necessariamente ad una situazione già nota; la padronanza della competenza viene messa a fuoco, e quindi risulta possibile valutarla, quando l'alunno si trova di fronte a un problema nuovo ovvero da un compito complesso, le cui caratteristiche prestativie non possono essere rese tramite una routine bell'è fatta, ma richiedono di mettere in gioco combinazioni non predefinite di risorse (abilità, conoscenze, capacità) da definire tramite decisioni successive. Tale processo deve necessariamente svolgersi in situazioni e contesti reali o realistici; inoltre, molto spesso, ciò richiede la cooperazione tra insegnanti diversi.

Il punto della questione risiede nel modo in cui i voti numerici concorrono alle valutazioni finali e certificative: in Francia i primi hanno un peso, che non esaurisce però il giudizio relativo alle competenze, la cui consistenza non può essere affermata dalla media dei voti.

La *certificazione* indica l'attestazione del raggiungimento da parte del candidato dei traguardi di competenza previsti. Essa può avere una struttura binaria – come nel caso francese – oppure può prevedere una scala con differenti item come nel caso canadese o anche quello italiano.

Ruolo attribuito agli studenti

Ma lo spostamento dell'asse della valutazione sulle competenze porta con sé un diverso modo di fare scuola rispetto agli attori in gioco, ciò a favore di un maggiore coinvolgimento e protagonismo degli studenti, collocati entro una comunità di insegnamento ed apprendimento che si esprime nella messa in comune delle competenze degli insegnanti e degli altri attori in modo da costruire volta per volta percorso e situazioni di apprendimento non routinari, ma caratterizzati da novità.

Le stesse valutazioni, facendo parte delle azioni pedagogiche, coinvolgono l'alunno nei suoi percorsi di apprendimento. A questo proposito possiamo trovare due soluzioni:

1. una nella quale l'alunno viene coinvolto tramite conoscenze degli obiettivi e dei metodi, raccolta dei propri prodotti, autovalutazione, mentre il curriculum è comunque deciso dalla realtà scolastica;
2. l'altra nella quale lo studente è direttamente coinvolto nel percorso degli studi poiché decide il proprio piano in funzione dei corsi possibili e dei crediti acquisibili, sapendo che taluni di questi sono indispensabili per conseguire un titolo, ma i tempi dello studio consentono – e suggeriscono – anche di affrontare attività opzionali tra cui anche la possibilità di anticipare contenuti della tappa successiva.

Circa il primo caso, si ricorda il successo riscontrato presso gli studenti polacchi delle attività modulari relative ai percorsi educativi interdisciplinari gestite insieme da più docenti utilizzando metodologie che prevedono l'assunzione di un ruolo attivo e propositivo da parte degli studenti: lavoro di gruppo, *peer tutoring* ed apprendimento cooperativo.

Circa il secondo, tutto l'ambito scandinavo, compresa la Danimarca, punta sulla valorizzazione dell'iniziativa degli studenti nel percorso degli studi.

In Finlandia le recenti politiche educative enfatizzano l'individualità, la flessibilità, l'opzionalità e la responsabilità locale, e ciò ha portato ad un incremento dell'offerta formativa nel paese. È incoraggiata l'autovalutazione da parte dello studente e ciò rappresenta una dimensione importante del processo di apprendimento.

Il caso danese propone lo strumento del *My Competence Portfolio* un'autocertificazione nel quale il titolare può registrare il proprio CV e tutto quanto può servire per definire il quadro formativo e delle competenze acquisite sia in chiave formale che informale e non formale. Il percorso degli studi è quindi molto flessibile in base alle competenze attestate ed è inoltre gestito dallo studente entro un sistema di corsi obbligatori e facoltativi.

È interessante lo strumento del Project Work nel caso svedese tramite cui si apre un'area di fertile impiego delle risorse individuali, intellettuali e operative, nella quale esplicitare e far interagire le capacità acquisite sia attraverso l'apprendimento a scuola, sia in campi personali d'esperienza.

È da notare come la flessibilità e l'opzionalità si leghino strettamente con il decentramento e la forte responsabilità delle autorità locali in ordine ai programmi ed ai contenuti degli studi. Questi, infatti, presentano un margine anche rilevante di flessibilità e variabilità che procede secondo la logica della "equivalenza formativa" per cui le stesse competenze possono essere perseguite mediante compiti e problemi posti in situazioni differenti.

