

Sergio Cicatelli

Didattica e valutazione delle competenze nel mondo della scuola

1. Di fronte alla sfida delle competenze la scuola parte svantaggiata. L'attenzione alle competenze nasce nel mondo del lavoro¹ e trova facile sviluppo nel settore della formazione professionale, ma la scuola (almeno quella italiana) è oggi ancora legata ad un modello tradizionale, concentrato più sulla trasmissione di contenuti che sulla maturazione di competenze. E questo è tanto più vero quanto più si sale nel livello scolastico, anche se nelle scuole secondarie superiori occorre distinguere nettamente tra gli istituti professionali (più vicini al mondo del lavoro e alla logica delle competenze), gli istituti tecnici (a metà tra la conoscenza teorica e l'applicazione pratica) e i licei (arroccati nella difesa di una cultura astratta, fatta di un solido e cospicuo bagaglio di conoscenze).

I recenti regolamenti delle scuole secondarie superiori² confermano facilmente questa gerarchia, che ribadisce il pregiudizio sociale all'origine del nostro sistema di istruzione. E non è un caso che proprio i documenti che accompagnano il regolamento dei licei (Profilo e Indicazioni) siano stati l'occasione per una vivace polemica sul ruolo che le competenze devono svolgere in questo tipo di scuola, a testimonianza di come su questo tema sia in gioco l'immagine stessa della scuola³.

Lavorare sulle competenze vuol dire infatti cambiare il paradigma teorico della scuola. Vuol dire passare da una concezione tutto sommato ancora autoritaria del sapere (che discende in forma rigida da una generazione all'altra) ad una concezione più autonoma e costruttiva (nel senso del costruttivismo), in cui emerge significativamente il protagonismo dell'alunno.

Sulle competenze si gioca quindi una partita importante: sul piano pedagogico (come base per riformulare una teoria della scuola) e sul piano didattico (come occasione per costruire un repertorio di nuovi strumenti di lavoro). Proverò a sviluppare rapidamente entrambi i versanti, partendo da alcune indispensabili notazioni teoriche e passando successivamente a qualche considerazione applicativa più concreta e contestualizzata.

¹ L'affermazione è talmente evidente che non ha bisogno di referenze bibliografiche. A titolo puramente esemplificativo si può ricordare D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Sei, Torino 2006, pp. 38-42. Per una ricostruzione storica e teorica del concetto in ambito nazionale e internazionale mi permetto di rinviare al mio *La scuola delle competenze*, Il Capitello, Torino (in corso di pubblicazione). Si tenga inoltre presente che la prima diffusione della teoria delle competenze in ambito educativo/formativo è avvenuta in Italia ad opera dell'Isfol, di cui si possono citare, fra gli altri, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, F. Angeli, Milano 1993, e *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, F. Angeli, Milano 1998.

² DPR 15-3-2010, n. 87, "Norme per il riordino degli istituti professionali"; DPR 15-3-2010, n. 88, "Norme per il riordino degli istituti tecnici"; DPR 15-3-2010, n. 89, "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei".

³ Nella Nota introduttiva alle Indicazioni Nazionali per i licei (Allegato A allo schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento") si legge che il documento è stato impostato «di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento». Lo stesso testo preannuncia inoltre una modifica del documento tecnico allegato al DM 22-8-2007, n. 139, "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione", che costituisce il fondamento del sistema di competenze nel primo biennio della scuola secondaria superiore. La polemica sulle competenze si è svolta negli ultimi mesi soprattutto sulle pagine dei giornali e delle riviste di settore, dove sono apparsi – fra gli altri – numerosi articoli di Giorgio Israel, forse il più strenuo oppositore delle competenze, e di altri autori invece favorevoli alle competenze, come ad esempio Claudio Gentili. La contrapposizione è più apparente che reale, in quanto da entrambe le parti si auspica una scuola che vada oltre il nozionismo e si sostengono tesi molto meno distanti di quanto ognuna delle parti sia disposta ad ammettere.

