

Valutazione e certificazione delle competenze

Le competenze sono il nuovo oggetto dei processi di insegnamento/apprendimento secondo le più recenti indicazioni nazionali e internazionali. Per molti aspetti esse rimangono ancora un oggetto misterioso, in quanto la riflessione teorica sull'argomento è troppo recente per aver consentito la formazione di una prassi didattica diffusa e condivisa nelle nostre scuole.

Il concetto si afferma nella letteratura scientifica solo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso e ancora non gode di una definizione univoca. Nella legislazione italiana è stata accolta la definizione di competenza che hanno dato il Parlamento Europeo ed il Consiglio con la Raccomandazione del 23 aprile 2008 sul Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. Secondo questa Raccomandazione una competenza è la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale».

Senza poter entrare di più nel merito delle indicazioni offerte da questa sintetica definizione, possiamo almeno osservare come la competenza si presenti come una nozione estremamente ampia, che trova applicazione in una varietà di contesti e dimensioni, all'interno e soprattutto all'esterno della scuola. Appare infatti evidente che non ci si può più accontentare di un processo di apprendimento che si esaurisca dentro le pareti di un'aula e che non sia in grado di produrre effetti oltre quelle mura, nelle concrete situazioni di vita della persona.

Valutazione e certificazione

Una teoria della competenza quale concetto chiave delle nuove strategie educative è ancora in corso di definizione¹. Rinunciando alle considerazioni teoriche, proviamo a soffermarci sulle conseguenze operative che l'introduzione di questa categoria comporta nella recente legislazione scolastica ai fini delle procedure di valutazione e certificazione.

In merito può essere utile puntualizzare anzitutto la distinzione tra valutazione e certificazione: la prima da intendere quale operazione discrezionale compiuta in stretta relazione all'azione didattica e caratterizzata da una valenza anche formativa interna alla didattica stessa, la seconda da intendere quale atto con validità essenzialmente esterna per comunicare in forma ufficiale e secondo codici condivisi il livello di padronanza raggiunto da una persona in un determinato settore.

Gli insegnanti sono da sempre abituati a valutare ma solo da poco sono stati invitati a certificare, fermo restando che la certificazione – come la valutazione nella sua rilevanza esterna (pagelle, diplomi, ecc.) – è un'operazione affidata in genere a un organismo collegiale complesso (la scuola nel suo insieme) e non ad un singolo docente.

¹ Per un primo orientamento in lingua italiana si rinvia alle seguenti pubblicazioni: M. Pellerey, "Progettazione formativa: teoria e metodologia", *Quaderni di formazione ISFOL*, n. 1, 1983; W. Levati - M.V. Saraò, *Il modello delle competenze: un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano 1998; P. Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale. Gli istituti comprensivi*, Le Monnier, Firenze 1998; AA.VV., *Il laboratorio della riforma. Autonomia, competenze e curricoli*, a cura di E. Bertonelli e G. Rodano, "Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione", 1, Le Monnier, Firenze 1999; AA.VV., *Le competenze di base degli adulti. I*, "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", n. 96, 2001; D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Sei, Torino 2006; D.S. Ryken e L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007; F. Pedone, *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*, Palumbo, Palermo 2007; M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009; G. Malizia e S. Cikatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma 2009.

Per valutare una competenza occorre ovviamente avere ben chiaro cosa essa sia, ma abbiamo appena detto che manca ancora tale chiarezza, almeno a livello di prassi e linguaggio comune degli insegnanti. Con riferimento alla definizione ufficiale sopra ricordata possiamo almeno concludere che la competenza è un oggetto complesso, e quindi dobbiamo desumerne che può essere valutata solo mediante prove altrettanto complesse. Le prove strutturate, i classici test a risposta chiusa, sono ottimi strumenti per verificare il possesso di conoscenze ma devono essere costruiti con particolare cura per tentare di giungere a “misurare” una competenza (ammesso che l’obiettivo possa essere quello di misurare una competenza, cioè di ridurre la sua complessità alla semplicità di un indicatore numerico).

Qualche settimana fa, Giorgio Israel ha sparato a zero sulla pretesa di valutare le competenze², frutto di una perversa alleanza tra burocrazia e pedagogia. Non condividiamo quelle pesanti ironie, ma indubbiamente c’è il rischio di riempirsi ancora una volta la bocca di formule vuote ed inventare termini nuovi per descrivere ciò che i migliori insegnanti hanno sempre fatto.

Affrontare problemi reali

Con maggiore serietà, la letteratura scientifica insiste spesso sul fatto che una competenza può essere espressa solo nel confronto concreto con una situazione problematica. Se manca la reale problematicità di una situazione di vita, ciò che presumiamo di vedere all’opera come competenza può essere invece la semplice replica di un’abilità meccanica, l’applicazione di schemi concettuali o operativi appresi unicamente per la scuola e validi solo al suo interno. La competenza deve invece misurarsi con la realtà vitale, porsi di fronte ai problemi nuovi ed imprevisi che dobbiamo saper affrontare con ciò che abbiamo imparato a scuola. Se la scuola non ci ha insegnato qualcosa che possa tornarci utile in tali circostanze, vuol dire che non ha lavorato per farci acquisire competenze (cioè per metterci in grado di affrontare i problemi concreti della vita reale), ma solo per farci immagazzinare conoscenze e nozioni autoreferenziali. Se non sono in grado di intervenire efficacemente su un problema, può darsi che mi sia lasciato irretire da un apprendimento solo finalizzato alla scuola e non allo sviluppo di una capacità di apprendere lungo tutto il corso della vita: non è un caso che le competenze compaiano nei documenti internazionali sempre in abbinamento allo sviluppo di una educazione permanente o ricorrente.

