



FIDAE

FEDERAZIONE ISTITUTI
DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

docete

La rendicontazione
sociale
nella scuola

**VALUTARE
LE COMPETENZE**

Giovani,
figli di adulti
disorientati

15

ANNO IV
GIUGNO-LUGLIO 2019



- Rappresenta gli Istituti di Educazione e Istruzione di ogni ordine e grado, dipendenti o riconosciuti dall'Autorità Ecclesiastica.
- Non ha finalità di lucro. Promuove attività di formazione, aggiornamento, sperimentazione, innovazione e di coordinamento.
- Edita il periodico DOCETE (organo ufficiale della Federazione), Quaderni FIDAE, Notiziario, CD.
- Rappresenta gli Istituti federati presso le Autorità religiose e civili, nazionali ed internazionali.
- È membro dell'OIEC (Office International de l'Enseignement Catholique), del CEEC (Comité Européen pour l'Enseignement Catholique), del CNSC (Consiglio Nazionale Scuola Cattolica della CEI), del CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).
- È ente di formazione accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

ORGANISMI DELLA FEDERAZIONE

PRESIDENTE NAZIONALE

Virginia Kaladich

VICE PRESIDENTI

Clara Biella

Sebastiano De Boni

SEGRETARIO

Francis Contessotto

TESORIERE

Andrea Forzoni

GIUNTA

Andrea Andretto

Pietro Cattaneo

Vitangelo Denora

Mariella D'Ippolito

CONSIGLIERI

Bruna Calgaro

Francesco Macrì past-president

Maria Paola Murru

Stefano Serafin

PRESIDENTI REGIONALI

ABRUZZO – MOLISE

Angelica Zippo

CALABRIA

M. Ausilia Chiellino (Referente)

CAMPANIA Francesco Monti

EMILIA ROMAGNA

Saverio Gaggioli

FRIULI VENEZIA GIULIA

Lorenzo Teston

LAZIO Clara Biella

LIGURIA

Andrea Melis

LOMBARDIA

Giorgio Zucchelli

MARCHE – UMBRIA

Ines Buscain

PIEMONTE – VAL D'AOSTA

Piero Cattaneo

PUGLIA – BASILICATA

Giacomo Cecere

SARDEGNA

Silvia Argiolas

SICILIA

Vitangelo Denora

TOSCANA

Carmela Prencipe

TRENTINO ALTO ADIGE

Michele Canella

VENETO

Maria Chiara Cavaliere

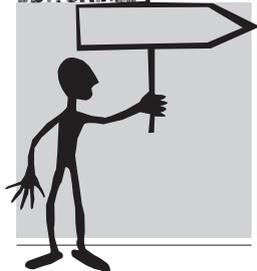
SOMMARIO

- 2** **EDITORIALE**
VIRGINIA KALADICH
GIANNI EPIFANI *Docete è speciale!*
- 3** **ATTUALITÀ**
DAMIANO PREVITALI *La rendicontazione sociale
nella scuola*
- 8** **AFORISMI**
*Su segnalazione
dei lettori...*
- 9** **LIBRI**
MARIA LUISA RINALDI *La forza di un sogno*

11 **SPECIALE**
**LA VALUTAZIONE
DEGLI
APPRENDIMENTI**

- 12** STEFANIA CAREDDU *I voti?
Molto più che numeri*
- 17** PIER CESARE RIVOLTELLA *Valutare le competenze*
- 23** N.C. *Competenze, queste sconosciute.
Incontro con Mario Comoglio*
- 27** MARISA CIARFELLA *Il "voto"
che segna la persona*

- 31** **INCONTRI**
SIMONE CHIAPPETTA *Giovani, figli
di adulti disorientati*
- 35** **NORME E SENTENZE**
NOVELLA CATERINA *Maggiore età e responsabilità
in vigilando dei docenti*
- 39** **CINEMA**
ALESSANDRA DE TOMMASI *Quando basta un sorriso
a cambiare una vita*



Docete è speciale!

**VIRGINIA
KALADICH**

Presidente
nazionale
della FIDAE

GIANNI EPIFANI

Direttore
responsabile
di *Docete*

Questo numero di *Docete* arriva nel periodo delle vacanze estive, per questo è più leggero. Tra un'intervista da leggere, un suggerimento di un bel film, un aforisma, le sue pagine vanno via veloci, accompagnando il meritato relax. Ma per chi sta già guardando all'inizio del nuovo anno scolastico, offre anche uno speciale, contenente spunti di riflessione su innovazione didattica, apprendimento e valutazione. Autorevoli studiosi hanno offerto il proprio contributo, in forme diverse, per aiutarci a comprendere meglio un tema importante e sempre attuale: apprendimento e sua valutazione.

Attraverso interviste, opinioni, esperienze e pareri, abbiamo voluto mettere in luce lo stato dell'arte in Italia in merito all'insegnamento e acquisizione delle competenze, alla valutazione autentica, ai voti. Si tratta di aspetti sui quali occorre interrogarsi. La scuola è un giudice o "deve dare occasioni di pensiero [...] e aiutare gli studenti a costruirsi il proprio progetto di vita", come sostiene il professor Sacchella, supervisore di tirocinio alla Facoltà di Scienze della Formazione della Cattolica di Brescia? Somministra solo contenuti o educa davvero anche alle competenze che permettono di "valorizzare i talenti", come fa osservare il docente universitario Rivoltella, per il quale "la scuola delle competenze non è meno seria o meno preoccupata dell'acquisizione culturale rispetto alla scuola del contenuto". La scuola può liquidare un processo complesso qual è l'apprendimento con un semplice numero o deve evolvere verso una valutazione formativa quale strada "da percorrere per migliorare, consolidare o potenziare i risultati raggiunti"?, come ritiene la psicologa Ciarfella per la quale il voto "implica sul piano soggettivo un contenuto ansiogeno" ed è anche "riduttivo", a detta della professoressa Nanni, dell'Iprase di Trento, "perché rappresenta un'etichetta per il ragazzo".

A tutti buona lettura e buone vacanze!



LA RENDICONTAZIONE SOCIALE NELLA SCUOLA

DAMIANO PREVITALI
Dirigente MIUR

Entro dicembre di quest'anno, le scuole sono chiamate ad effettuare la rendicontazione sociale, cioè a pubblicare e diffondere i risultati raggiunti. Cosa significa esattamente? Quali gli elementi di attenzione? Quale il fine?

Il DPR 80/2013, sul sistema nazionale di valutazione, all'art. 6, comma 1 lettera d, titola: *“Rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche”* e riporta: *“Pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza”*.

Con questo passaggio la rendicontazione sociale¹ entra ufficialmente all'interno della scuola e, purtroppo, lo fa attraverso una norma. Intendiamo con questo evidenziare che da tempo le scuole “potevano” e,

per la responsabilità che deriva dall'autonomia, “dovevano” rendere conto dei risultati effettivamente raggiunti, ma fino a oggi poche scuole lo hanno fatto volontariamente, mentre, entro dicembre 2019, tutte si troveranno a dover rendicontare. Quanto di più errato dal punto di vista di una rendicontazione che diviene sociale proprio nel momento in cui è intenzionale; quanto di più necessario dal punto di vista di un sistema di valutazione che puntando sull'autovalutazione interna ha necessità di aprirsi al sociale.

Da tempo le scuole “potevano” e, per la responsabilità che deriva dall'autonomia, “dovevano” rendere conto dei risultati effettivamente raggiunti, ma fino a oggi poche scuole lo hanno fatto volontariamente

INDICATORI E DATI COMPARABILI

Nel DPR 80 la rendicontazione si caratterizza per un secondo aspetto, per l'uso di *“indicatori e dati comparabili”*. Come a

¹ Per approfondimenti vedi: MONICA LOGOZZO, DAMIANO PREVITALI, MARIA TERESA STANCARONE, *La rendicontazione sociale nella scuola*. Ed DeAgostini/Tecnodid 2019.

dire che le esperienze di rendicontazione che tendono ad essere delle narrazioni o degli elenchi di progetti non sono significative, in quanto non assumono la responsabilità sociale “*sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza*”.

Determinante, per lo sviluppo di una cultura della rendicontazione, sarà l'interesse sempre più crescente e inevitabile delle famiglie e delle parti sociali di conoscere i dati fondamentali della scuola con “*indicatori e dati comparabili*”.

Ma attenzione, perché la stessa ricerca sociale ha dimostrato che la sola trasparenza, intesa come accessibilità totale delle informazioni, non produce necessariamente gli effetti desiderati. Anzi, le politiche di esclusiva trasparenza hanno generato informazioni con scarso o irrilevante valore pubblico e hanno imposto oneri alle organizzazioni, costrette a raccogliere e pubblicare dati senza raggiungere gli obiettivi prefissati di maggior controllo o miglioramento.

La trasparenza non va enfatizzata, ma nemmeno banalizzata: l'informazione in quanto dovuta non è necessariamente dotata di senso e in quanto volontaria non ha necessariamente un valore.

Ad esempio, l'informazione sui soli dati derivati dalla misurazione degli ap-

prendimenti attraverso prove standardizzate è inopportuna e rischiosa se non è collocata in elementi di contesto e di processo, ma parallelamente le scuole che intendono promuoverla volontariamente si trovano in difficoltà, in quanto non hanno ancora strumenti per una rendicontazione pubblica efficace. In definitiva, oggi, rischia di diventare un problema sia l'informazione come atto dovuto sia l'informazione come atto volontario, in quanto vi è un problema irrisolto e pertanto rimosso.

Ci riferiamo sia a cosa ha senso rendicontare per evidenziare la qualità della scuola, sia al fatto che in un servizio, con forti caratteristiche relazionali, vi sono dimensioni che non si possono rendicontare con dati comparabili. Infatti la scuola lavora molto su dimensioni immateriali,

ma finisce sempre con il documentare solo ciò che è tangibile in quanto rilevabile, misurabile, documentabile.

Le esperienze di rendicontazione che tendono a essere delle narrazioni o degli elenchi di progetti non sono significative, in quanto non assumono la responsabilità sociale

LA MISURA DELL'IMMATERIALE

Da tempo nella scuola ci si interroga se sia sufficiente e significativo misurare la qualità attraverso standard e parametri di riferimento quantitativo. Da tempo si è alla ricerca di strumenti per andare oltre la corrispondenza fra “misura e materia”, in cui soltanto ciò che è mate-

riale può essere misurato e portato all'evidenza pubblica, mentre ciò che è immateriale deve essere continuamente accantonato e lasciato ai margini del sistema. Chiunque vive la scuola ha consapevolezza di quanto siano determinanti alcune dimensioni che non sappiamo ancora come rilevare e quantificare, ma la valutazione – in questa accezione potremmo meglio dire la misurazione – riguarda prioritariamente ciò che è definibile. Eppure le persone, e in particolare gli studenti, da sempre chiedono di avere sia misure giuste sia valutazioni che rispettino e valorizzino la propria unicità. La differenza fra misurazione e valutazione sta proprio nel fatto che la misura ha bisogno di standard oggettivi, la valutazione può permettersi di andare oltre per accompagnare ogni persona allo sviluppo del proprio talento con attenzione alla sua unicità. Lo stesso discorso può essere riportato nella valutazione delle organizzazioni complesse come la scuola. Infatti, negli ultimi decenni abbiamo visto il diffondersi di una pluralità di indicatori con i dati della scuola comparati a livello provinciale, regionale e nazionale, mentre ora sempre più abbiamo la richiesta di andare oltre gli standard per avvicinarci maggiormente al singolo contesto e alle diverse scelte. In definitiva anche le organizzazioni rivendicano il proprio “carattere” anzi, in

***Da tempo nella scuola
ci si interroga
se sia sufficiente
e significativo
misurare la qualità
attraverso standard
e parametri
di riferimento
quantitativo***

alcuni casi, rivendicano una storia, una vocazione, un carisma. Tutte dimensioni immateriali e per molti aspetti difficilmente rilevabili in quanto incomparabili e intangibili². Ovvero aspetti intangibili ed immateriali che non possiamo permetterci di lasciare fuori dal discorso sulla valutazione ma di cui, oggi purtroppo, abbiamo una tale carenza di analisi da non poterli tenere nella dovuta considerazione.