2. Per affrontare il discorso è necessario premettere una breve definizione di competenza. Accanto a quelle ufficiali o consolidate nella letteratura scientifica, mi sembra che si possa sinteticamente dire che *la competenza è la capacità di interagire efficacemente con la realtà*.

A prescindere dall'efficacia, che si misura soprattutto nei risultati e che dovrebbe essere il naturale esito di qualsiasi azione sensata, ciò che interessa sottolineare è la dimensione relazionale, cioè l'interazione, che a sua volta presuppone che siano almeno due i poli del rapporto: il soggetto e la realtà (il compito, per dirla in termini più tecnici, o la situazione problematica da risolvere)⁴.

Questa impostazione consente di superare la concezione tradizionale che descrive la scuola come un triangolo educativo, ai cui vertici si collocano l'alunno, gli oggetti di apprendimento e l'insegnante (Figura 1).

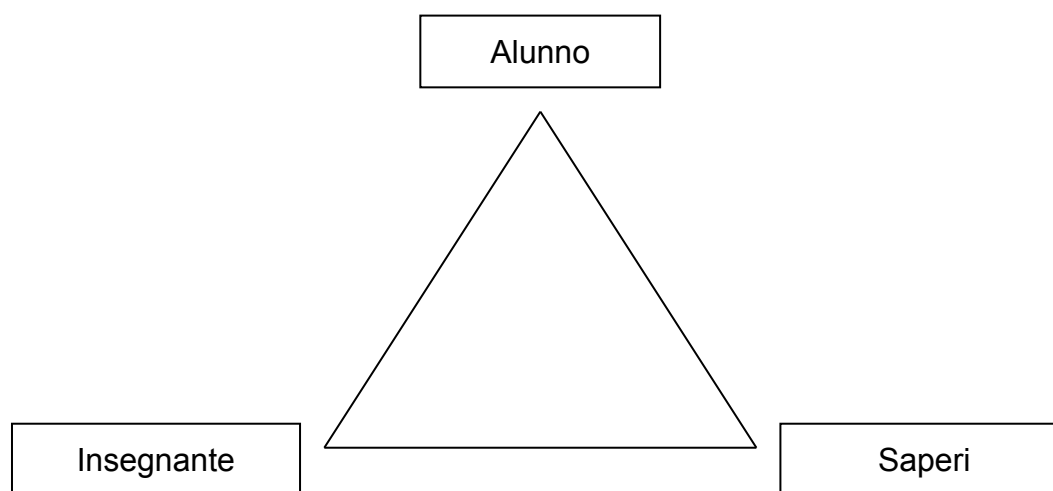


Figura 1 – Il triangolo educativo

Per continuare a usare metafore geometriche si può invece ridurre il quadro ad una linea retta (Figura 2), semplificando indubbiamente la relazione e accrescendo il valore di ciascuno dei due estremi: in una relazione a tre ognuno è un terzo dell'insieme, in una relazione a due ognuno rappresenta la metà del totale e dunque aumenta (anche da un punto di vista banalmente quantitativo) il peso dell'alunno, che da solo vale quanto l'insegnante e i contenuti da apprendere messi insieme.

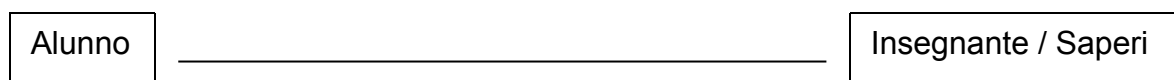


Figura 2 – La competenza come interazione tra soggetto e realtà

Sto schematizzando in maniera forse eccessiva, ma lo faccio per mettere in evidenza che la competenza non sta in un solo polo della relazione: è nella relazione stessa, nell'interazione che il soggetto stabilisce con la realtà che gli sta di fronte. E l'azione non può che essere operata dal soggetto alunno, perché è lui che deve apprendere e non l'insegnante a dover mostrare la sua competenza o il sapere a dover rivelare la sua compiutezza.

⁴ Sulla natura relazionale della competenza concordano parecchi autori: valga per tutti il richiamo a M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Città di Castello 2004 e, più recente, M. Pellerey, *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Terza parte: l'approccio per competenze e la pratica educativa scolastica*, "Orientamenti pedagogici", 57, n. 4 (430), luglio-agosto 2010, pp. 619-49.

