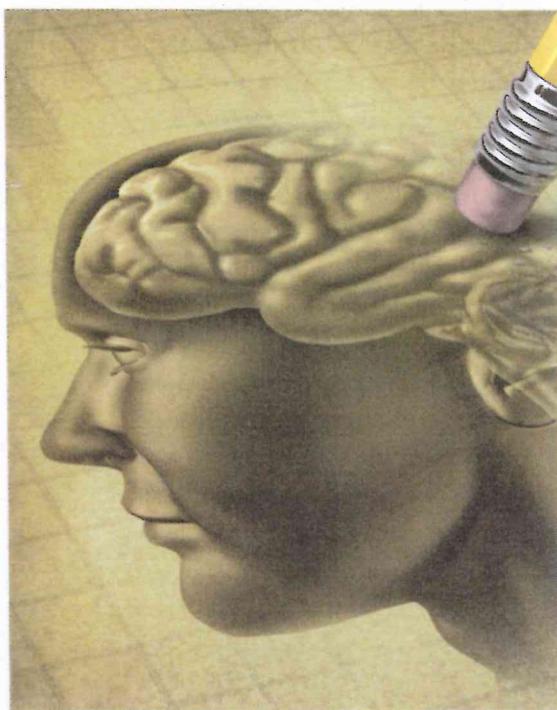


ziose indicazioni eterodirette rispetto alle professionalità e alle azioni da mettere in campo per perseguire la magnificata "politica per l'inclusione".

È sufficiente scorrere, nella citata Dir.Min. 27 dicembre 2012, l'ampio elenco delle indicazioni date a ciascuna scuola per attivare il Gruppo di lavoro per l'inclusione, il Piano Annuale per l'Inclusività, la necessaria presenza del tema nel POF..., per trovare conferma di quale sia l'idea di autonomia, ancorché funzionale, che il Ministero pratica nei confronti delle scuole e, in questo caso, della loro responsabilità nei confronti delle difficoltà di apprendimento degli allievi.

Sono indicazioni, si dirà, non certo vincoli normativi; ma chi si occupa della nostra scuola sa come il continuare a fornire indicazioni esterne e centralistiche sia lo strumento più efficace per allontanare qualsiasi realizzazione di autonomia, neppure funzionale.

Giuliana Sandrone
Università di Bergamo



Valutazione e certificazione delle competenze: a che punto siamo?

Maria Giovanna Fantoli - Ornella Gelmi

A DUE ANNI DALL'INTRODUZIONE DELLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E A MENO DI UN ANNO DALLA STESSA CERTIFICAZIONE DA PRODURRE ALLA FINE DEL SECONDO BIENNIO, SI RITIENE OPPORTUNO, SULLA BASE DI QUANTO RICHIESTO DALLA NORMATIVA, PROPORRE UNA RIFLESSIONE CHE NASCE DALLA DIRETTA ESPERIENZA DI DOCENTI.

L'attenzione al concetto di competenza con i conseguenti concetti di "insegnamento per competenze" e "valutazione e certificazione delle competenze acquisite" è richiesta ai docenti sia dalle indicazioni europee¹ in materia di istruzione e formazione, sia dalla normativa italiana² che ha recepito, condiviso e fatti propri i suggerimenti dell'Unione europea. Tuttavia la ragione per la quale ciascun insegnante dovrebbe operare avendo come fine della sua azione la maturazione, nei suoi studenti, delle competenze personali, non può e non deve ridursi alla mera ottemperanza esecutiva della norma. Pena la perdita di una significativa opportunità offerta ai docenti per favorire un apprendimento autentico nelle persone in formazione a loro affidate, con un auspicabile miglioramento della futura società italiana.

Del resto ai docenti non si richiede solo di essere «molto professionalizzati sul piano tecnico, pedagogico-didattico. Ma anche molto scrupolosi sul piano deon-

tologico, capaci cioè di rispondere delle proprie scelte educative e didattiche, e di darne ragione agli allievi, alle famiglie, al territorio e alle istituzioni»³. Tale considerazione è strettamente correlata con quanto vorremmo sviluppare in questo articolo dal momento che prendere in esame la valutazione per competenze e applicarla nella pratica didat-

1. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01).