LA MISURA DEI RISULTATI

Il DPR 80 riconduce tutto il SNV “ai fini del miglioramento della qualità dell’offerta formativa e degli apprendimenti”. L’offerta formativa e gli apprendimenti sono il punto di riferimento e la rendicontazione sociale porta a pubblica evidenza i risultati raggiunti. Lo sviluppo della normativa nel disegno generale del SNV mette al centro i risultati in termini di esiti formativi ed educativi, per raggiungere i quali sollecita l’attenzione verso alcuni processi, ben sapendo dell’importanza delle risorse e del contesto di riferimento. Gli esiti formativi ed educativi

² “Rendere manifesto il carattere generativo dell’educazione alla luce di un’antropologia incentrata sulla costituzione relazionale dell’uomo” (cfr. “La sfida educativa” a cura del Comitato per il progetto culturale della CEI. Edizioni Laterza 2009).

degli studenti sono suddivisi in quattro aree:

1. risultati scolastici;
2. risultati nelle prove standardizzate nazionali;
3. risultati nelle competenze chiave europee;
4. risultati a distanza.

Le quattro aree a loro volta sono declinate in indicatori e descrittori. Per ogni descrittore sono forniti i dati per una comparazione fra scuola, regione, nazione. In sostanza, gli esiti sono il cuore pulsante del SNV, tant'è che le priorità di miglioramento sono da individuare esclusivamente nelle aree degli esiti e le stesse priorità sono incardinate negli incarichi dei Dirigenti scolastici come obiettivi da perseguire. Da ultimo le priorità riportano i traguardi che la scuola si impegna a realizzare entro il triennio.

Siamo partiti dalla normativa e siamo arrivati alle priorità e ai traguardi per sostanziare che la prima forma di rendicontazione è da riportare ai traguardi effettivamente raggiunti. È questa la responsabilità degli impegni assunti, tipica di qualunque rendicontazione. In questa direzione di lavoro la rendicontazione è coerente con l'SNV, dentro cui normativamente nasce, pur sapendo che non riesce ad esprimere tutta la sua potenzialità, dando conto anche dei risultati effettivamente realizzati

con l'offerta formativa e ancor meno riesce a portare in evidenza i dati sulle dimensioni immateriali in quanto difficilmente identificabili, rilevabili, misurabili e comparabili.

La rendicontazione, chiusa e conclusa, nel dare conto dei traguardi individuati nel RAV e raggiunti (o non raggiunti), rischia di essere riduttiva in quanto ricondotta esclusivamente al miglioramento dei punti di debolezza della scuola, quando tutte le scuole sono (giustamente)

interessate a mettere in evidenza i propri punti di forza e (ovviamente) tutte le famiglie sono interessate a scegliere la scuola per i propri figli in relazione alla qualità dell'offerta formativa. Evidenziamo questo passaggio in quanto il RAV nasce con lo scopo di supportare la

scuola nell'autoanalisi per individuare i propri punti di debolezza e migliorarli, mentre il PTOF nasce con lo scopo di portare in evidenza i punti di forza della offerta formativa. È ovvio supporre che tutte le scuole siano interessate a riportare nella rendicontazione sociale i loro punti di forza e non le loro debolezze.

Da qui la scelta di una rendicontazione per livelli progressivi riassumibile in:

1. una base comune obbligatoria, semplice ed essenziale, collegabile ai traguardi;

***L'offerta formativa
e gli apprendimenti
sono il punto
di riferimento
e la rendicontazione
sociale
porta a pubblica
evidenza
i risultati raggiunti***

2. un'integrazione facoltativa, opportuna e consigliabile, collegabile all'offerta formativa;

3. un approfondimento possibile, complesso e impegnativo, attraverso strumenti sofisticati e strutturati come il Bilancio sociale, il Bilancio di missione, il Bilancio di sostenibilità.

LA RENDICONTAZIONE SOCIALE

La rendicontazione nel SNV è definita come "sociale" in quanto si apre a "una dimensione di trasparenza ... di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza". Nelle prime esperienze di rendicontazione, simulate con le scuole, abbiamo visto come sia difficile il passaggio dalla rendicontazione amministrativa interna, alla rendicontazione sociale aperta alla comunità. Riportiamo in breve tre temi tipicamente sociali che le scuole tendono a dare per scontato ma, in realtà, sono pieni di insidie:

- **la scelta dei risultati da portare in rendicontazione** (è importante scegliere pochi e chiari risultati che portino in evidenza la propria identità progettuale pur dinnanzi ad una molteplicità di dati);

- **la qualità dell'offerta nella sua organicità** (è importante portare in evidenza attraverso i risultati, il valore dell'offerta

formativa nella sua totalità e organicità, infatti alcuni frammenti, pur se parziali rispetto complessità dell'offerta formativa permettono comunque di scorgere il disegno complessivo e di rilevare il valore aggiunto della scuola);

- **la scelta del lessico e l'approccio alla comunicazione** (è importante sapere che la rendicontazione è per il sociale e di conseguenza bisogna fare attenzione alla comunicazione, soprattutto quanto alcuni strumenti hanno un lessico ricercato e necessitano di competenze tecniche che non possiamo dare per scontato).

Nel momento in cui alla scuola si chiede sempre più di partecipare alla costruzione del sociale, formando competenze e rafforzando valori, la stessa scuola deve innanzitutto avere chiarezza

della propria missione e assumersi la responsabilità di rendere conto dei risultati ottenuti. La rendicontazione è della comunità professionale e si rivolge alla comunità sociale, contenendo la dinamica imperante della ricerca dell'interesse personale per portare in evidenza l'interesse comune e, in modo ancor più complesso, il bene comune.

La prima forma di rendicontazione è da riportare ai traguardi effettivamente raggiunti. È questa la responsabilità degli impegni assunti



Su segnalazione dei lettori...

Lucia da Sassuolo: *“Dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo; coinvolgimi e io imparo”* (Benjamin Franklin).

Antonella da Bisceglie: *“Un insegnante che cerca di insegnare senza ispirare nell’alunno il desiderio di imparare sta martellando un ferro freddo”* (Horace Mann).

Federica da Napoli: *“La parte migliore della mia istruzione è venuta dalla biblioteca pubblica... la mia quota di partecipazione è un biglietto dell’autobus e, una volta ogni tanto, cinque centesimi al giorno per un libro di ritardo. Non hai bisogno di sapere molto per cominciare, se si conosce la strada per la biblioteca pubblica”* (Lesley Conger).

Mimma da Roma: *“Il fare è il miglior modo d’imparare”* (Giacomo Leopardi).

Isabella da Carpi: *“Educare è come seminare: il frutto non è garantito e non è immediato, ma se non si semina è certo che non ci sarà raccolto”* (Carlo Maria Martini).

Caterina da Palermo: *“Chi dice che è impossibile non dovrebbe disturbare chi ce la sta facendo”* (Albert Einstein).

Luca da Roma: *“L’uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri, o se ascolta i maestri lo fa perché sono dei testimoni”* (Paolo VI).

Antonella da Vercelli: *“L’educazione non è un’esperienza intellettuale ma un’esperienza di vita, non è solo conoscenza ma anche e soprattutto relazione”* (Papa Francesco).

Cinzia da Lucca: *“E per favore... per favore, non lasciamoci rubare l’amore per la scuola!”* (Papa Francesco).

Gaetano da Bologna: *“Se uno ha imparato a imparare, – è questo il segreto, imparare ad imparare! – questo gli rimane per sempre, rimane una persona aperta alla realtà!”* (Papa Francesco).

Francesco da Udine: *“Una buona testa e un buon cuore sono una combinazione formidabile. Ma quando ci aggiungi una lingua o una penna colta, allora hai davvero qualcosa di speciale”* (Nelson Mandela).

Gianluigi da Modena: *“Trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere”* (Piero Calamandrei).



La forza di un sogno

MARIA LUISA RINALDI

Pace in ogni casa, ogni strada, ogni villaggio, ogni paese: è questo il mio sogno. Istruzione per ogni ragazza e ogni ragazzo del mondo”. Malala ha solo dieci anni quando inizia la sua battaglia per l’istruzione femminile. La sua terra d’origine, la valle dello Swat in Pakistan, un triste giorno viene occupata dai talebani che vietano alle bambine e alle ragazze di andare a scuola. Malala non si perde d’animo e con la sua creatività inizia a raccontare la sua vita alla BBC, in lingua urdu, sotto lo pseudonimo di Gol Makai. Tutto procede bene fino al giorno in cui alcuni talebani le sparano mentre sta tornando a casa da scuola. Cosa succederà alla piccola Malala? Riuscirà a riprendersi, a invertire la rotta e a far valere il diritto allo studio per tutte le ragazze?

Vincitrice del Premio Nobel per la Pace nell’ottobre del 2014 e di tanti altri prestigiosi riconoscimenti, la storia di Malala cattura con la magia di un romanzo di fantasia pur essendo una storia vera. Raccontata in prima persona con il supporto di Patricia McCormick, il testo viene accompagnato dalle delicate illustrazioni di Joanie Stone.

È stata la più giovane vincitrice del Nobel per la Pace. Malala Yousafzai è la protagonista di una storia straordinaria fatta di coraggio, determinazione e amore per lo studio. Un sogno condiviso, un inno alla libertà e alla pace senza compromessi.

Una lettura ispirante, avvincente e che aiuta a credere nei sogni giusti. Perché, riprendendo le parole di Malala pronunciate nel celebre discorso alle Nazioni Unite a New York, “Un bambino, un insegnante, una penna e un libro possono cambiare il mondo”.

Malala Yousafzai è nata il 12 luglio 1997 a Mingora, Pakistan.

Dall’ottobre 2017 frequenta l’Università di Oxford in Inghilterra. Continua a battersi per l’accesso universale all’istruzione attraverso la Malala Fund, un’organizzazione no profit che investe in programmi gestiti dalle comunità locali e sostiene i fautori dell’istruzione in tutto il mondo.

TITOLO: *Malala. La mia battaglia per i diritti delle ragazze*
AUTORI: Malala Yousafzai con Patricia McCormick
EDITORE: Garzanti
PAGINE: 134
PREZZO: € 12.00



**CONSIGLIATO
SFIDA ALL'ULTIMO
SHERLOCK!**

TITOLO: *Nei panni di Sherlock*

AUTORE: Stewart Ross

EDITORE: Edizioni EL

PAGINE: 254

PREZZO: € 12.50



Stimolare intuito, capacità logica, capacità deduttiva, memoria, arte dei dettagli senza trascurare divertimento e sana curiosità: è la missione (riuscita!) del libro di Stewart Ross del 2018 (*Solve it like Sherlock*) tradotto ora in Italia.

Venticinque casi inediti per sfidare il famoso investigatore, venticinque casi appassionati e intricati per imparare a considerare i fatti da una prospettiva diversa. *“Il filo conduttore dei venticin-*

que casi inediti raccolti in questo libro è proprio la celeberrima abilità di Holmes di risolvere i crimini attraverso il ragionamento e il sapere”. Ogni piccolo lettore potrà anticipare Sherlock Holmes e verificare a fine libro la riuscita del caso: tutte le soluzioni sono presenti, accompagnate da ampie spiegazioni. Chi arriverà primo nella ricerca della verità?

Stewart Ross è uno dei più versatili e popolari scrittori inglesi, con più di 300 pubblicazioni. Vive con la moglie Lucy vicino Canterbury e dal 1989 si dedica a tempo pieno alla scrittura.