Ciò comporta che si deve resistere alla tentazione di sostanzializzare la competenza, lasciando spazio piuttosto al suo correlato soggettivo, la persona competente, senza la cui esistenza non potrebbe nemmeno esistere la competenza. In altre parole: *non esiste la competenza ma solo la persona competente*⁵.

Ovviamente, nello schema che sto descrivendo ci muoviamo sempre in una logica di attivismo pedagogico e l'azione richiesta all'alunno non è la mera riproduzione del polo che gli sta di fronte. In altre parole, l'insegnante è il problema da affrontare non nel senso che occorre soddisfare le sue strane e incomprensibili richieste, ma nel senso che egli fa parte della situazione che si presenta all'alunno, è un'appendice del sapere che sta apprendendo, uno strumento facilitatore e non l'oggetto dell'apprendimento stesso.

3. Tra le tante definizioni della competenza mi piace citare quella offerta da Mauro Laeng nella voce dell'*Enciclopedia pedagogica* da lui diretta: la competenza è il «sicuro possesso di abilità *non semplicemente ripetitive* riferite ad un compito»⁶. La definizione ha il pregio di racchiudere in poche parole gli elementi a mio parere essenziali del concetto:

- il contesto problematico (compito),
- il radicamento personale (sicuro possesso),
- la natura originale della risposta (non ripetitività).

È proprio su questo ultimo aspetto che voglio richiamare l'attenzione, perché, anche se formulato attraverso una negazione, il criterio della non ripetitività mi sembra essere il modo migliore e più facile per riconoscere ciò che può essere una competenza e ciò che non lo è, dando agli insegnanti una chiara indicazione per capire se stanno lavorando per competenze oppure no.

È evidente che ogni volta che io chiedo ad un alunno di ripetere un nome, una formula, una data, una definizione, non gli sto chiedendo di mostrarmi le sue competenze. Devo invece chiedergli di rielaborare in maniera personale il problema, per riconoscere l'originalità (e ovviamente l'efficacia) della sua autonoma ricostruzione; devo proporgli una situazione almeno in parte nuova rispetto a quella in cui ha appreso un certo contenuto, per verificare se l'apprendimento si è veramente consolidato in lui e se è capace di riconoscere quel contenuto anche sotto un aspetto diverso.

Purtroppo, la nostra scuola è ancora legata allo schema della ripetizione. Gli studenti hanno profondamente interiorizzato questa logica, presumendo di dover solo riprodurre il sapere esposto dall'insegnante o dal libro di testo secondo un'idea sostanzialmente autoritaria della scuola (pensiamo a quanto sia diffusa la quasi doverosa pratica della copiatura e del suggerimento nelle prove di verifica). Anche gli insegnanti si rifugiano spesso nella rassicurante procedura della ripetizione, soprattutto quando la stanchezza impedisce loro di elaborare più complesse modalità di valutazione. I genitori più attenti, infine, sono proprio quelli che ascoltano i figli "ripetere" la lezione, seguendone il contenuto sul libro, e che poi si meravigliano (e protestano) se l'insegnante non apprezza quella volenterosa aderenza al testo. Ma l'insegnante non può accontentarsi della ripetizione dei contenuti, se vuole davvero lavorare sulle competenze.

Ecco perché ritengo che la categoria della competenza sia il nucleo di un nuovo paradigma scolastico. Da un lato essa costringe a lavorare su prodotti e contesti sempre nuovi; dall'altro impone di collocare davvero al centro la persona dell'alunno, mettendo contestualmente l'insegnante al servizio del suo apprendimento e quindi offrendo spunti interessanti per un concreto rinnovamento della pedagogia della scuola. A sua volta la didattica delle competenze è il correlato diretto di una pedagogia della persona e può costituire un motivo di rinnovamento della prassi scolastica, da sempre afflitta da un pericoloso scollamento dalla vita reale (che spesso si paga con la demotivazione degli alunni e, più in generale, con l'emergenza educativa che tutti oggi denunciano)⁷.