2. D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, art. 2, comma 1.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, art. 2, comma 1.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei* a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, art. 2, comma 2.

3. G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno*, La scuola, Brescia 2004, pp. 89-90.

tica significa assumere costantemente come riferimento deontologico l'esigenza morale di spiegare e dare conto del proprio operato a chicchessia, ma in maniera particolare agli studenti e alle famiglie. Infatti l'agire competente, in primo luogo dell'insegnante, si qualifica in termini di autonomia e responsabilità personali in tutte le situazioni professionali e di vita.

Procederemo con una sorta di *pars destruens* confrontando un ipotetico scenario di scarsa o nulla attenzione nei confronti del dettato normativo con lo scenario opposto allo scopo di scoprire come la legge sia animata dalla finalità di potenziare la libertà di progettazione del docente. Come categoria professionale ci siamo forse a tal punto adagiati sull'idea di essere esecutori di disposizioni provenienti dall'apparato ministeriale da non sfruttare adeguatamente lo spazio di autonomia e creatività che abbiamo nello svolgimento del nostro lavoro scolastico. Ora, la Riforma della scuola secondaria di secondo grado viaggia decisamente sul doppio binario dell'autonomia e della responsabilità personale. La *pars construens* emergerà dunque prendendo in esame il testo delle *Linee Guida* per gli istituti tecnici e professionali e delle *Indicazioni nazionali* per i Licei.

In sostanza, per quanto riguarda il problema della valutazione e certificazione delle competenze sembrerebbero esserci solo due strade: l'una è rappresentata dall'esame serio e attento della Riforma nelle sue ragioni di fondo; l'altra è costituita dall'accettazione non sempre approfondita e condivisa delle istanze pedagogiche sottese alla normativa. In questo secondo modo, si adempirebbe formalmente a quanto richiesto, ma con una sorta di distacco rispetto a ciò che si fa. Ciò renderebbe possibile trovare nella norma stessa, ritenuta inadeguata,

il motivo di un eventuale insuccesso del processo di insegnamento-apprendimento declinando in tal modo qualsiasi responsabilità professionale e personale. Inoltre, come conseguenza ancor più grave, il docente perderebbe l'occasione propizia per intraprendere tutte le possibili strade che favoriscono un autentico processo di apprendimento nei suoi studenti. Se il docente non cogliesse tali opportunità, verrebbe meno, proprio da un punto di vista deontologico, la ragione stessa dell'essere insegnante.

L'idea di competenza promuove la formazione delle nuove generazioni, senza ridurla a un mero passaggio di nozioni, e aiuta gli insegnanti a valorizzare la loro professionalità, impedendo che essa si esaurisca nell'adempimento delle richieste di una burocrazia sentita come sempre più invasiva.

Quadro ipotetico circa le modalità di valutazione delle competenze

Ma che cosa potrebbe accadere e che cosa potrebbe essere già accaduto nelle scuole in questi due anni di valutazione e certificazione delle competenze alla fine del primo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione?

Un primo comportamento potrebbe essere costituito dalla ricerca, effettuata in rete, di modelli di valutazione e certificazione prodotti da altri istituti o da esperti nel settore. I *format*, in questo caso, rischierebbero *sic et simpliciter* di essere applicati alla propria situazione scolastica con buona pace di ogni preoccupazione per declinare in un preciso contesto ciò che è nato in un altro. In procedure di tal genere, si presenterebbe dunque il vecchio vizio tipico di una visione centralista e riduttiva del processo di insegnamento-apprendimento che, rispetto a qualsivoglia solle-

citazione personale e professionale di assunzione di responsabilità, preferisce la sicurezza del «così fan tutti» e si «acomoda» nella mera compilazione di documenti e procedure.

Di fronte a questa ipotesi è la stessa normativa a fornirci i chiarimenti necessari. Per esempio, si legge nelle *Linee Guida* per gli istituti tecnici, ma lo stesso vale per ogni istituzione scolastica, che

per diventare vere "scuole dell'innovazione", gli istituti tecnici sono chiamati ad operare scelte orientate permanentemente al cambiamento e, allo stesso tempo, a favorire attitudini all'autoapprendimento, al lavoro di gruppo e alla formazione continua [...]. In sintesi, occorre valorizzare il metodo scientifico e il sapere tecnologico, che abitano al rigore, all'onestà intellettuale, alla libertà di pensiero, alla creatività, alla collaborazione, in quanto valori fondamentali per la costruzione di una società aperta e democratica.