“Una versione contemporanea delle classiche *Confessioni di S. Agostino*”. Così scrive Luis Antonio Tagle, nella bella prefazione al testo, per descrivere l'ultima fatica del *frontman* dei *The Sun*. *“Francesco Lorenzi condivide in queste pagine un vasto spettro di informazioni per la mente ma, cosa molto più importante, motiva il lettore a desiderare un'autentica formazione del cuore”.*

Attraverso la riscoperta di vizi e virtù e di un deciso combattimento spirituale, il libro articola la strada della felicità in 21 passi *“leggeri e profondi, intensi e pesanti, vivaci e riflessivi, talvolta duri, ma tutti sperimentati sulla mia pelle”.* Un libro grintoso, energico, splendidamente autentico.

Francesco Lorenzi è un cantautore, anima della band *The Sun*. Dopo aver fondato nel 1997 con tre amici il gruppo punk rock *Sun Eats Hours*, nel 2009 ha intrapreso, assieme agli altri membri della band, un intenso percorso di conversione al cattolicesimo che ha raccontato nel bestseller *La strada del Sole*.

**LETTURE SOLARI
21 PASSI PER LA FELICITÀ**

TITOLO: *I segreti della luce. 21 passi per la felicità*

AUTORE: Francesco Lorenzi

EDITORE: Rizzoli

PAGINE: 362

PREZZO: € 18.00



SPECIALE

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI



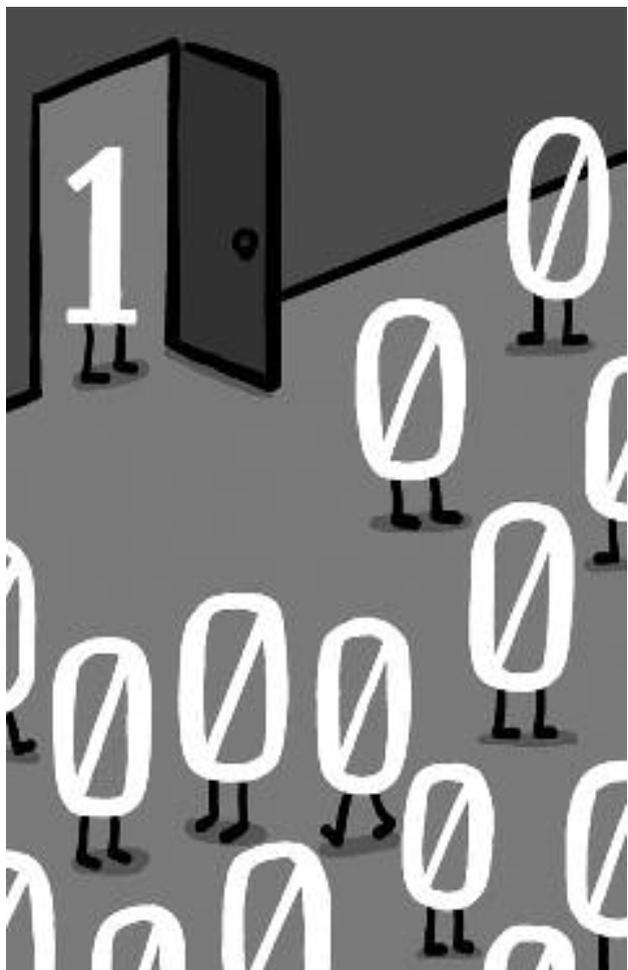
I VOTI? MOLTO PIÙ CHE NUMERI

STEFANIA CAREDDU
Giornalista

Cambiare il metodo di valutazione aiuta gli studenti ad essere più motivati e consapevoli. E permette alla scuola di essere davvero inclusiva e attenta alla persona. Parola di due insegnanti e formatori che hanno scelto di “andare controcorrente”.

Un altro anno scolastico si è concluso, con i titoli di coda delle pagelle. Per qualcuno è stato un *happy end*, per altri il finale è rimasto aperto. C'è chi ha festeggiato e si gode il meritato riposo senza pensieri e chi invece dovrà cliccare sul tasto “replay” per rivedere quello che si è perso. C'è chi ha ottenuto dai genitori un bel regalo e chi ha rimediato solo una ramanzina. Già, perché i voti, quei numeri che campeggiano accanto al nome della materia, sono fonte di gioie e dolori, carezze all'autostima o orecchie d'asino alla Pinocchio, difficili da staccare.

Alberto Manzi, il maestro di “Non è mai troppo tardi” che tra il 1960 e il 1968 insegnò a milioni di italiani a leggere e scrivere grazie alla televisione trasformata per l'occasione in una grande aula scolastica, si rifiutò di compilare le “schede di valutazione” che sostituivano la pagella proprio perché non voleva “bollare un ragazzo con un giudizio, perché il ragazzo cambia, è in movimento”. Per quella di-



sobbedienza fu sospeso dall'insegnamento e dalla paga. L'anno dopo, di fronte alle pressioni del Ministero della Pubblica Istruzione, decise di dare una valutazione uguale per tutti, con un timbro: "fa quel che può, quel che non può non fa". E quando il Ministero manifestò la sua contrarietà all'uso del timbro, il maestro replicò: "Non c'è problema, posso scriverlo anche a penna".

Del resto, era convinto che la rivoluzione fosse "una perpetua sfida alle incro-

Occorre passare da una valutazione formativa a una valutazione formatrice, così che gli studenti sappiano capire e usare ciò che hanno imparato, cioè colgano gli aspetti significativi di un processo di apprendimento

stazioni dell'abitudine, all'insolenza dell'autorità incontestata, alla compiacente idolizzazione di sé e dei miti imposti dai mezzi di informazione" e dunque "un evento normale, un continuo rinnovamento, un continuo riflettere e fare, discutere e fare".

A un rapido sguardo, sembrerebbe che la sua profezia sia rimasta confinata nella memoria, nei fotogrammi di una *fiction* e negli annali della storia del nostro Paese. Eppure c'è qualcuno che crede nella

rivoluzione, nella necessità di cambiare il punto di vista, anche se la maggioranza continua a dare "i numeri", a misurare cosa e quanto i bambini e i ragazzi hanno imparato, spesso senza tenere in debito conto il contesto, il livello di partenza, il percorso fatto.

UNA PROSPETTIVA DIVERSA

Chi preferisce "andare controcorrente" è sicuramente Alessandro Sacchella, insegnante, supervisore di tirocinio presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, reduce da un anno di formazione nelle scuole salesiane, dalla primaria alla secondaria di 2° grado, della Ciofs Lombardia.

Dopo aver visto "troppi ragazzi non motivati alla scuola", ha iniziato a interessarsi di nuove metodologie per la valutazione, certo del fatto che "la scuola deve dare occasioni di pensiero, essere davvero attenta alla persona e aiutare gli studenti a costruirsi il loro progetto di vita". "Essere competente significa essere pensante", taglia corto Sacchella. Per questo, occorre passare "da una valutazione formativa a una valutazione formatrice, così che gli studenti sappiano capire e usare ciò che hanno imparato, cioè colgano gli aspetti significativi di un processo di apprendimento", dice il docente per il quale la tendenza attuale è quella di "misurare il prodotto piuttosto che il processo nella linea della personalizzazione".

Quando si valuta, spiega, entrano in gioco “le conoscenze fattuali e il processo del ricordare che si traducono in un numero”, mentre bisognerebbe considerare “le conoscenze concettuali, metacognitive e procedurali”. Non si tratta, precisa, di “abolire i voti, che peraltro la legislazione ci obbliga a dare, e dunque le conoscenze fattuali che restano fondamentali”, ma di “uscire dalla logica del voto come misurazione per apprezzare il processo di apprendimento”. Secondo Sacchella, “gli inse-

EDUCARE ALLA CONSAPEVOLEZZA

Appare evidente che a giocare un ruolo decisivo sono i docenti, chiamati a cambiare punto di vista e ad accantonare i sistemi tradizionali in quanto “la valutazione per competenze richiede un’analisi del contesto e di diverse dimensioni che il voto non racchiude”, rileva Elisabetta Nanni, insegnante di musica all’Istituto Comprensivo Rovereto e in forze all’Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione

IN EQUILIBRIO TRA LA SICUREZZA E IL RISCHIO

La scuola? “Uno degli ambienti educativi in cui si cresce per imparare a vivere, per diventare uomini e donne adulti e maturi, capaci di camminare, di percorrere la strada della vita”. Così l’ha definita Papa Francesco che, proprio in quest’ottica, ha incoraggiato insegnanti ed educatori a “cercare nuove forme di educazione non convenzionali, secondo la necessità dei luoghi, dei tempi e delle persone”. È fondamentale “andare sempre ‘di più’ e non essere tranquilli con le cose convenzionali”, ha sottolineato nel discorso rivolto agli studenti delle scuole gestite dai Gesuiti in Italia e in Albania. Nell’educare, ha ricordato Bergoglio, “c’è un equilibrio da tenere, bilanciare bene i passi: un passo fermo sulla cornice della sicurezza, ma l’altro andando nella zona a rischio. E quando quel rischio diventa sicurezza, l’altro passo cerca un’altra zona di rischio”. Secondo il Papa, infatti, “non si può educare soltanto nella zona di sicurezza” perché questo significherebbe “impedire che le personalità crescano”. Ma neppure, ha ammonito, “si può educare soltanto nella zona di rischio: questo è troppo pericoloso”. Serve “un bilanciamento di passi”.

gnanti dovrebbero avere la capacità di progettare esperienze di apprendimento significative e trarre dimensioni di competenze da tenere presenti nella valutazione”. Ecco perché è fondamentale collegare “la fase della valutazione a quella della progettazione”.

educativa (Iprase) di Trento, ente nato negli anni ‘90 per la ricerca, la sperimentazione e l’innovazione in campo educativo e scolastico. “Il voto oggi – osserva – non basta, è riduttivo perché rappresenta un’etichetta per il ragazzo. Serve invece una valutazione a 360 gradi che comprenda

diverse dimensioni”. Spesso accade che “sia vissuta come una punizione, mentre la valutazione deve riuscire a mettere in luce, come in un diamante, quelle sfaccettature che restano in ombra”. Questo non vuol dire “regalare i voti, ma rendere i ragazzi più consapevoli”, sottolinea la docente che già dieci anni fa, cioè “in tempi non sospetti”, adottò il “Portfolio dello studente”, uno strumento poi “inserito nella Riforma Moratti, anche se interpretato solo in chiave burocratica”. Il Portfolio, ricorda, consente “ai ragazzi di selezionare, al termine del trimestre o quadrimestre, due attività preferite e di motivarne la scelta, così da aiutarli nell’autovalutazione e al tempo stesso offrire all’insegnante elementi in più”. “Abituare gli studenti a riflettere sulle esperienze significative permette di scegliere, motivare, argomentare

Il Portfolio consente ai ragazzi di selezionare, al termine del trimestre o quadrimestre, due attività preferite e di motivarne la scelta, così da aiutarli nell’autovalutazione e al tempo stesso offrire all’insegnante elementi in più

e raccontare”, aggiunge Nanni che “a documentare e a studiare l’esperienza vissuta è allenata fin dalla prima elementare, quando una maestra molto innovativa, una delle prime certamente a lavorare sulla didattica per competenze, ci fece approfondire trasversalmente l’evento dell’Allunaggio”.