⁵ Cfr. E. Damiano, *Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento*, "Pedagogia e vita", 2004, n. 4, p. 83, secondo il quale la competenza «inerisce al soggetto con un'intimità che fa del "saper fare" una espressione manifesta del "saper essere". Piuttosto che "avere" una competenza, competenti si "è"».

⁶ M. Laeng, *Competenza in Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. Laeng, vol. VII, Appendice A-Z, La Scuola, Brescia 2003, col. 342 (il corsivo è mio).

4. Fatte queste premesse, possiamo ora a qualche considerazione pratica di carattere didattico, senza però perdere di vista il contesto teorico, perché il problema – soprattutto in una circostanza del genere – non può essere risolto con una ricetta applicabile indifferentemente in tante situazioni diverse. La didattica delle competenze richiede un approccio clinico ed ermeneutico che rifugge da schemi meccanici o universalmente validi.

In questo campo, non avendo la possibilità di svolgere una trattazione sistematica, credo che sia opportuna ed utile una proposta metodologica semplice ma a mio parere efficace: per rinnovare la didattica e orientarla verso le competenze è bene *partire dalla valutazione delle competenze* e ricostruire a ritroso i processi di insegnamento/apprendimento.

Spesso una scelta del genere è contestata, come se si volesse costruire una casa partendo dal tetto, ma nella prassi scolastica avere chiarezza sulle modalità valutative finali aiuta ad impostare correttamente tutto il processo didattico, così come la riforma degli esami di stato (la vecchia maturità) è servita molto più di tante astratte raccomandazioni per aggiornare effettivamente il modo di fare scuola.

Può essere questo il modo migliore per conquistare l'attenzione di un corpo docente tradizionalmente molto attento alle procedure e alla correttezza formale, che costituiscono spesso la principale preoccupazione in sede di valutazione finale. È vero che concentrarsi sulla valutazione fa sorgere il rischio del *teaching for test*, ma vale la pena correrlo pur di rinnovare con la maggiore rapidità possibile la scuola e il modo di far lezione.

Occorre ovviamente avere ben chiaro l'oggetto della valutazione e cioè il tipo di competenza che si ha di mira, dato che nelle indicazioni nazionali e internazionali si fa una pericolosa confusione tra competenze di natura assolutamente diversa: competenze disciplinari e competenze trasversali, competenze settoriali e competenze chiave. Queste ultime, ad esempio, non sono assolutamente valutabili in termini tradizionalmente scolastici e tanto meno sono certificabili. Ma proprio il mito della certificazione ha indotto anche il legislatore a compiere passi avventati che stanno mettendo in difficoltà le scuole, provocando per reazione negli insegnanti un irrigidimento burocratico che li induce a trattare come semplice adempimento formale le nuove richieste relative alle competenze e a risolvere ogni problema trasponendo in termini di competenza ciò che invece appartiene ancora al campo della conoscenza. E non c'è cosa peggiore che usare nomi diversi per chiamare le stesse cose, dando la falsa impressione che le cose siano cambiate. La legge 169/08, per esempio, ha reintrodotto l'uso del voto numerico nelle scuole del primo ciclo⁸, applicandolo non solo alla valutazione dell'apprendimento ma anche alla certificazione delle competenze, e inducendo così nella tentazione di usare gli stessi voti per l'una e l'altra funzione, senza coglierne la differenza. Un po' meglio sono andate le cose con il modello di certificazione delle competenze proposto per la conclusione dell'obbligo di istruzione⁹, dato che lì si sono fissati solo tre livelli di merito per sei distinte competenze che raggruppano le diverse discipline scolastiche. Ma anche in questo caso è assai forte la tentazione (cui il DM citato ha esplicitamente invitato a resistere) di tradurre in livello di competenza la media dei voti assegnati nelle discipline corrispondenti.

5. Piuttosto che partire dalle discipline e dalla loro tradizionale valutazione per giungere infine ad una valutazione/certificazione delle competenze, sembra molto più conveniente partire dalle competenze (che richiedono peraltro una valutazione effettivamente collegiale proprio per la loro natura sovradisciplinare) e dopo passare a valutare le singole discipline. Solo così si può sperare di superare la routine valutativa di insegnanti sempre concentrati sul loro specifico disciplinare.