Come si può pretendere di insegnare agli allievi i valori di cui sopra se il corpo docente sceglie l'adeguamento a qualcosa di pre-confezionato, ignorando lo specifico della ricerca al fine di trovare soluzioni idonee al proprio contesto di lavoro?

Anche le *Indicazioni Nazionali* per i licei mettono al centro la libertà di sperimentare e progettare del docente.

Le *Indicazioni* non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittismo. La libertà del docente dunque si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle *Indicazioni*, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta



delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.

Dunque, se affidarsi a ricette costruite da altri in contesti diversi dai propri non sembra essere la via migliore per realizzare una buona pratica valutativa delle competenze, una seconda modalità di affronto della questione affidata all'oggettività dei numeri è ancor più inadeguata. È noto, infatti, che gli studi pedagogici recenti e gli sforzi profusi, a livello nazionale e internazionale, sono orientati a mettere in risalto gli aspetti qualitativi della valutazione e la centralità della persona. Nella vasta letteratura scientifica sull'argomento tralasciamo il punto di vista accademico, proprio per la natura del nostro articolo ispirato alle pratiche didattiche dei docenti, per riportare un aforisma quanto mai opportuno. La citazione è ricavata da Heinz von Foester e si riferisce alla complessità dell'azione valutativa che non può e non deve essere ridotta alla sola componente oggettiva: «È sintatticamente e semanticamente corretto dire che le as-

serzioni soggettive sono fatte da soggetti. Allora, in modo corrispondente, potremmo dire che le asserzioni oggettive sono fatte da oggetti. Disgraziatamente queste dannate cose non fanno asserzioni»⁴. La considerazione piuttosto provocatoria serve a ribadire, in generale, che la valutazione formativa delle conoscenze e abilità non deve essere effettuata solo mediante test e verifiche "oggettive", ma deve tener conto di una pluralità di fattori, come affermano le ultime disposizioni normative⁵. Se questo principio vale per i contenuti (conoscenze e abilità), vale ancora di più per la valutazione delle competenze che, per loro natura, sono personali, quindi si manifestano in maniera unica e qualitativamente connotata. Tuttavia nel caso in cui si decidesse di ridurre la valutazione delle competenze a una questione di medie matematiche, basterebbe un algoritmo molto semplice per risolvere la questione: ogni disciplina calcola la media numerica dei voti, senza alcuna preoccupazione, peraltro di natura quantitativa, di considerare per esempio, anche la varianza, il verso, la frequenza... e poi si procede a calco-

lare la media delle diverse medie delle discipline riunite per assi culturali. Con tale sistema qualsiasi docente (ancor meglio se a farlo è il computer in automatico) potrebbe "comodamente" certificare le competenze maturate alla fine del biennio con la convinzione di aver ben operato nell'interesse della norma, del sistema scolastico, delle famiglie e degli studenti. Con questa procedura però non si capisce quale differenza di fatto esista tra conoscenze, abilità e competenze, dal momento che le ultime altro non sarebbero che una "diluizione" ripetitiva della valutazione attribuita in precedenza a conoscenze e abilità. Del resto è impossibile esaurire tutto il contenuto delle competenze in algoritmi quantitativi, «impedisce quest'esito il carattere contestuale e distribuito di ogni competenza e, inoltre la ribadita circostanza che essa si riferisce

4. G. Armellini, *Valutazione (didattica)*, in sito *Cespro*, pag. web *Controlessico*.

5. Cfr. *Regolamento sulla valutazione degli alunni*, emanato con D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009; *Valutazione periodica degli apprendimenti*, C.M. n. 89 del 18 ottobre 2012.

sempre all'essere integrale di un soggetto dinanzi ai problemi che deve risolvere, ai compiti che deve eseguire e ai progetti che intende personalmente formulare e poi concretizzare»⁶. Su questa linea è anche, per esempio, l'USR del Piemonte che in un format predisposto dichiara che «è sbagliato ricodificare i voti scolastici in livelli»⁷. Valutare così sarebbe operazione scorretta almeno per due aspetti: verrebbe a mancare un archivio di prove di competenza indispensabile per progettare e interpretare l'intero percorso di insegnamento-apprendimento e vi sarebbe incoerenza fra dispositivi di misurazione numerica e natura personale e qualitativa della competenza che, invece, richiede strumenti diversi.