UN PASSAPORTO PER IL FUTURO

La sua storia – fissata in un disegno poetico firmato dal vignettista Makkox – è diventata virale. Di lui non si conosce il nome. Si sa che aveva quattordici anni, era originario del Mali ed è annegato nel Mediterraneo, mentre cercava di trovare un futuro migliore. Nella giacca aveva cucita una pagella, con i voti delle materie scritte in arabo e francese. “Questi casi, quelli che conosciamo ma chissà quanti non ne conosciamo, né conosceremo mai, di giovanissimi che attribuiscono alla loro pagella, ai loro risultati scolastici, il valore di un passaporto, o anche più di un passaporto, di un accreditamento di serietà e di impegno verso Paesi in cui speravano di poter sviluppare la loro vita, la loro cultura, il loro benessere, certamente interroga fortemente la nostra coscienza”, ha osservato il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, nel discorso rivolto all’Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, nel 40° anniversario di fondazione dell’Ateneo. Secondo Mattarella, vicende come quella dello studente maliano, ribadiscono che “lo studio costituisce insieme la spinta e lo strumento per la cultura, per l’interesse e il rispetto verso le culture diverse, verso le altrui opinioni, verso l’esperienza di altri”. “Lo studio – ha sottolineato – costituisce la spinta e lo strumento per l’apertura, per il dialogo, per l’amicizia”.

SAPERE, SAPER FARE E SAPER ESSERE

L'operazione che sta alla base del Portfolio, in un orizzonte di "educazione alla consapevolezza", ha inoltre il vantaggio di "facilitare l'orientamento". "Se un ragazzo documenta e riflette sull'esperienza fatta, si conosce, affronta le difficoltà e cerca di superarle, accetta

Una didattica per competenze all'interno dell'Istituto evita le disparità e apre la strada a una valutazione equa

giunti, senza dimenticare "la creatività delle soluzioni". In altre parole, tiene conto del "sapere, saper fare e saper essere" di cui parlava san Giovanni Bosco, patrono degli educatori e inventore del sistema preventivo.

"Una didattica per competenze all'interno dell'Istituto evita le disparità e apre la strada a una valutazione equa", conferma Nanni che

GENI... INCOMPRESI

"Se si giudica un pesce dalla sua capacità di arrampicarsi sugli alberi, passerà la sua vita a credere di essere stupido". Ne era convinto Albert Einstein, tra i più grandi scienziati del XX secolo, Premio Nobel per la fisica, che ai tempi della scuola non brillava certo per i suoi voti. Pare infatti che sulla sua pagella campeggiassero 3, 4 e 5. Anche l'astrofisica Margherita Hack, la prima donna a dirigere un Osservatorio astronomico, fu rimandata in matematica. Stanley Kubrick, il visionario regista di "2001: Odissea nello spazio", "Shining" e di altri capolavori del cinema mondiale, pur avendo un quoziente intellettivo superiore alla norma, alle superiori risultò uno studente mediocre, e Steven Spielberg, regista di "Jurassic Park", "ET" e "Indiana Jones", solo per citarne alcuni, fu rifiutato due volte dalla scuola Teatro, cinema e televisioni dell'Università della South California. "Non andavo bene e trovavo la fisica una materia ben poco ispirante. Ero invece più attratto dalla chimica e dalle lingue", ha raccontato Peter Higgs, Nobel per la Fisica nel 2013, celebre per aver ipotizzato, negli anni Sessanta, l'esistenza del bosone che porta il suo nome, oggi membro della Royal Society inglese e professore emerito di Fisica Teorica all'Università di Edimburgo.

i suoi limiti", evidenzia la docente evidenziando che la valutazione diventa "proattiva all'orientamento". Oltre che "inclusiva", in quanto sposta l'attenzione dal risultato di una prova in sé e guarda al quadro generale, ai livelli di partenza e agli step rag-

si dice convinta del fatto che "tutti i settori dell'educazione debbano riflettere su se stessi e fare la propria parte". "Se riusciremo a ribaltare il sistema di valutazione – conclude – avremo studenti più motivati e più consapevoli".

VALUTARE LE COMPETENZE

PIER CESARE
RIVOLTELLAProfessore
universitario
e Direttore scientifico
del Cremit

Il concetto di competenza nella scuola suscita discussioni. C'è chi lo denigra, temendo la perdita del valore culturale nell'istruzione o l'ingerenza nella stessa dell'impresa, chi invece ne vede un'occasione per valorizzare talenti. Intese così, le competenze aprono scenari nuovi, anche nella valutazione.

**COMPETENZA:
UN CONCETTO CHE DIVIDE**

Il costrutto della competenza, recepito dal sistema dell'istruzione italiano già a partire dal 2007 (quando, ministro Fioroni, vengono pubblicati gli Assi Culturali della Scuola Secondaria¹), non ha mancato e non manca di suscitare discussioni. Due sono le principali questioni al centro del dibattito.

La prima è ben messa a fuoco dal punto di vista di chi ritiene le competenze il cavallo di Troia di cui il mercato si servirebbe per entrare definitivamente nella scuola (Baldacci, 2014; 2019). È una paura, quella nei confronti del mercato,

¹ Il documento è contenuto nel DM 22 /8/ 2007; n. 139, che reca le norme per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e le indica competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria (All. 2).

Per il testo completo cfr. in Internet, URL: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf.

che la scuola pubblica si porta dietro da sempre nel nostro Paese e che si traduce nella refrattarietà verso qualsiasi cosa possa in qualche modo costituire una concessione all'azienda, all'economia, alla produzione. In questa prospettiva le competenze vengono interpretate come *skills* (anche il ricorso a un lessico anglofono conferma la paura, anzi la amplifica) che il futuro lavoratore deve acquisire già sui banchi di scuola. L'insegnamento diventerebbe così *training*, addestramento a saper fare delle cose; si perderebbe il suo valore culturale, di approfondimento. L'esito, in uscita verso le professioni è – per chi si riconosce in questa visione critica – qualcuno che si incastra alla perfezione dentro il sistema produttivo, senza farsi domande, senza sviluppare senso critico.

La seconda questione, in fondo complementare alla prima, si riconosce, invece, nell'analisi di chi contrappone in maniera fortemente polarizzata competenze e contenuti. Dietro a questa antitesi c'è di fatto



il confronto tra due idee di scuola. La scuola delle competenze (sempre nella lettura dei suoi detrattori) è la scuola dei pedagogisti, delle fandonie metodologiche, di chi vuole negare che il compito dell'acquisizione culturale deve costare fatica, di chi vuol farla facile, di chi ha distrutto la scuola italiana. L'attacco frontale non è solo alla pedagogia (rea di non essere scienza e di spacciarsi come tale) ma anche ai padri della scuola attiva e democratica, Don Milani in testa. A questa scuola viene contrapposta la scuola dei contenuti, ovvero la scuola della serietà, delle ore passate sui libri, della Cultura, della predella sotto la cattedra, dell'autorità².

² Tra gli esempi più chiari di questo tipo di retorica si vedano: Scotto Di Luzio (2015) e Galli della Loggia (2019).

Se misuro le competenze in uscita, secondo dei livelli univocamente descritti, mi doto di uno strumento grazie al quale favorire la circolazione degli studenti. Non solo. Mi dispongo a valorizzarne i talenti

Bocciate, insomma, le competenze, sia da certa critica di sinistra allergica a quelli che a suo dire sono tentativi di intromissione del capitale nella scuola, sia dai reazionari che riducono l'insegnamento solo a trasmissione del dato e l'apprendimento a su-

dore e lacrime.

FACCIAMO CHIAREZZA

Le ragioni alla base dell'introduzione del costrutto di competenza nel sistema dell'istruzione non sono economiche, ma pedagogiche.

Se misuro le competenze in uscita da un ciclo di istruzione, o da una classe, secondo dei livelli univocamente descritti, mi doto di uno strumento grazie al quale favorire la circolazione degli studenti. Non

solo. Mi dispongo a valorizzarne i talenti che potrebbero non necessariamente consistere nell'intelligenza linguistica e logico-argomentativa che la scuola dei contenuti ha sempre esaltato (Gardner, 1999). Spesso i nostri studenti sono mancini zoppi. Il mancino zoppo è qualcuno che non può risolvere i problemi in modalità standard: deve trovare strade alternative che compensino i suoi deficit. Scrive Michel Serres (2015; 99): «*Noi uomini siamo la dissimmetria del mondo, ne siamo l'anomalia animale. Le cose sono; i viventi sono; noi esitiamo: la parola indica i nostri scarti di equilibrio. Zoppichiamo; e dunque, per sopravvivere, dobbiamo pensare. Continuiamo a sperare che il pensare compenserà la nostra zoppia*». Sono convinto che quella del mancino zoppo sia un'immagine efficace di quel che intendiamo quando parliamo di uno studente competente. La scuola delle competenze non prepara al lavoro, serve a personalizzare, a creare le condizioni perché tutti possano avere pari opportunità di riuscita.

D'altra parte, non ha senso contrapporre i contenuti e le competenze. Uno dei problemi più grossi della scuola dei contenuti – quel che l'ha sempre resa “un ospedale che cura i sani” secondo la celebre immagine di *Lettera a una professoressa* – è di dare per scontate tutta una serie di competenze: la capacità di ascolto attivo,

di selezione critica e di rielaborazione dei contenuti, di prendere appunti, di produrre quadri di sintesi, di sottolineare e schematizzare una pagina. Anche se opto per la didattica più trasmisiva che si possa immaginare non posso non pretendere implicitamente dai miei studenti che mettano in campo delle competenze per sviluppare i loro apprendimenti. È

chiaro che anche una scuola delle competenze non esisterebbe senza i contenuti: non esistono competenze vuote; esse si esercitano sempre a partire dal contenuto. Ma evidentemente non si limitano a restituirlo, bensì lo articolano, lo usano per il *problem solving*, lo trasferiscono da un ambito di sapere all'altro.

I LIMITI DELLA VALUTAZIONE TRADIZIONALE

La scuola dei contenuti ne ha sempre accertato il possesso e l'applicazione da parte dello studente. In buona sostanza, in questa scuola, valutare significa: misurare se i saperi sono stati acquisiti e se lo studente è in grado di trovare soluzione a problemi che ha imparato a riconoscere. La valutazione, nella scuola dei contenuti:

- 1) misura
- 2) conoscenze e abilità nel *problem solving* procedurale.

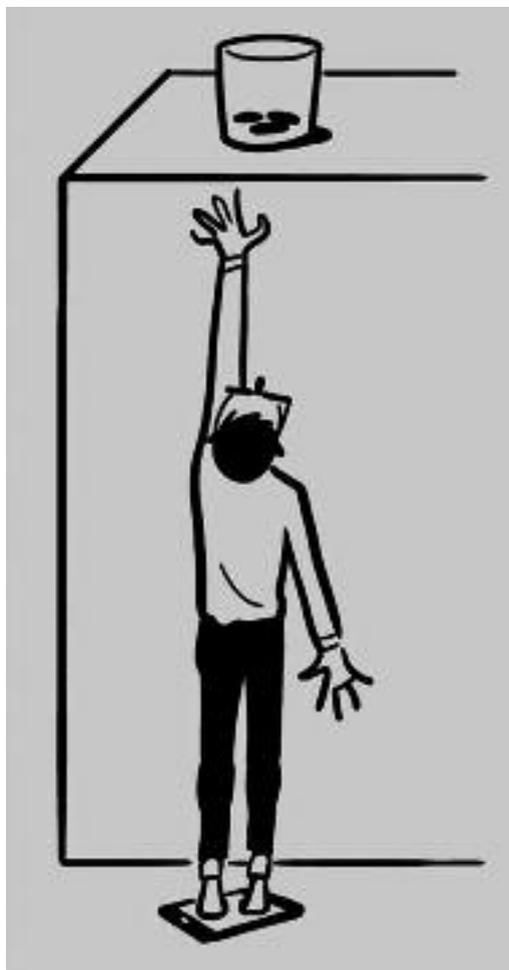
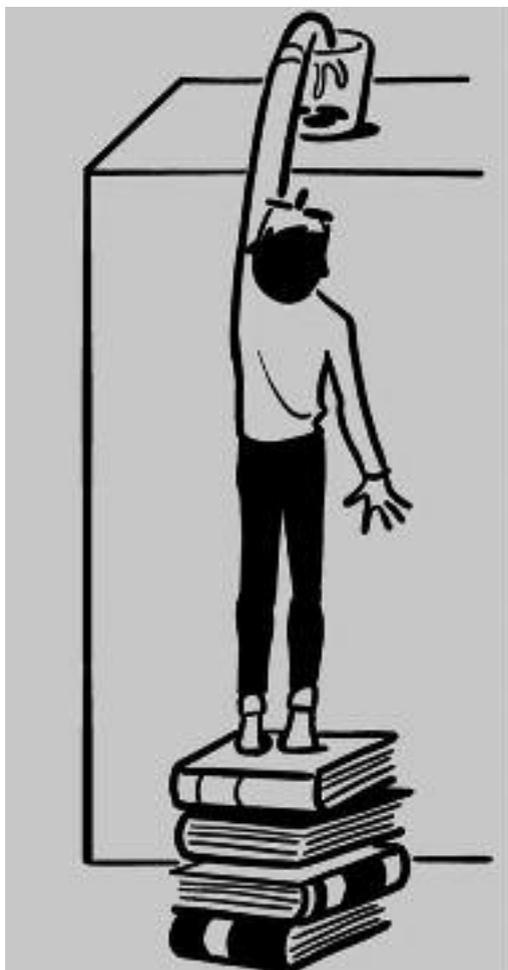
Un paio di considerazioni...