⁷ Il problema non è di oggi, se già Seneca nelle sue *Lettere a Lucilio*, 106, 11, si lamentava del fatto che si studiasse solo per la scuola e non per la vita (*Non vitae sed scholae discimus*) e Nietzsche gli faceva eco parecchi secoli dopo denunciando i limiti di una «erudizione che non diventa vita» (F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1990⁸, p. 40).

⁸ Legge 30-10-2008, n. 169, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 1-9-2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", art. 3.

⁹ In allegato al DM 27-1-2010, n. 9.

Negli ultimi anni l'opinione pubblica è stata duramente investita dai risultati negativi conseguiti dagli studenti italiani in alcune comparazioni internazionali (valga per tutti l'esempio delle prove Ocse-Pisa, che sono citate più di frequente forse proprio per i risultati peggiori rispetto a quelli ottenuti in altre comparazioni).

Nel lamentare l'inefficacia della nostra scuola (e di conseguenza le scarse capacità professionali degli insegnanti), raramente ci si è soffermati ad esaminare le prove su cui gli studenti sono stati valutati, le quali sono decisamente diverse da quelle abitualmente in uso nelle nostre scuole. Anche per la necessità di procedere ad una comparazione internazionale, tali prove non sono legate a riferimenti disciplinari specifici e intendono misurare competenze messe alla prova in situazioni problematiche originali, mentre la nostra prassi didattica tende a premiare ancora spesso la "ripetizione" delle nozioni apprese. È qui che si misura lo svantaggio delle nostre scuole rispetto alla sfida delle competenze.

Il suggerimento è quindi molto semplice: passare dalla verifica delle conoscenze (che devono essere sempre valutate) alla verifica delle competenze, imparando a costruire prove di genere diverso da quelle abitualmente usate. Lo strumento privilegiato non sarà in questo caso la prova strutturata ma quella semistrutturata, il progetto, la simulazione, l'osservazione sistematica.

Scrivono Mario Castoldi: «La natura complessa della competenza richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente e integrato»¹⁰. Il principio metodologico che Castoldi propone è quello della *triangolazione*, che «consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da diversi punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi)»¹¹. Ciò impone di fatto di uscire dalla logica spesso autoreferenziale delle procedure valutative tradizionali, in cui il singolo docente è arbitro indiscusso della situazione e la collegialità tanto invocata anche solo a livello formale rimane più una somma (o una media) che una reale integrazione derivante dal confronto di prospettive diverse.

Uno strumento operativo può essere quello della rubrica valutativa, ma per arrivare a dotarsene gli insegnanti devono condurre un'attenta analisi della propria disciplina prima sul piano epistemologico (1), poi su quello didattico (2), completando infine il percorso con qualche forma di autoosservazione (3). Possono essere utili rubriche già costituite dalle singole comunità scientifiche, ma la rielaborazione personale è un passaggio indispensabile per appropriarsi di questi strumenti di valutazione. È dunque necessario *investire nella formazione dei docenti*, anche se oggi come oggi appare piuttosto difficile farlo, da un lato per la mancanza delle risorse da investire, dall'altro per le resistenze di una categoria piuttosto disillusa.

Per far uscire il modello attuale di istruzione dal suo stato di rigidità autoreferenziale e rinnovare le modalità valutative due possono essere i richiami essenziali:

1. proporre compiti o situazioni problematiche che abbiano un legame diretto con la vita reale, che intercettino l'esperienza dell'alunno e siano significativi per lui e per il suo immaginario;
2. sollecitare la partecipazione dell'alunno stesso al processo di valutazione, tenendo conto del suo punto di vista, del significato che egli attribuisce alle sue azioni e ai suoi prodotti, ottenendo così due risultati paralleli, l'abitudine all'autovalutazione e l'esercizio della metacognizione.

Come si vede, la valutazione delle competenze pone sempre al centro lo studente. Sapranno le nostre scuole adottare questo punto di vista?

¹⁰ M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009, p. 69.

¹¹ *Ibidem*.