Anche questa tipologia di valutazione delle competenze è perciò assai lontana dalla lettera e dallo spirito della norma che, sempre nelle *Linee Guida*, è molto precisa in proposito:

Occorre anche aggiungere che non è possibile decidere se uno studente possiede o meno una competenza sulla base di una sola prestazione. Per poterne cogliere la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, si deve poter disporre di una famiglia o insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari. [...] Di qui l'importanza di costruire un repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, che tengano conto di una pluralità di fonti informative e di strumenti rilevativi.

È inoltre opportuno ricordare che in un processo valutativo un conto è la raccolta di elementi informativi, di dati, relativi alle manifestazioni di competenza, un altro conto è la loro lettura e interpretazione al fine di elaborare un giudizio comprensivo [...].

L'elaborazione di un giudizio che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di

medie; assume invece il carattere di un accertamento di presenza e di livello, che deve essere sostenuto da elementi di prova (le informazioni raccolte) e da consenso (da parte di altri). Si tratta, infatti, di un giudizio che risulti il più possibile degno di fiducia, sia per la metodologia valutativa adottata, sia per le qualità personali e professionali dei valutatori.

Rispetto alla valutazione delle competenze, un'ulteriore ipotesi seguita da un eventuale consiglio di classe diviso in sottogruppi di docenti, con riferimento ai diversi assi culturali, è quella di predisporre a priori una prova comune come modalità di osservazione, valutazione e certificazione delle competenze. Essa sarebbe l'esito finale della trattazione di un argomento che presenti tangenze, intersezioni e affinità con tutte le discipline dell'asse considerato o magari anche di più assi, in modo da avere la possibilità di valutare alcune competenze ritenute trasversali. Ad esempio intorno all'argomento "I diritti civili", gli insegnanti delle diverse discipline realizzano diversi moduli didattici: in storia si considerano, con il taglio indicato dall'elemento comune dei diritti civili, le civiltà greca e latina; in italiano si propongono letture di articoli o saggi inerenti ai problemi attuali sempre sullo stesso tema; analogamente nell'ambito della geografia antropica si sottolinea il valore di tali diritti in rapporto ad altri indici di sviluppo (indice economico, sociale...) e così via per le altre materie.

La prova finale potrebbe essere costituita da un questionario comune (a struttura aperta, chiusa o ibrida) in riferimento alle conoscenze e alle abilità acquisite durante il percorso. Il voto assegnato segnalerebbe anche il livello di competenze raggiunto. Con questa modalità lo sforzo maggiore consisterebbe nell'individuare un tema tale da permettere il maggior numero di agganci

alle materie e, quindi, la possibilità di una valutazione comune.

In questo caso, diversamente dai precedenti, ci sarebbe l'indubbio merito di un lavoro sviluppato dall'intero consiglio di classe diviso per assi culturali; nell'esito valutativo però si ritornerebbe ad appiattare le competenze sulle conoscenze e abilità.

Nel quadro ipotetico delineato non può mancare la situazione limite – e in assoluto la meno coerente con la deontologia del docente – che si attua, molto semplicemente, nell'ignorare la normativa. L'istituzione scolastica tuttavia deve produrre un certificato, pertanto, senza aver fatto in precedenza alcun percorso di osservazione e registrazione delle competenze, in sede di scrutinio, partendo dal voto attribuito nella propria disciplina, "a occhio" ogni docente si esprime in merito al livello di competenza sviluppata dal singolo studente e, peralzata di mano, si decide, all'unanimità o maggioranza, quale livello certificare. È evidente che siamo assai lontani dalla norma e dai criteri pedagogici che la sostengono.

