

La valutazione delle competenze: un'opportunità per la crescita della cultura valutativa nelle scuole (a cura di Simonetta Fasoli)

Le recenti disposizioni per la certificazione delle competenze (C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015, con le allegate Linee guida) possono costituire un significativo stimolo a ripensare le modalità valutative e, non di meno, le pratiche didattiche: si tratta, infatti, della proposta di un modello nazionale di certificazione, adottato nel 2014/15 in forma sperimentale sulla base dell'adesione volontaria delle scuole, per essere poi generalizzato nel 2015/15 e dall'anno successivo definitivamente formalizzato con apposito decreto.

Ci sono diversi aspetti di questo passaggio istituzionale che, a nostro parere, possono contribuire a invertire la tendenza semplificatoria che ha messo capo in particolare alla valutazione numerico-decimale nella scuola del Primo ciclo, con gli effetti perversi che più volte abbiamo sottolineato.

Anzitutto, sia la Circolare che, soprattutto, le Linee guida (punto di riferimento di questa ricognizione) sono esplicitamente ancorate all'impianto pedagogico-culturale delle Indicazioni nazionali per il curricolo (D.M. 16/11/2012, n. 254); di questo fanno proprie alcune direttrici che è opportuno sinteticamente richiamare:

- 1) un'idea *olistica* del soggetto che apprende, in cui sono interconnessi fattori cognitivi, affettivi, sociorelazionali e motivazionali;
- 2) un'idea *unitaria* dello stesso processo di apprendimento, opposta ad ogni concezione frammentaria dei saperi, assunti invece come prospettive di un'organica relazione con il sé e con il mondo;
- 3) un approccio all'insegnamento che esclude ogni impostazione puramente trasmissiva: in effetti, *“le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate”* (cit. dalle Indicazioni nazionali);
- 4) la centralità del curricolo di istituto, come espressione della libertà di insegnamento e strumento principale della progettazione;
- 5) la costruzione del curricolo di cui sono titolari i docenti, nella dimensione collegiale, che identificano e declinano, nel quadro nazionale unitario, i fini complessi dell'azione educativa. Rispetto ad essi, gli ambiti disciplinari, le discipline, gli obiettivi di apprendimento si pongono come mezzi, come dispositivi pedagogici.

E' la stessa nozione di competenza che si rivela ricca di implicazioni pedagogico-didattiche, capaci di essere un effettivo volano di innovazione e di ricerca-azione.

A fronte di una concezione atomistica delle conoscenze, esposta al rischio del nozionismo e di un'impostazione puramente cumulativa degli apprendimenti, si afferma l'idea delle competenze come *“costrutto complesso”* (cfr. Linee guida, punto 1.1). Recependo gli esiti delle ricerche internazionali che hanno caratterizzato il finire degli Anni Novanta e in coerenza con le definizioni di “competenza” che ne sono scaturite (cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006) si individuano nella competenza dimensioni interconnesse di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali.

Le Linee guida contengono, alla luce di queste premesse, importanti sollecitazioni sotto il profilo metodologico-didattico: anzitutto, la sottolineatura della correlazione strutturale tra progettazione, lavoro d'aula, valutazione (sappiamo che è proprio questo uno dei criteri ispiratori della L.517/77 e delle migliori pratiche sorte sulla sua scia). In questa prospettiva, la valutazione, sia essa intermedia che finale, non è un artefatto “a posteriori”, avulso dai processi di insegnamento/apprendimento, un atto formale che si giustappone all'azione educativa, ma una componente integrante di essa.

Non è meno rilevante la sollecitazione a considerare l'organizzazione dei contenuti, sia pure di carattere disciplinare, secondo un'ottica di *trasversalità* e di *saperi interconnessi*: è questo l'approccio più adeguato a promuovere/rilevare/sviluppare competenze “in situazione”, cioè in compiti di realtà, caratterizzati dall'inedito e dalla problematicità.

Appare evidente da queste connotazioni sinteticamente richiamate che la valutazione delle competenze richiede l'uso di procedure e strumenti diversi da quelli adottati per la rilevazione delle conoscenze. Come troviamo esplicitato nelle Linee guida: “(...) *se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato (...)*”. E' appena il caso di sottolineare che le modalità di valutazione/certificazione delle competenze, adottate finora nelle scuole del Primo ciclo, avvalendosi del voto numerico-decimale, sono del tutto incoerenti con questa impostazione.