Anche una scuola delle competenze non esisterebbe senza i contenuti: non esistono competenze vuote; esse si esercitano sempre a partire dal contenuto

Anzitutto misurare è sicuramente importante quando si valuta, ma non è sufficiente. È importante misurare, e farlo in maniera rigorosa, perché consente di sottrarre il valutare all'aleatorietà: senza una misurazione ben condotta sarei schiavo delle mie precomprensioni, prevarrebbero simpatie e antipatie, l'effetto alone la fa-

Se il valutare si riducesse alla misurazione (come la valutazione sommativa, quella delle medie matematiche, vorrebbe) non potremmo né apprezzare, né conoscere

rebbe da padrone. Ma se il valutare si riducesse alla misurazione (come la valutazione sommativa, quella delle medie matematiche, vorrebbe) non potremmo né apprezzare, né conoscere (Hadji, 1992). L'apprezzamento è ciò che consente all'insegnante di capire quanta strada ha fatto lo studente, cosa vi sia di positivo nella sua



prestazione. Mentre il conoscere è quel che la prova consente di capire: natura degli errori, fattori che possono aver inciso sulla prestazione. Solo dopo aver misurato rigorosamente e, grazie a questa misurazione, apprezzato e conosciuto, si posseggono tutti gli elementi che servono a formulare un giudizio che, quindi, è ben più ampio e comprensivo di quanto una media non possa suggerire.

Il *problem solving* procedurale consiste nell'imparare a riconoscere alcune tipologie di problemi e applicare schemi di soluzione noti per risolverli. È come quando a lezione di matematica si svolgono alla lavagna degli esercizi-tipo e poi si assegnano di compito altri esercizi riconducibili a quelli in vista del compito in classe. L'insegnante che poi nella prova inserisse un esercizio mai incontrato, facilmente si sentirebbe obiettare: «*Ma Prof, non l'abbiamo mai fatto!*». Ecco il limite del *problem solving* procedurale: non allena a far fronte all'imprevisto, non abitua al *problem solving* euristico nel quale lo schema di soluzione non è già noto.

LE COMPETENZE NEL MIRINO

Da quanto siamo venuti dicendo dovrebbe ormai essere chiaro che la scuola delle competenze non è meno

seria e meno preoccupata dell'acquisizione culturale rispetto alla scuola del contenuto: valuta solo le *performances* con uno sguardo più largo, più comprensivo. Proviamo in conclusione a dirne qualcosa.

Anzitutto la valutazione delle competenze mette in situazione gli apprendimenti. Questa è forse la caratteristica principale dei compiti autentici: sono tali perché non astratti, non decontestualizzati, ma collocati dentro l'esperienza dello studente, riconducibili alla vita. La differenza

principale rispetto a certe prove tradizionali, è che il compito autentico "ha senso", si comprende cosa richieda, è sfidante. Sono tutti aspetti che dispongono lo studente verso la prova in maniera nuova.

In secondo luogo, la valutazione delle competenze valuta il processo, non soltanto il prodotto. Uno dei limiti delle prove tradizionali è che in esse si valuta solo il risultato: i passaggi e le scelte che vi hanno condotto lo studente non sono esplicitati, o rimangono del tutto assenti. Così diviene difficile capire se la risposta sia arrivata per competenza, o per caso, per un colpo di fortuna, o perché frutto del lavoro di un compagno indulgente.

Ancora, la valutazione delle competenze mette in prospettiva le prestazioni. Gli americani definiscono la valutazione

La scuola delle competenze non è meno seria e meno preoccupata dell'acquisizione culturale rispetto alla scuola del contenuto: valuta solo le performances con uno sguardo più largo, più comprensivo

tradizionale un *one-shot testing*. L'immagine è efficace: hai un solo colpo in canna, se sbagli è andata! Il "colpo solo in canna" è spesso il compito in classe che difficilmente potrà essere recuperato, sono le poche prove in un anno che decidono del destino dello studente. Questo tipo di valutazione non consente di apprezzare i miglioramenti o i passi indietro, non consente di avere il polso degli apprendimenti. A differenza di questo tipo di valutazione, la valutazione delle competenze chiede all'insegnante di collocarsi nella prospettiva della valutazione diffusa, ovvero di una valutazione che sappia valorizzare le diverse tipologie di attività e prestazione dello studente di cui ogni giornata di scuola è punteggiata. Evidentemente, questo tipo di valutazione chiede di essere sostenuta da griglie e *check-list* e non può che prevedere l'uso del portfolio da parte degli studenti.

Da ultimo, la valutazione delle competenze è assolutamente formativa. In una rubrica per misurare le competenze non esistono livelli di prestazione negativi. Se ci si pensa è logico che sia così: la prestazione si ricava da degli indicatori, ovvero da delle evidenze; se non ci sono evidenze, se non si vede nulla, non sarà possibile riconoscere livello di competenza alcuno. Questo fatto è di grande portata perché consente

di leggere in positivo l'errore o la mancanza: una competenza che non sia raggiunta nemmeno al suo livello iniziale, è una competenza su cui occorre lavorare ancora. Più che mettere l'accento su quel che non c'è, la valutazione delle competenze indica con chiarezza cosa occorra migliorare.

La valutazione delle competenze chiede all'insegnante di collocarsi nella prospettiva della valutazione diffusa, ovvero di una valutazione che sappia valorizzare le diverse tipologie di attività e prestazione

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.

BALDACCI, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.

GALLI DELLA LOGGIA, E. (2019). *L'aula vuota*. Bologna: Il Mulino.

GARDNER, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Tr. it. Feltrinelli, Milano 1999.

HADJI, C. (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Tr. it. ELS La Scuola, Brescia 2017.

SCOTTO DI LUZIO, A. (2015). *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*. Bologna: Il Mulino.

SERRES, M. (2015). *Il mancino zoppo. Dal metodo non nasce niente*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2016.

COMPETENZE, QUESTE SCONOSCIUTE

Incontro con Mario Comoglio

N.C.

Redazione Docete

Il docente universitario spiega il ritardo e la confusione in merito a questo tema spinoso. La mancanza di conoscenza e teoria della competenza, le ambiguità tra competenze disciplinari e trasversali, la multidisciplinarietà a tutti i costi, rendono il quadro complesso. Cosa fare allora? Forse basterebbe semplificare.

Incontro Mario Comoglio, docente di Scienze dell'Educazione all'Università Pontificia Salesiana. L'idea è quella di parlare di valutazione autentica, argomento su cui Comoglio vanta studi e pubblicazioni, che ne fanno una delle più autorevoli voci in Italia.

L'iter che ho immaginato di seguire parte dalle competenze. Se ne parla tanto oggi; da più parti ci si sforza di introdurre nella didattica, attraverso metodologie innovative, ma a cosa serve sviluppare competenze se poi non se ne valuta l'acquisizione? Se vengono educate bisognerà pur verificare che siano state realmente acquisite. Gli chiedo quindi cosa pensa del cambiamento in atto, della scuola delle competenze.

Mi risponde, sorridendo, che credeva di dover parlare della valutazione, non delle competenze. "Quello delle competenze – afferma – è un punto di ar-

rivo. L'attenzione alle stesse nella scuola non è stata una scelta arrivata all'improvviso, ma è una realtà maturata attraverso molti passaggi. Il lungo cammino è iniziato negli anni '80 negli Stati Uniti, dove si avvertì forte la percezione che la scuola stesse crollando e gli studenti imparassero sempre meno. La società si sentiva esposta al rischio che i giovani non fossero preparati ai cambiamenti. Si propose quindi un sistema di valutazione più autentico più corrispondente a un apprendimento in linea con i cambiamenti della società. Si immaginò, quindi, una valutazione più efficiente che verificasse non solo il possesso di contenuti ma la capa-

cità di saperli usare. Solo successivamente, quando si è cominciato a vedere la positività di questa scelta, con studenti più motivati e apprendimenti più profondi, si è iniziato a ragionare sulle competenze".

**Una cosa
sono
le competenze
trasversali,
un'altra quelle
disciplinari**

Comoglio chiarisce dunque che oltre oceano si è arrivati alle competenze, dopo aver lavorato sulla valutazione autentica, avvertita come priorità in una società in evoluzione. In Europa le cose sono andate diversamente. “Il contesto europeo – continua il professore – è diverso da quello statunitense. Il bisogno avvertito nel Vecchio continente era quello di creare l’Europa unita; un’Europa in cui anche gli obiettivi di apprendimento fossero allineati, uguali in tutti gli Stati membri. Il concetto di competenze, legato al saper fare, è stato introdotto nella scuola sulla scia di questo *input* e ha quindi preso connotazioni legate alle peculiarità storiche e culturali del contesto europeo”.

Ed eccoci arrivati finalmente alle competenze e al discorso che più mi preme: si prova a insegnare per far acquisire le competenze che però poi non si valutano.

“Bisogna fare attenzione – precisa – e distinguere due ambiti. Una cosa sono le competenze trasversali, un’altra quelle disciplinari. Quando in Europa si è affrontato il discorso delle competenze chiave si è usata la parola competenze in modo ambiguo e questo ha creato confusione, portando a definire trasversali non solo le competenze che davvero sono tali, gli atteggiamenti, ma anche quelle che invece

sono propriamente competenze di altra natura, disciplinari appunto”.

Un conto è valutare le competenze disciplinari, cosa che da un certo punto in poi nelle scuole italiane si è fatta, un’altra è valutare quelle trasversali

E qui arriva una prima complicazione. Come valutare l’acquisizione delle competenze, in questo scenario confuso? “Un conto è valutare le competenze disciplinari – spiega –, cosa che da un certo punto in poi nelle scuole italiane si

è fatta, un’altra è valutare quelle trasversali. Lo spirito di iniziativa, ad esempio, come si insegna e con quale prestazione si misura?”.

A quanto pare, però, la complicazione non è una soltanto, perché il problema è legato anche alla visione comportamentista della competenza che noi abbiamo. “Manca unitarietà di comprensione disciplinare della competenza – continua Comoglio –, che viene ricondotta a un mucchio di comportamenti, alla somma di un certo numero di abilità, le più svariate”. Che fare allora? “Il punto – prosegue – non è valutare; valutare è semplice. Il punto è che non si hanno chiare le abilità e le conoscenze che caratterizzano le varie competenze, per poi verificarle attraverso prestazioni specifiche”.