In questo modo si coglie il carattere sociale dell'azione della scuola, tramite il coinvolgimento collettivo dei vari attori della comunità più vasta, la vera titolare del compito educativo e formativo.

Il caso italiano

Con il nuovo ordinamento, la scuola si trova ad affrontare un cambio rilevante, centrato su tre questioni cruciali:

1. favorire apprendimenti “autentici” presso gli studenti, nell’ambito di una loro trasformazione coerente con il Pecup, ovvero il traguardo antropologico e culturale che disegna il profilo dello studente così come lo si immagina al termine del percorso degli studi;
2. certificare le competenze, ovvero “ciò che lo studente sa fare con ciò che sa”;
3. sostenere l’autonomia della scuola come approccio necessario all’elaborazione di un curriculum appropriato, che valorizzi le risorse del contesto e metta in moto la capacità progettuale e di lavoro cooperativo dei docenti, entro una prospettiva di rete e di “regole dell’autonomia”.

Si tratta di una prospettiva piuttosto impegnativa, ma indispensabile, se vogliamo che avanzi nella scuola (condizione necessaria perché ciò avvenga anche per gli studenti) una cultura dell’autonomia che significa responsabilità educativa, solidarietà tra scuole e gli altri attori coinvolti, sussidiarietà nel rapporto con lo Stato e le regioni.

Il tema della valutazione degli apprendimenti rappresenta il punto più rilevante sul quale si sta giocando molta della partita dell’autonomia delle scuole: il passaggio da un ordinamento centrato sui “programmi nazionali” ad un altro che predilige i “risultati di apprendimento” (*knowledge outcome*) risulta largamente incompiuto, e quindi equivoco, nel momento in cui l’autorità pubblica ha ommesso di indicare gli standard di apprendimento e di valutazione-certificazione, ovvero le caratteristiche ed i livelli delle prestazioni attese affinché si possano rilasciare i titoli ed i certificati previsti, limitandosi ad enunciare le competenze-traguardo articolate in conoscenze ed abilità. Questa mancanza lascia aperto un vuoto che può essere riempito solo in due modi:

- attraverso un controllo centralistico da parte del Miur delle prove di valutazione che finirebbero in tal modo per espropriare le scuole di una loro competenza rilevante e per imporre surrettiziamente (o meglio: per condizionamento “dal fondo”) una didattica tutta funzionale al superamento delle prove stesse;
- per mezzo di una assunzione di responsabilità delle scuole autonome che, sulla base di intese di rete, decidono di adottare una linea guida univoca in merito alle evidenze delle competenze ed ai loro livelli di accettabilità, alle modalità di definizione delle unità di apprendimento, alle prove esperte ed alle modalità di certificazione. Aggiungendo a ciò la creazione di un network di condivisione di strumenti, materiali, occasioni di scambio, ricerca, lavoro comune tra scuole.

Una scuola autonoma accetta di buon grado di essere valutata da un organismo esterno legittimato a ciò, ma non può consegnare al ruolo sussidiario la valutazione che – come sappiamo – impegna da vicino le scelte relative alla didattica ed all’organizzazione del curriculum.

La falsa alternativa tra contenuti e competenze

Una questione centrale nel rilancio dell'autorevolezza dell'educazione consiste nel rapporto tra contenuti e competenze. Il dibattito attuale si sta pericolosamente bloccando entro una falsa alternativa tra i due fattori, evidenziando un'idea astratta dei primi ed una visione puramente funzionale delle seconde. In realtà, le competenze non vanno intese come un sostituto funzionale delle conoscenze, ma come una qualità antropologica delle persone, in base alla quale esse sono in grado di mobilitarsi entro la realtà in modo autonomo e responsabile, fronteggiando e portando a termine i compiti e problemi da cui sono sfidate.

La vera questione è pertanto contrastare la decadenza dell'insegnamento a disciplinarismo, ovvero l'impoverimento della capacità del sapere di suscitare affezione, di spiegare la realtà e di aiutare l'allievo ad operare in essa con un progetto positivo. Il nodo centrale è quindi costituito dalla formazione dei docenti: in gran parte, gli insegnamenti dalle scuole medie in su sono impartiti ancora secondo programmi basati sull'epistemologia delle discipline, in un contesto inerte di insegnamento-verifica.

Di contro, l'impostazione metodologica più accreditata, sulla base della quale sono stati scritti i regolamenti, è di matrice costruttivista e sociale; essa si basa sul principio della autenticità degli apprendimenti, della personalizzazione dei percorsi e della trasparenza delle attestazioni e delle certificazioni.