Si evidenzia, insomma, che l'adozione del punto di vista delle competenze rende necessario un ripensamento profondo del modo di “fare scuola”, un'integrazione funzionale tra la didattica incentrata sui contenuti e sui saperi e la predisposizione di situazione “autentiche”, benché “governate” dalla regia educativa, secondo modelli sociocostruttivi di apprendimento.

Le Linee guida considerano le diverse dimensioni della valutazione, distinguendo perciò la valutazione *sommativa* dalla valutazione *formativa*; ma non a caso si soffermano con particolare attenzione sulla funzione *formativa*. E' questa, infatti, che può rendere ragione dei processi complessi sottesi allo sviluppo delle competenze, facendo emergere quello scopo *proattivo*, che in ultima analisi funge da criterio autoregolatore, da sostegno motivazionale intrinseco, in ogni percorso di apprendimento. In questa prospettiva, si sottolineano i caratteri della *complessità* (di cui già si è detto) e della *processualità* attinenti alla valutazione e alla certificazione delle competenze. La prima sta a indicare che gli oggetti della valutazione delle competenze non possono essere singole prestazioni, basate sulla ripetizione dei contenuti e delle procedure, ma contesti di esperienze in cui entrano in gioco, combinandosi, conoscenze, capacità, atteggiamenti. La seconda valorizza l'intero processo, anche quello compiuto negli anni pregressi, in un'ottica di effettiva continuità educativa, considerandolo come un progressivo e mai esaurito percorso di avvicinamento ai traguardi di competenza.

Per le stesse caratteristiche appena richiamate, è evidente che “*le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze*” (cit. dalle Linee guida). Il documento indica orientativamente una serie di percorsi e strumenti idonei a rilevare-descrivere-documentare le competenze

acquisite e/o in via di acquisizione.

Si fa riferimento ai cosiddetti “compiti di realtà”, cioè situazioni problematiche in parte o in tutto inedite, tali da richiedere da parte del soggetto la mobilitazione di risorse cognitive, metacognitive, motivazionali per una strategia di soluzione. La stessa natura del compito postula la necessità di utilizzare in modo integrato apprendimenti acquisiti, secondo un' *ars combinatoria* in cui si riflettono attitudini e approcci personali. Siamo agli antipodi della didattica trasmissiva e della valutazione che si limita a misurare la capacità di riprodurre pedissequamente un percorso predefinito di conoscenza.

Anche gli strumenti si allineano al carattere innovativo della valutazione per competenze. Infatti, nella stessa nozione di competenza è insita non solo l'idea di un “comportamento osservabile” colto in situazione (“compito di realtà”) ma anche la capacità di trasferire conoscenze/procedure in contesti nuovi, utilizzando strategicamente le risorse di cui si dispone. Per questo, è necessario approntare forme di *osservazione sistematica*, attraverso la predisposizione di protocolli, diari di bordo, questionari, interviste (secondo scelte metodologiche che attengono alla libertà/responsabilità degli insegnanti, nella dimensione individuale e cooperativa-collegiale). Ad esse si possono affiancare, integrandole, le *narrazioni del percorso* svolte dagli alunni stessi: punti di vista insostituibili per rendere ragione degli inciampi, delle scoperte, delle intenzioni, delle emozioni che sempre accompagnano un'esperienza autentica di conoscenza. Le Linee guida accentuano questi elementi, fino a parlare di vere e proprie *biografie cognitive* che costruiscono i soggetti nel tempo: uno strumento molto efficace non solo per la valutazione, ma per l'autovalutazione e l'esercizio metacognitivo.

La *didattica per competenze*, presupposto necessario per elaborare una valutazione delle competenze, sembra aprire insomma scenari innovativi ma anche molto impegnativi per la scuola e gli insegnanti. Per questo, è auspicabile che le scuole abbiano utilizzato la fase sperimentale per mettere alla prova sul campo i modelli di certificazione, validarli alla luce delle pratiche, arricchirli con gli strumenti della ricerca-azione. Tutto questo sarà ancora più decisivo se permetterà di agire retroagire sulle modalità ordinarie della progettazione e della valutazione didattica.

Appare chiaro perciò che il nuovo modello postula, oltre alla consapevolezza del quadro istituzionale, un ripensamento profondo del “fare scuola”, dunque un percorso sistematico e generalizzato di *formazione in servizio*, coerente con questa impostazione. E' un'opportunità rilevante per far crescere la cultura valutativa nelle scuole, andando in controtendenza rispetto all'eccesso di semplificazione e alle operazioni sommatorie cui abbiamo assistito in questi anni: la reintroduzione del voto decimale nella scuola del Primo ciclo ne è stato il segnale più eclatante, certamente non l'unico.