Colpa anche dei libri di testo. “Gli insegnanti – spiega – spesso si lasciano guidare dai libri di testo che però, nel proporre suggerimenti per la valuta-

zione autentica, spesso confondono le abilità con le competenze, contribuendo ad aumentare la confusione generale”. Comoglio ricorda che la competenza è un insieme di abilità caratterizzanti dell’operare in un certo ambito. “Riassumere un testo – esemplifica – non è una competenza è un’abilità. L’abilità è costituita da operari caratterizzanti dentro un certo ambito di conoscenza. Posso saper parlare ma non scrivere. Se so parlare, scrivere, riassumere ecc. ho una competenza. È chiaro che se non si ha chiaro cosa si vuole sapere, cosa si vuole verificare, la valutazione diventa incerta”.

Comoglio fa poi notare che a complicare ulteriormente lo scenario si è aggiunta un’ulteriore ambiguità, che lui definisce “della trasversalità di tutto” e che spiega così: “Si è andati verso la interdisciplinarietà delle competenze, che però così diventano difficili da valutare, perché coinvolgono più insegnanti di materie diverse, in cui gli studenti hanno livelli di competenze non omogenee. Non tutte le competenze inoltre sono identiche. Quelle trasversali esigono metodologie specifiche, di insegnamento e valutative. Le competenze disciplinari si valutano facilmente perché sono fisse, ma le altre sono diffuse. Prendiamo ad esempio la competenza di cittadinanza o lo spirito di iniziativa, qui la valutazione diventa complicata perché

non c’è un docente solo che le insegna. È ovvio che occorre cambiare la metodologia. C’è poi un altro problema: è la modifica degli indicatori ad ogni compito. Gli insegnanti usano indicatori diversi per ogni verifica, ma come si fa in questo modo a capire se uno studente è migliorato, quali progressi ha compiuto?”.

Il punto è che non si hanno chiare le abilità e le conoscenze che caratterizzano le varie competenze, per poi verificarle attraverso prestazioni specifiche

Il quadro, insomma, risulta essere oltre che complesso, confuso e poco efficace, anche sul fronte della valutazione, e il giudizio che su esso viene espresso è indubbiamente molto duro, anche se Comoglio riconosce delle attenuanti. “Bisogna considerare che il cambio di paradigma è avvenuto troppo in fretta. Per essere metabolizzati, certi passaggi richiedono tempo, che gli insegnanti non sempre hanno. Va poi aggiunto che circolano troppe teorie sulle competenze, non tutte corrette e fondate, che disorientano i docenti, già di loro non sempre convinti

Non tutte le competenze sono identiche. Quelle trasversali esigono metodologie specifiche, di insegnamento e valutative. Le competenze disciplinari si valutano facilmente perché sono ‘fisse’, ma le altre sono ‘diffuse’

***Bisogna considerare
che il cambio di paradigma
è avvenuto troppo in fretta.
Per essere metabolizzati,
certi passaggi
richiedono tempo,
che gli insegnanti
non sempre hanno.
Va poi aggiunto che circolano
troppe teorie sulle competenze,
non tutte corrette e fondate,
che disorientano i docenti***

della durevolezza di certe innovazioni. Alcuni pensano infatti che si tratti di una moda e che come tale, prima o poi, passerà. Il tempo sicuramente potrà aiutare, ma siamo comunque molto in ritardo”.

Gli chiedo se, nonostante tutto, qualcosa di positivo c'è in questo scenario così poco incoraggiante. “Di positivo – risponde – c'è una maggior attenzione a finalizzare meglio, a rendere significativo e concreto ciò che si insegna”. Mi interrogo, e lo interrogo, su quanto questo salto di qualità sia già un'acquisizione della maggior parte delle scuole. Chiarisce che nel primo ciclo, in particolare alla primaria, è così; meno al secondo ciclo, ma non per i professionali dove il lavoro svolto dal Ministero e sfociato negli assi culturali, agevola il passaggio dalla valutazione dei contenuti disciplinari alla valutazione delle competenze.

Mi avvio verso la fine di questo interessante e articolato colloquio con il pro-

fessor Comoglio e, in conclusione, gli domando se ha dei consigli da offrire alle scuole e agli insegnanti. “Credo che alla base delle difficoltà rappresentate in questa chiacchierata, ci sia la mancanza di conoscenza e teoria della competenza. Bisognerebbe partire da lì e avere un chiaro concetto di competenza da formare. È vero che si tratta di un concetto molto vasto, che comprende svariati aspetti, ma basterebbe partire da quello contenuto nella Raccomandazione europea, che si traduce in una combinazione di conoscenza, abilità e atteggiamenti, e favorire una maggiore riflessione sulla natura della competenza che si valuta e che si insegna e sulla metodologia”.

La parola d'ordine è dunque semplificare, chioso. “Probabilmente ritornare alla semplicità di questa definizione aiuterebbe, perché finché si metteranno insieme cose eterogenee sarà sempre difficile, se non impossibile, orientarsi e capire come procedere. Andrebbe bene anche fermarsi alla competenza disciplinare, senza eccedere; la interdisciplinarietà – conclude – è complicata”.

***Si tratta di un concetto
molto vasto, che comprende
svariati aspetti, ma basterebbe
partire da quello contenuto
nella Raccomandazione
europea, che si traduce in una
combinazione di conoscenza,
abilità e atteggiamenti***

IL "VOTO" CHE SEGNA LA PERSONA

MARISA CIARFELLA

Psicologa

Per essere formativa, la valutazione deve evidenziare i punti di forza e di debolezza nel processo di apprendimento e indicare le strade da percorrere per migliorare, consolidare o potenziare i risultati raggiunti. Deve aiutare gli alunni ad autovalutarsi, ad acquistare autostima e a maturare una propria identità e un proprio giudizio.

La valutazione è un processo simmetrico perché ogni persona elabora giudizi sull'altro, e riflessivo, perché ognuno costruisce un giudizio su di sé.

La scuola è finita e, come sempre, sono arrivati puntuali gli scrutini, gli esami, le pagelle, i voti, con il carico di tensioni, ansie, emozioni di docenti, alunni e famiglie. La valutazione finale implica, sempre, sul piano soggettivo un contenuto ansiogeno, perché quel voto o quel giudizio, che, in modo statico, sintetizza un processo dinamico in continua evoluzione può diventare la chiave di lettura della storia formativa della persona.

Nelle interazioni umane la valutazione è un processo sempre presente: "Si può dire che la valutazione sia un processo simmetrico – afferma Michele Pellerey – perché ogni persona elabora giudizi sull'altro, e riflessivo, perché ognuno costruisce un giudizio su di sé, anche in relazione ai giudizi ricevuti dagli altri".

Le stesse dinamiche di comunicazione si attivano all'interno della scuola, ma con modalità ben precise.

Accanto alla valutazione come atto formale, socialmente atteso e dovuto, che fa riferimento al curriculum esplicito e che vede come protagonisti gli insegnanti nell'esercizio della loro professione, avviene anche una valutazione informale che fa riferimento al curriculum implicito, attraverso gli scambi comunicativi all'interno della comunità scolastica, in cui entrano in gioco i bisogni, le speranze, i desideri, le ansie, i pregiudizi, le inquietudini di ogni attore coinvolto.

L'effetto sugli alunni di ambedue le valutazioni è così forte che, non di rado, i giudizi formali e informali ricevuti a scuola ven-

gono ricordati anche in età adulta. Di fatto, come osserva ancora Pellerey, gli effetti degli eventi valutativi condizionano non solo le scelte contingenti e durature e i rapporti personali, ma influenzano anche la percezione di sé, la fiducia nelle proprie forze e capacità e la stima degli adulti e dei compagni.

Dunque, entrambe le modalità di valutazione sono determinanti nel processo di costruzione della propria identità e nella formazione del concetto di sé.

Il concetto di sé, elaborato come percezione di se stesso e di tutte le sue dimensioni fisiche, psicologiche, spirituali e sociali, comincia a formarsi precocemente attraverso le relazioni; si costruisce mediante processi di identificazione con le persone significative e

La valutazione è una dimensione importante e delicata dell'insegnamento perché può agevolare o danneggiare la crescita della persona

CHE COSA È L'AUTOSTIMA

L'autostima è la valutazione circa le informazioni contenute nel concetto di sé; è la reazione emotiva che le persone sperimentano quando osservano e valutano i vari aspetti che compongono il loro sé. È, in sintesi, il valore che ognuno dà a se stesso. Una sana autostima è correlata con il successo scolastico perché ha fiducia in se stessa, in virtù dei suoi punti forza; lavora per migliorare le proprie aree di debolezza ed è capace di reagire positivamente in caso di fallimento e di reagire adeguatamente alle sfide e alle opportunità della vita.

attraverso successi e fallimenti. Il concetto di sé può essere definito come una struttura centrale che racchiude una serie di componenti che consentono all'individuo di definirsi; per questo è centrale nella costruzione della propria autostima.

LE COMPONENTI...

Una sana autostima è correlata con il successo scolastico, perché la persona si valuta in modo positivo e si sente bene in virtù dei suoi punti forza, ha fiducia in se stessa, lavora per migliorare le proprie aree di debolezza ed è capace di reagire positivamente in caso di fallimento.

LA VALUTAZIONE DI SÉ

La valutazione di sé consiste in un giudizio, non razionale, ma intuitivo e immediato, spesso anche inconscio del proprio io, fatto sulla base delle informazioni provenienti dal mondo sociale che vengono incorporate nella propria esperienza personale e, quindi, a rischio di essere interpretate, se non anche travisate. La valutazione di sé è alla base dell'autostima; se la valutazione è soddisfacente in relazione all'immagine che l'individuo ha di sé, nasce la stima di sé.

La comunicazione deve essere chiara e non deve mai veicolare giudizi di valore sulla persona

La valutazione è, dunque, una dimensione importante e delicata dell'insegnamento perché può agevolare o danneggiare la crescita della persona e può determinare la riuscita o il fallimento dei giovani nella realizzazione del proprio progetto di vita.

Per essere veramente formativa, la valutazione deve evidenziare in modo chiaro i punti di forza e i punti di debolezza nel processo di apprendimento e indicare le strade da percorrere per migliorare, consolidare o potenziare i risultati raggiunti. Deve aiutare gli alunni ad autovalutarsi, ad acquistare una equilibrata autostima e fiducia in se stessi e a maturare una propria identità e un proprio giudizio per sapersi orientare e agire autonomamente nella vita, compiendo scelte responsabili e corrette.

La modalità di comunicazione deve essere chiara e incoraggiante, oggettiva e serena, e non deve mai veicolare giudizi di valore sulla persona. Come osserva Charles Hadji, "l'insegnante nella valutazione deve concentrarsi sull'alunno, per conoscerlo meglio, per aiutarlo meglio".

"Conoscerlo meglio" significa incontrarlo nella sua dimensione emotiva e spirituale; significa avere un atteggiamento empatico e un ascolto attivo per andare oltre i comportamenti; significa percepire le emozioni e i sentimenti che l'alunno esperisce nell'esercizio delle attività scolastiche e nel momento della valutazioni; significa prendersi cura delle sue ferite, per incoraggiarlo nelle difficoltà, per sostenerlo nella piena autorealizzazione, per farlo sentire

accolto e degno di valore. Per “conoscerlo meglio” bisogna comunicare, perché non si può educare senza comunicare.

La relazione educativa tra alunno e insegnante deve essere incontro e scambio, partecipazione e alleanza, fiducia e stima, dialogo e comprensione e, in questo clima, le emozioni non possono essere trascurate. Il viaggio della conoscenza, realizzato, insieme, da alunni e insegnanti, è intessuto di relazioni e emozioni; se educare, come indica Richard Stanley Peters, “non significa portare a destinazione, bensì viaggiare tra diversi panorami”, le emozioni da condividere sono relative alla scoperta dei saperi e alle sorprese e al fascino dei panorami, che donano qualità alla conoscenza e la trasformano in coscienza.