L'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze cessa di essere una "successione di lezioni", ma procede come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento".

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti ed inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

L'approccio del processo insegnamento/apprendimento per competenze si basa sull'analisi dei problemi e delle situazioni da risolvere di volta in volta sul campo e non sui saperi che restano impliciti e legati alle esperienze, interessi e necessità individuali di ciascun esperto.

Ciò significa che tale processo si realizza in modo costruttivo, tramite unità di apprendimento.

Inoltre la competenza è messa in luce tramite compiti-problemi e mobilita i nuclei portanti del sapere posti secondo una successione formativa, ovvero attenta al modo in cui gli allievi imparano.

Il dilemma della scuola

La scuola si trova di fronte ad un dilemma di rilevanza storica, che concerne la risposta da dare alla progressiva caduta di motivazione degli studenti nei confronti degli studi. Da un lato vi è la soluzione prevalente che possiamo definire "accomo-

dante”, e consiste nell’abbassare progressivamente le mete, ridurre il carico di lavoro, concordare le verifiche, dare peso nel giudizio alle condizioni psico-sociali degli studenti, concedere ulteriori chance, aumentare i recuperi; dall’altro si coglie una risposta di segno opposto di tipo “neo-rigorista” che punta a circoscrivere il ruolo della scuola alla sola istruzione liberandosi da tutte le “educazioni” che negli ultimi anni si sono aggiunte, accrescere il peso e la gravità della disciplina scolastica, enfatizzare il carico di lavoro degli studenti, sostenere (si potrebbe meglio dire “armare”) il ruolo del docente con voti e sanzioni, stigmatizzare lacune e inadempienze, selezionare.

Mentre la prima strategia tendenzialmente trasforma la scuola in una sorta di servizio di animazione finalizzato alla cura delle problematiche giovanili, la seconda ritiene di poter ristabilire il principio di autorità e di impegno così come si riscontravano in un tempo passato, precisamente quello precedente al Sessantotto.

A ben vedere, entrambe queste risposte appaiono inadeguate: la soluzione accomodante, con l’intento di “venire incontro ai giovani”, finisce per svuotare l’esperienza scolastica trasformandola in un tempo noioso in cui non accade nulla di interessante, riducendo la cultura a formulette e schemi di dubbio valore; la soluzione neo-rigorista, illudendosi di riesumare un tempo oramai superato, non può che accrescere il disagio degli studenti e la loro avversione nei confronti degli studi, aumentando la dispersione ed i passaggi verso indirizzi di studi ritenuti più facili. Si tratta di un’alternativa fra due visioni, nessuna delle quali si rivela, in pratica, accettabile. A ben vedere, esse presentano un decisivo fattore comune: considerano indiscutibile una metodologia di insegnamento centrata sulla epistemologia delle discipline, realizzata secondo micro-sequenze orarie di lezioni-esercizi, sulla base di compiti di tono scolastico e non tratti dalla realtà, finalizzati non tanto alla maturazione della personalità dello studente attraverso la cultura quanto a prendere voti. Ambedue assumono come inevitabile la “visione dei due tempi”: prima bisogna studiare, dopo il diploma si potrà applicare nella realtà ciò che si è appreso. Una simile scuola, la cui cifra principale è l’inerzia, non è assolutamente in grado di far fronte alle sfide del tempo presente ed in particolare l’irruzione nel mondo giovanile dell’irrealtà, ovvero dell’estetica dell’apparire e del consumare.

La proposta: una valutazione attendibile

Possiamo ora avanzare una proposta che trae riscontro nei casi di studio indagati, e riflette l’opzione educativa e culturale emersa da tale percorso. Ciò significa che la valutazione viene collocata entro una prospettiva che pone al centro l’intenzionalità educativa degli insegnanti e delle scuole, finalizzata prioritariamente a rendere evidenti le capacità buone degli allievi e di dare loro una forma significativa ed utile dal punto di vista sociale, nella prospettiva della cittadinanza.