Spunti per una riflessione

Rispetto alle ipotesi sopra formulate basterebbe assumere un atteggiamento positivo di ricerca e di progettazione riflessiva per orientare, in maniera coerente con la normativa e i principi pedagogici ad essa sottesi, il processo di valutazione delle competenze. Non si tratta di introdurre nuove istanze o aggiungere nuovi dispositivi al percorso di insegnamento e apprendimento, che la maggior parte dei colleghi svolge con serietà e dedizione, ma di valorizzare

⁶ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 49.

⁷ R. Trincherò, *Valutazione e certificazione delle competenze*, in sito USR Piemonte, pag. web *In evidenza*.



una terza dimensione, quella delle competenze appunto, che già esiste. I nostri studenti, infatti, alla fine del quinquennio superiore maturano personali competenze che potrebbero non essere valorizzate adeguatamente e che rischiano di non costituire la finalità ultima e decisiva dello stesso percorso di studio. La scuola invece si qualifica come istituzione formativa davvero valida se è in grado di "fare sintesi" ragionata di tutte le esperienze che ciascuno studente vive all'interno e fuori di essa. In tal modo si scongiura il rischio di operare inconsapevolmente addirittura in contrasto con quanto richiesto dalla normativa. Se per esempio a un ragazzo si richiede per cinque anni, in ciascuna disciplina, di esprimere in modo individualistico esclusivamente quanto sa o sa fare, difficilmente lo studente in questione svilupperà la competenza di cittadinanza del "collaborare e partecipare". L'esempio, anche se banale, serve a sottolineare il fatto che la certificazione delle competenze non si improvvisa, né può essere ridotta a una pratica burocratica, ma è l'esito di una progettazione di cui il docente è consapevole e di cui sa rendere conto in ciascuna fase oltre che, quotidianamente, nel suo lavoro didattico. Il presupposto di questo impegno del docente è la conoscenza di

quanto si legge nella normativa, vale a dire il *Profilo educativo culturale e professionale* dello studente in uscita dal secondo ciclo di istruzione e formazione, le *Linee guida* per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali e le *Indicazioni nazionali* per i licei. Sullo stesso concetto di valutazione occorre avere chiarezza circa i termini, anche normativi, del problema, considerando le recenti disposizioni ministeriali in tale materia⁸.

Il secondo passo, acquisita la conoscenza non solo della norma, ma anche dei principi pedagogici che la ispirano, consiste nel progettare per competenze, vale a dire condividere con i colleghi del consiglio di classe la preoccupazione di spostare l'accento da contenuti e abilità – che sono sempre strumenti parziali e mai fini – a un sapere che è anche un modo, tutto personale, di integrare, possedere e soprattutto utilizzare nell'agito le conoscenze e le abilità acquisite in un determinato contesto di vita, di studio o di lavoro. Da questo punto di vista si tratta di capovolgere il modello del "modulo interdisciplinare": non si dovrebbe partire da un argomento a priori visto come contenitore di discipline, ma da contesti di vita, di lavoro, di esperienza vissuti dagli studenti all'interno dei quali ciascun docente rintraccia le competenze che si possono manifestare in azione. In tale

ottica assume grande importanza molto di ciò che già si realizza nella scuola in termini di progetti, alternanza, stage, iniziative culturali... Sempre per valorizzare l'esistente, l'accento posto sulle competenze non significa "inventarsi" strategie o situazioni didattiche particolari, ma supportare il lavoro quotidiano con una riflessività più affinata che chiama in causa da protagonisti gli studenti e il docente con loro. Insieme, nella relazione educativa, insegnanti e alunni costruiscono una modalità di fruizione del sapere organica e personale per cui ciò che di nuovo si acquisisce diventa parte di un patrimonio di cultura e di esperienza originale e duraturo nel tempo. In tal senso ogni persona diventa risorsa per se stessa e per gli altri in un orizzonte di collaborazione e condivisione di comuni responsabilità.

Maria Giovanna Fantoli, IIS "Maironi da Ponte", Presezzo (BG)
Ornella Gelmi, ISIS "Valleseriana", Gazzaniga (BG)

⁸. D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia* ai sensi degli articoli 2 e 3 del D.L. 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla L. 30 ottobre 2008, n. 169.