La relazione educativa tra alunno e insegnante deve essere incontro e scambio, partecipazione e alleanza, fiducia e stima, dialogo e comprensione

IL VOTO NON È LA PERSONA (LO PUOI METTERE DOVE STA MEGLIO)

Lo psicoterapeuta Alberto Pellai presta la sua penna a un bambino che inizia la scuola primaria per aiutare genitori ed educatori ad affiancare figli e alunni nell'affrontare la scuola.

«Cari mamma e papà, io oggi comincio la scuola primaria e divento ufficialmente uno scolaro [...] Io non sono i voti che prendo e voi neppure. Quindi se qualche volta prendo benino (e non bene), se la maestra mi mette qualche visto, se addirittura arriva a casa l'invito a rifare qualcosa perché ho sbagliato tutto: calma e sangue freddo! Non è morto nessuno, domani il sole continuerà a sorgere nel cielo. E io ho diritto a fare qualche errore. Non controllate ossessivamente i miei voti, non chiedetemi sempre cosa ho preso nei compiti. Ve lo ripeto: io non sono i voti che prendo».



GIOVANI, FIGLI DI ADULTI DISORIENTATI

SIMONE CHIAPPETTA
Giornalista

Società, giovani ed educazione sono i tre temi affrontati nel dialogo con don Michele Falabretti, responsabile del Servizio Nazionale per la Pastorale Giovanile. Mancano figure di riferimento, mancano adulti che sappiano offrire comunità e confronto, ma i giovani non hanno perso lo slancio. Sono figli di questa cultura, sì, ma coi sogni e i desideri di sempre.

***Viviamo
in una società
in cui l'adulto
è disorientato
e sono
veramente
poche le figure
che sanno
ispirare
i giovani***

«**V**iviamo una società dove l'adulto è sparito». Con questa affermazione è iniziato l'incontro con don Michele Falabretti, responsabile, nella Conferenza Episcopale italiana, del servizio nazionale per la pastorale giovanile. Con lui abbiamo parlato di cultura, dei giovani di oggi e quelli di ieri, del necessario compito educativo.

«Basta pensare anche solo al mondo accademico frequentato da tantissimi ragazzi – continua il sacerdote originario di Bergamo, spiegando l'affermazione iniziale – che manca di slanci, perché sono veramente poche le figure che sanno ispirare i giovani».

Non è una affermazione a caso questa di Falabretti, anzi è un interrogativo che lui stesso si pone in prima persona, sostenuto dalla relazione costante con tanti che si accostano e operano con il suo ufficio di coordinamento, ma anche dalle sue esperienze forti da giovane e dall'incontro con figure carismatiche come, a Milano, Carlo Maria Martini. «Mi domando spesso come “provocare” i giovani rispetto alla fede – si chiede infatti don Michele – e penso a quando ero adolescente io, in Lombardia, e non posso non ricordare la Scuola della Parola o la Cattedra dei non credenti del cardinal Martini. Partecipavano anche 10.000 giovani, non ogni tanto, ma una volta al mese. Ed è rievocando il passato che mi rendo conto di come ci sia sempre più bisogno di gente che sappia raccogliere gli altri attorno ad un tavolo di dialogo e di confronto su temi importanti».

In questo senso di disorientamento è difficile tracciare un identikit del giovane, forse non è nemmeno giusto, nonostante in tanti traccino profili sul mondo dei nostri ragazzi. «La realtà dei giovani è articolata e complessa, ma non lo è più di ieri, perché le istanze rimangono sempre quelle, quindi: diventare grandi, innamorarsi, metter su casa, avere dei legami stabili, divertirsi come vogliono divertirsi tutti. Non mi sembra che i giovani stiano chiedendo alla vita di più, troppo, o di meno, rispetto ai tempi passati».

È chiaro che siano figli di questo tempo: «È vero, anche loro risentono il flusso e l'influsso della cultura nella quale viviamo – prosegue il sacerdote, in *Cei dal 2012* –. Una cultura dove il consumo la fa da padrone, dove l'effimero vale più di ogni altra cosa, basta che aiuti ad apparire, ad emergere. Forse più di prima i giovani, oggi, risentono del fatto che ci sono degli adulti smarriti, e questo non genera e non provoca in loro grandi slanci. E cosa potremmo chiedere ai nostri ragazzi a fronte di un mondo adulto che gli slanci sembra averli proprio persi? Non so quali siano i maestri che oggi riescono a riempire le aule universitarie, so, però, cosa dicono i giovani dei loro insegnanti. Ci sono dei racconti da brividi. E lo stesso vale per il mondo del lavoro, per la politica».



FOTO MARCO CALVARESE/SIR

Una lancia, però, va spezzata a favore di questa realtà. «Eh sì, perché con la stessa rapidità con cui si spengono i giovani sanno anche riaccendersi, ma ci vorrebbe un terreno più fertile che sostenga la loro crescita. Nonostante tutto, c'è da dire che i giovani lo slancio non l'hanno perso. Quelli che riesco a incrociare – sicuramente una minoranza, ma una buona rappresentanza – sono giovani che ti danno il cuore, sebbene dichiarino questo senso di smarrimento. Continuano a essere sensibili riguardo i grandi temi di sempre, che sono la ricerca del senso, i legami, ecc., ma oggi, per esempio, si manifestano più sensibili degli adulti rispetto a temi nuovi, per l'ambiente, per esempio. Hanno intuito che se

loro non si muovono e non cominciano a far qualcosa non se ne viene fuori».

Ha parlato della sua esperienza da giovane e non è passato molto tempo da allora. Che differenze percepisce? «Una cosa di cui sento la mancanza rispetto alla mia giovinezza – racconta don Michele, ripensando alla sua formazione – è il senso di comunità, che era più forte, sì ma che, in realtà, non è morto. La voglia di comunità, così come la chiamava Bauman all'inizio del millennio, non si è mai spenta. Il problema è che la comunità per come la ricordo da bambino e da adolescente – magari la sto mitizzando – era una tensione continua, originata, forse, anche dai grandi cambiamenti del Concilio per la Chiesa, dalla contestazione, magari anche dagli anni di piombo che con tutto il suo dramma ruotava intorno a una idea di mondo e di società. Siamo, invece, oggi, in un mondo in cui l'individuo prevale sulla comunità. C'è stata una crisi delle ideologie – per carità, le ideologie non hanno mai salvato nessuno – però quando non ci si è più ritrovati attorno a un'idea comune, o all'idea di qualcosa che andava costruito insieme, proprio lì sono iniziati i problemi».

Con la stessa rapidità con cui si spengono i giovani sanno anche riaccendersi, ma ci vorrebbe un terreno più fertile che sostenga la loro crescita

Per questo, nonostante le difficoltà, siamo chiamati come comunità educante a sostenere i giovani, ad accompagnarli, «abbiamo il dovere di una ricerca seria, di dialogo, di confronto con loro. Faccio un esempio molto semplice: ho una nipotina che è in seconda media e ha un insegnante bravissima di lettere che riesce ad affascinarla. Secondo me, però, anche questa educatrice sconta la fatica che gli adulti fanno a comprendere fino in fondo questi ragazzi. E come in questo caso esistono tante punte di buona volontà, in tanti si sforzano, ma gli sforzi non sono sostenuti, anzi, quando vengono proposti da figure singole non sono mai compresi del tutto. La scuola deve recuperare un livello di comunicazione più alto, più qualificato, il lavoro degli insegnanti va sostenuto, ma è essenziale anche lo sforzo di un lavoro più condiviso. Mi domando, sempre, quanto i consigli di classe, i consigli dei docenti e gli stessi consigli di istituto siano davvero un luogo di dialogo e confronto!».

E allora tre parole, tre consigli che non solo la scuola, ma tutti gli educatori possano “utilizzare” per un “lavoro” sempre più efficace. «Sicuramente la prima parola è *Sapienza* e per sapienza non intendo né scienza infusa, né quoziente intellettivo alto, ma la capacità di far depositare dentro di sé l’esperienza della vita. Solo così la si può restituire ai giovani. La seconda parola è *Serenità*, perché non si può educare se non in un contesto positivo. La vita sarà complessa, ma non è mai troppo difficile, non può essere un peso da portare, in fondo è scritta dentro di noi la voglia di vivere, va affrontata serenamente e questo va detto e va portato, va testimoniato ai giovani. La terza parola è *Passione* perché, se non mostriamo che c’è qualcosa che ci scalda il cuore, non possiamo scaldare il cuore dell’altro».

***Educare
è sinonimo
di passione
perché se non
mostriamo
che c’è qualcosa
che ci scalda
il cuore
non possiamo
scaldare il cuore
dell’altro***

In questo tempo, come non pensare alla fine dell’anno scolastico al tempo delle vacanze, sì, ma anche al periodo preferenziale in cui la scuola pianifica il nuovo anno formativo e i giovani pensano al loro futuro e alla realizzazione dei desideri più profondi? «L’impresa di progettare è sempre titanica – conclude don Falabretti –. Bisogna però, senza paura, avere uno sguardo medio-lungo: lungo nel respiro perché i piani decennali fanno sempre fatica a costruirsi e mai corti, perché l’erba non cresce perché tiri i fili, ma devi dar tempo, devi saper attendere, devi concimare, fare ombra, devi innaffiare, fare quello che è necessario. E penso ai progetti dei ragazzi sperando che imparino a trasformare le emozioni in desideri e i desideri in passi di vita, perché non rimangano solo dei sogni da adolescenti, che sono, senza dubbio, una cosa bellissima, ma si sgonfiano facilmente se, in qualche modo, non si realizzano».



MAGGIORE ETÀ E RESPONSABILITÀ IN VIGILANDO DEI DOCENTI

NOVELLA CATERINA

Coordinatore
scientifico
ed editoriale
di *Docete*

La responsabilità in vigilando degli insegnanti, di cui all'art. 2048 del codice civile, non viene meno con il compimento della maggiore età come invece è previsto dal primo comma del medesimo articolo per la responsabilità in educando dei genitori. È il tenore letterale della norma che lo esclude ma anche la ratio del comma 2, del citato articolo.

IN SINTESI, LA CORTE DI CASSAZIONE

La maggiore età dello studente non priva il soggetto stesso del supporto della vigilanza; ciò non toglie che la presunzione di capacità di autogestione propria della maggiore età sia sufficiente a provare che l'evento dannoso ha costituito un caso fortuito.

I FATTI

Una studentessa dell'ultimo anno delle superiori cita in Tribunale il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, la scuola frequentata e l'insegnante di educazione fisica per i danni a lei derivati da una caduta causata, mentre usciva dalla palestra, alla fine dell'ora di lezione, da spinte dei compagni di classe.

Il giudice di primo grado accoglie la domanda e condanna il Ministero al risarcimento del danno, quantificandolo in € 7763,16.

La Corte d'Appello, adita dal soccombente, nega invece che la responsabilità dell'appellante ex articolo 2048 cc, seconda comma, sul presupposto che la stessa riguardi solo fatti illeciti commessi da minorenni. La Corte territoriale, in sintesi, equipara le due responsabilità, quella in educando e quella in vigilando, estendendo quanto previsto *expressis verbis* nel primo comma

(estinzione della responsabilità dei genitori al compimento della maggiore età dei figli) anche al secondo.

La studentessa (ormai ex) ricorre dunque in Cassazione, denunciando – tra le altre cose – la falsa applicazione dell’articolo 2048 cc, secondo comma, che, a differenza del suo primo comma, non menzionando “minori”, disciplina una responsabilità che concerne anche la condotta di alunni maggiorenni. La Suprema Corte accoglie il ricorso.

ART. 2048 CODICE CIVILE

Il padre e la madre, o il tutore sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei figli minori non emancipati o delle persone soggette alla tutela, che abitano con essi [...]. I precettori e coloro che insegnano un mestiere o un'arte sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza.

Le persone indicate dai commi precedenti sono liberate dalla responsabilità soltanto se provano di non aver potuto impedire il fatto.