Essa si ancora ad una concezione della competenza non intesa come saperi, saper-fare o attitudini, né intesi singolarmente né come somma di elementi, ma

come qualità del soggetto che apprende: essa è concepita quindi come *padronanza*, *una qualità* in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non consente di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tre sono pertanto gli elementi fondamentali per la descrizione di una competenza: i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione; la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale. A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- a. allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare ...);
- b. allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni ...);
- c. allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia ...);
- d. allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità ...);
- e. allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF – il sistema europeo di classificazione delle competenze – perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione "attiva" tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di

apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le relative evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa:

FASI	AZIONI
Previa	<p>Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi - le dimensioni da valutare - i criteri e gli strumenti di valutazione - i livelli di padronanza.
Formativa	<p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che consenta l'analisi</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento ...) - dei comportamenti e dei processi posti in atto - del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti.</p> <p>Sono previste anche verifiche periodiche di padronanza centrate espressamente sulle conoscenze ed abilità.</p> <p>Questo modo di procedere ci consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.</p>
Finale o accertativa	<p>La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); essa consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.</p>
Attestativa e certificativa	<p>L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi).</p> <p>La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.</p>

La *valutazione finale* avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e che consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o “prova esperta” concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze – di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.

L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una “successione di lezioni”, ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate nella tabella sottostante: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-meta-cognitiva e del problem solving, tutte in un continuum dinamico tra loro.

La prova esperta si caratterizza per questi aspetti: è un compito aperto e problematico, che richiede allo studente l'attivazione della capacità di stabilire collegamenti, di ricavare da fonti diverse e da più codici informazioni anche implicite, di affrontare l'analisi di un caso o di risolvere una situazione problematica e infine di giustificare le scelte praticate e il percorso svolto. È dunque una manifestazione in itinere della capacità (e della competenza chiave europea) di imparare a imparare, espressa in contesti ancora limitati e alla portata dello studente, ma capace di porlo nella condizione di attualizzarne gli atteggiamenti in modo che possano diventare oggetto di valutazione. È un atto individuale, che conclude percorsi nei quali i medesimi atteggiamenti si erano manifestati soprattutto in ambiente cooperativo. Richiede da parte dei docenti (e la formulazione al plurale è d'obbligo perché questo tipo di prova è sempre interdisciplinare) l'individuazione anticipata di criteri di valutazione consoni.

Per una certificazione “onesta”

La certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri: la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze; l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori; la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Un certificato siffatto necessita di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata. Si tratta del *portfolio*, ovvero una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo rendimento e del suo progresso. Consente di capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" lungo il percorso formativo. È elaborato dall'allievo che è chiamato a scegliere i lavori di cui va più orgoglioso, accanto a quelli che, d'intesa con i docenti, risultano significativi al fine di documentare i suoi progressi nell'apprendimento. Tra i lavori documentabili vi sono anche quelli realizzati in alternanza. Possono essere rilevanti anche gite, tornei, eventi purché gestiti in chiave formativa.

La certificazione – riferita ad ogni studente e svolta dall'intera équipe dei docenti-formatori – si svolge nei seguenti modi:

1. si riportano le competenze indicate in ciascuna delle rubriche e corrispondente UdA;
2. si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
3. si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone il grado ed eventualmente altre informazioni utili, sotto forma di note.

La certificazione è onesta quando il consiglio di classe evita la tentazione di "barare" trasponendo i voti delle discipline sotto l'elenco delle competenze, ma indica effettivamente le prove reali ed adeguate della padronanza dello studente, ovvero ciò che sa fare con ciò che sa. In questo modo il giudizio risulta fondato ed attendibile, ed indica la capacità della persona di fronteggiare in modo adeguato i compiti ed i problemi che sono propri del suo ambito di studio, oltre che della cittadinanza intesa in senso lato.

Bibliografia

- ARENDE H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- BRUNER J.S. (1966) *Dopo Dewey: Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1966.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (2002), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- COSTA G. (2002), *Economia e direzione delle risorse umane*, UTET, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci.
- TOLMAN E.C. (1976), *L'uomo psicologico*, selezione dei saggi dell'autore, a cura di CORNOLDI C. - SANAVIO E., Franco Angeli, Milano.
- VAIRETTI U. (2009), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione*, Franco Angeli, Milano.
- VYGOTSKIJ L. (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- VYGOTSKIJ L. (2002), *Il processo cognitivo - Raccolta di scritti* a cura di COLE M., SCRIBNER S. - JOHN-STEINER V. - SOUBERMAN E., Ed. Bollati Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ L. (2006), *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*, Erikson, Trento.
- WATSON J.B. (1930), *Behaviorism*, University of Chicago Press.