LE RAGIONI DELLA DECISIONE

Osserva la Corte che le fattispecie racchiuse nei primi due commi dell’articolo in questione sono diverse. Nel primo sono espressamente menzionati i minori, per i cui danni i genitori rispondono (*culpa in educando*); non così nel secondo dove la responsabilità dei precettori e di coloro che insegnano un mestiere (*culpa in vigilando*) non è correlata all’età degli allievi, restando loro tali anche al compimento della maggiore età.

“Il secondo comma – precisa la Cassazione – ha un tasso di specificità superiore rispetto al primo comma: l’attività dell’allievo/apprendista si svolge in un luogo e in un tempo specifici – quelli in cui si localizza e si protrae l’obbligo di vigilanza –, ed è proprio la presenza dell’allievo/apprendista in quel luogo e in quel tempo che costituisce presupposto del fatto illecito rilevante ai fini dell’articolo 2048, secondo comma [...] laddove, nel primo comma, il luogo e il tempo in cui si verifica il fatto illecito è irrilevante, trattandosi di una responsabilità del tutto “generalista”.



UN ESEMPIO DI PREVEDIBILITÀ DELLA CONDOTTA DANNOSA AD OPERA DI UN ALUNNO MAGGIORENNE

Sottolinea la Corte che la parte danneggiata può contrastare la presunzione di caso fortuito, delineata come discendente dalla maggiore età, dimostrando ad esempio che l'autore dell'evento dannoso è persona che abbia già manifestato spiccati elementi di asocialità oppure persona notoriamente ostile/vendicativa per pregressi eventi nei confronti della persona danneggiata ecc.

L'unico elemento in comune tra le due fattispecie risiede nel terzo comma, che indica nella prova liberatoria il limite di entrambe le responsabilità. In pratica, genitori e docenti devono dimostrare di non aver potuto impedire il fatto cioè di aver adottato ogni misura disciplinare o organizzativa idonea ad adempiere al loro obbligo di vigilanza ed evitare l'insorgere di una situazione di pericolo, sebbene non funzionale a impedire il fatto illecito per la sua repentinità e imprevedibilità.

IL CASO FORTUITO

Invero, osservano i giudici di legittimità, l'età anagrafica incide sulla presunzione di responsabilità e sull'onere pro-

batorio dell'insegnante. È un fatto che i maggiorenni, come anche coloro che sono prossimi al compimento dei diciotto anni, hanno una capacità di autogestione e di discernimento maggiore di quella propria dei minori. Pertanto, la condotta dannosa messa in atto da costoro è imprevedibile, rendendo "fortuito" il verificarsi del fatto illecito. Se dunque permane la responsabilità in vigilando ex articolo 2048, comma 2, del codice civile, la maggiore età in sé o la quasi maggiore età, per il livello di "maturazione psicofisica ormai completa", rende non prevedibile un comportamento come quello posto in essere dai compagni di classe della ricorrente.

Accogliendo il ricorso, la Corte di Cassazione ha cassato la sentenza impugnata e ha rinviato al giudice di merito perché

**CORTE DI CASSAZIONE, 9 MAGGIO 2016, N. 9337
QUANDO L'EVENTO È DAVVERO IMPREVEDIBILE?**

«Per superare la presunzione di responsabilità che ex art. 2048 cod. civ., che grava sull'insegnante per il fatto illecito dell'allievo, non è sufficiente la sola dimostrazione di non essere stato in grado di spiegare un intervento correttivo o repressivo dopo l'inizio della serie causale sfociante nella produzione del danno, ma è necessario anche dimostrare di aver adottato, in via preventiva, tutte le misure disciplinari o organizzative idonee ad evitare il sorgere di una situazione di pericolo favorevole al determinarsi di detta serie causale, commisurate all'età ed al grado di maturazione raggiunto dagli allievi in relazione alle circostanze del caso concreto, dovendo la sorveglianza dei minori essere tanto più efficace e continuativa in quanto si tratti di fanciulli in tenera età».

valuti "se nel concreto caso in esame ricorra, applicando il principio di presunzione della capacità di autonomo discernimento all'età degli studenti coinvolti [...] il caso fortuito come fonte causale del sinistro".



QUANDO BASTA UN SORRISO A CAMBIARE UNA VITA

TITOLO: Il sole è anche una stella
USCITA: 8 agosto 2019
REGISTA: Ry Russo-Young
CAST: Charles Melton,
 Yara Shahidi

ALESSANDRA
DE TOMMASI

Se non si considerano i *fantasy*, la maggior parte dei romanzi *young adult* (dedicati ai ragazzi, non più e non solo adolescenti) fanno parte della *sick lit*, la letteratura del dolore, ossia storie d'amore impossibili tra malati terminali. Regalano speranza, è vero, ma con finali agrodolci. Stavolta no: *Il sole è anche una stella* di Nicola Yoon (Sperling & Kupfer) è un raro caso di poesia declinata al battito del cuore ma senza tragedie mediche. Gli ostacoli ci sono, ma diventano una parte formativa del percorso di coppia/non coppia dei protagonisti. Saranno loro i veri protagonisti dell'estate al cinema, con uno degli adattamenti più attesi degli ultimi tempi: la storia è rimasta per quasi un anno nella *top ten* dei libri più venduti negli Usa, con pubblicazione in 30 Paesi.



IL CASO NON ESISTE?

Ad occhi poco attenti sembra il classico caso di serendipità, ma non lo è. Natasha, una giovane di origini giamaicane dallo spiccato senso pratico – per capirci

non crede alle anime gemelle, al destino o al caso – si trova alle prese con l'espulsione forzata della famiglia e affronta ogni circostanza della vita come fosse un'equazione. Daniel è il tipico ragazzo perfetto: di origini asiatiche, si divide tra il *college* e il negozio dei genitori, uno di quelli che crede nel romanticismo più puro e idealista. In una notte quasi incantata s'incontrano a New York e sentono di appartenersi anche se si conoscono appena. Le decisioni che prendono, le scelte che fanno, i sacrifici che affrontano: tutto sembra allontanarli. Tra di loro succede di tutto, eppure in un momento, anzi in una serie di momenti, qualcosa cambia.

QUANTO VALE UN SORRISO

Le commedie sono spesso infarcite di gesti plateali, corse all'aeroporto, promesse improbabili. Questa volta basta un sorriso a fare la differenza, a cambiare il corso di una vita. È il grido di speranza di cui c'è maggiormente bisogno, un piccolo gesto quotidiano alla portata di tutti ma capace di fare la differenza. Dentro alla storia ci sono i conflitti generazionali, le tensioni politiche, le discriminazioni razziali ma anche tanta tolleranza, molta comprensione e momenti di spiazzante gratuità.

Film da videoteca

IL RE LEONE

Il *Re Leone* versione *cartoon* Disney compie 25 anni e per festeggiare l'anniversario la favola torna al cinema in versione *live action*. L'attesa è talmente alta che nelle prime 24 ore il *trailer* ha raggiunto su Youtube il numero di visualizzazioni record di 224,6 milioni. Per capirci, arriva secondo solo ad *Avengers: Infinity War*, considerati tutti i film della casa di Topolino. Dopo *La Bella e la Bestia*, *Cenerentola*, *Dumbo* e *Aladino*, anche quest'animazione prende vita e diventa "reale". Definire il progetto è complesso: non ci sono animali veri sullo schermo, né riprese in senso proprio.

C'ERA UNA VOLTA

La trama rimane la stessa: dopo la morte del re della giungla Mufasa, il suo figlio Simba, un cucciolo di leone, è costretto a scappare, braccato dal perfido zio Scar. Allevato con Timon e Pumbaa, cresce circondato d'amore e pronto a lottare per le Terre del Branco. Si parla di coraggio, di eredità e di famiglie poco tradizionali, quelle formate dall'amore dell'amicizia. Un ritorno alle origini, insomma, per celebrare i valori più genuini, autentici, viscerali. Una delle poche storie, in realtà, che il cartone non attinge dalle fiabe, ma



TITOLO: *Il Re Leone*

USCITA: 21 agosto 2019

REGISTA: Jon Favreau

VOCI ORIGINALI: Beyoncé, Seth Rogen

che nasce con riferimenti biblici – *in primis* Mosè – e shakespeariani – come l'Amleto – per portare a misura di famiglia un racconto epico.

HAKUNA MATATA

Hakuna Matata non ha nulla a che vedere con il «*Stai senza pensieri*» di gommoriana memoria, è un modo di vivere con serenità e affrontare la vita abbracciando quello che ha da offrire. E certo non si possa dire – come diceva Josemaría Escrivá – che quella di Simba sia la gioia “dell'animale sano”: questo cucciolo nasce con un grave fardello, un'ingombrante figura paterna che sembra impossibile da eguagliare e una serie di conflitti fratricidi. Per far ritrovare l'armonia perduta alla sua terra, però, non può starsene a guardare, intrappolato dalla paura del fallimento o inconsapevole delle proprie radici. Il cerchio della vita, come recitava la canzone di Ivana Spagna, racchiude il senso dell'arrivare al mondo e del lasciarselo alle spalle.

Publicazioni FIDAE

- QUADERNI**
1. Una presenza educativa al servizio della comunità (1982)
 2. La sperimentazione nelle scuole cattoliche (1983)
 3. Attualità e prospettive della scuola cattolica (1983)
 4. Scuola e comunità europea (1984)
 5. Libertà scolastica nella costituzione italiana (1984)
 6. Costituzione, scuola e libertà (1985)
 7. Educazione cristiana e scuola cattolica (1986)
 8. Quale scuola per una società più libera (1987)
 9. Ipotesi sperimentali (1987)
 10. Scuola cattolica e modelli di sviluppo (1988)
 11. Presenza e identità della scuola cattolica italiana (1989)
 12. Itinerari di programmazione educativa (1990)
 13. Valenze educative (1991)
 14. Una scuola nuova per una società nuova (1998)
 15. Alla ricerca della qualità (1999)
 16. I contenuti essenziali della formazione nella S. C. (1999)
 17. Scuole Cattoliche in difficoltà (1999)
 18. L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia (2000)
 19. Qualità a confronto (2001)
 20. L'educazione, frontiera avanzata della scuola (2002)
 21. La scuola di fronte alle sfide della post-modernità (2005)
 22. Educare. Un compito, una responsabilità, una vocazione (2006)
 23. Sui sentieri dell'educazione (2008)
 24. Parità ed autonomia (2008)
 25. Protagonisti di un mondo più vero (2009)
 26. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)
 27. Il Tablet a scuola. Come e perché (2014)
 28. Protagonisti del cambiamento (2014)
 29. QPA – Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico (2015)
- CD**
1. L'Utopia della pace (2004)
 2. L'Europa della conoscenza nell'era digitale (2005)
 3. La scuola nei documenti del Magistero (2007)
 4. I.C.T. to support new ways of lifelong learning (2012)

EDUCARE OGGI E DOMANI. Una passione che si rinnova (2017)
Design for Change – Un movimento educativo per cambiare il mondo (2018)
Leadership e management nelle scuole cattoliche – Profilo e funzione (2018)

docete

periodico
di pedagogia
e didattica

Iscrizione al ROC 11 ottobre 1989 – n. 1208
Registraz. al Tribunale Civile di Roma 26 Settembre 2016, al n. 177/2016

Direttore responsabile: Gianni Epifani
Coordinatore scientifico ed editoriale: Novella Caterina
Comitato di redazione: Virginia Kaladich, Sebastiano De Boni
Caporedattore: Simone Chiappetta
Grafica: Giancarlo Olcuire

Direzione e Amministrazione: FIDAE – Via della Pigna 13/a – 00186 ROMA
Tel. 06 69880624 – 06 6791341 – www.fidae.it – info@fidae.it
Stampa: Futura Grafica 70 srl – Via Anicio Paolino, 21 – ROMA
cod. ISSN 0391-6324

Associato USPI 