Nell’esercizio della sua funzione valutativa, quindi, l’insegnante non deve accontentarsi di chiedere a uno studente di “ripetere” una formula, un nome, un’operazione, un comportamento, ma deve chiedergli di ristrutturare una situazione problematica secondo la sua personale visione e il suo bagaglio di conoscenze. La competenza – o, meglio, lo studente competente – può essere valutato solo di fronte a una situazione nuova rispetto alla routine ripetitiva e artificiale della didattica scolastica (che però rimane indispensabile premessa per lo sviluppo di competenze che non possono nascere dal nulla).

Contro questa istanza innovativa si pone un modello didattico di tipo burocratico, spesso effetto di malintesi o vetusti presupposti impliciti basati sullo schema della ripetizione. Guai a chiedere ad uno studente qualcosa che non sia stato prima oggetto di specifica esposizione da parte del docente. Guai a fare domande che non corrispondano al contenuto del libro di testo. Guai a non assecondare il genitore che ha pazientemente verificato che il proprio figlio sapesse “ripetere” puntualmente tutta la lezione. Il vero guaio è che la competenza non si manifesta con la ripetizione ma con la creatività, la ridefinizione, l’autonoma rielaborazione di un contenuto o di un problema.

Competenze disciplinari e competenze chiave

Valutare una competenza non è quindi un’operazione facile, ma ancora più difficile è certificarla, cioè inchiodare in una formula definitiva una capacità per sua natura dinamica e mutevole, comunque condizionata dalle circostanze e dalla loro lettura soggettiva. Inoltre, la valutazione può

² G. Israel, *La scuola delle «competenze» demenziali*, “Il Giornale”, 15-11-2009, p. 21.

essere sommativa oltre che formativa, mentre la certificazione non riesce mai ad essere formativa e deve limitarsi ad essere solo sommativa. Due sono quindi gli aspetti della certificazione delle competenze che ci devono interessare: da una parte il contenuto della certificazione, dall'altra la scadenza cui essa può andare soggetta.

Dal primo punto di vista, occorre fare chiarezza su ciò che può essere effettivamente certificabile, dato che sono oggetto dell'attenzione scolastica almeno due tipi di competenza, la competenza disciplinare e la competenza chiave, la prima legata alle singole materie di studio e derivante dai contenuti appresi, la seconda trasversale ed esterna rispetto alle discipline scolastiche.

La competenza disciplinare può essere ancora certificata in maniera più o meno efficace (corrispondendo tale certificazione ad un'accurata ed evoluta valutazione ancora di carattere disciplinare). La competenza chiave non può invece essere facilmente certificata, ed anzi risulterebbe equivoca una sua certificazione che pretendesse di far luce su dimensioni personali indubbiamente importanti ma poco oggettivabili in un atto amministrativo: come si potrebbe certificare – per rimanere alle competenze chiave individuate dal regolamento dell'obbligo di istruzione – la capacità di collaborare e partecipare, o quella di agire in modo autonomo e responsabile? Dobbiamo quindi fare un passo indietro rispetto alla pretesa di certificare tutto, nell'impossibile aspirazione a burocratizzare ed oggettivare ciò che appartiene alla variabilità della persona umana. E dobbiamo comprendere la reale portata di queste certificazioni, che hanno un valore e una durata limitati al tempo necessario per assicurare la mobilità scolastica o una collocazione professionale. Soprattutto in età evolutiva, certe rilevazioni possono essere rapidamente superate dallo sviluppo della persona e da nuove situazioni di apprendimento in cui l'alunno si trova ad essere posto. Una certificazione di competenza è quindi soggetta a rapida obsolescenza e rischia di rivelarsi inservibile se non utilizzata entro i termini della sua reale efficacia. Insomma, non possiamo scambiare una certificazione di competenza (circoscritta, puntuale, contestualizzata) con un diploma che deve invece attestare un complessivo livello di preparazione.

È invece probabile che con la certificazione si pensa di poter surrogare il sempre più fragile valore legale dei titoli di studio: se questi non godono più del favore di una volta (quando erano posseduti da pochi e potevano davvero fare la differenza), allora si è pensato di puntare sulle certificazioni, visto che in alcuni casi (lingue, informatica, ...) esse sono diventate il nuovo strumento di accesso a talune posizioni professionali. Ma non si può trasformare per decreto una scuola in un ente certificatore.

La certificazione mancata

D'altra parte, sono più di dieci anni che la scuola sta rincorrendo il mito della certificazione, scontrandosi ogni volta con l'incapacità di raggiungere l'obiettivo desiderato. Sono almeno quattro i contesti in cui la legislazione recente ha introdotto la nuova procedura della certificazione (esami di stato, autonomia, obbligo di istruzione, regolamento della valutazione), tutti e quattro in varia misura disattesi.

1. In relazione all'ormai non più "nuovo" esame di stato, la legge 425/97 rendeva visibile per la prima volta l'intento di muoversi nella nuova prospettiva della certificazione delle competenze. L'art. 6 della legge recitava infatti: «Il rilascio e il contenuto delle certificazioni di promozione, di idoneità e di superamento dell'esame di Stato sono ridisciplinati in armonia con le nuove disposizioni al fine di dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea». E il regolamento di cui al DPR 323/98, art. 13, precisava che «la certificazione rilasciata in esito al superamento dell'esame di Stato, anche in relazione alle esigenze connesse con la circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea, attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, le materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, le competen-

ze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame».

I modelli di certificazione approntati dal Ministero riportano senz'altro le caratteristiche del corso di studi frequentato ma nulla dicono circa le competenze, conoscenze e capacità acquisite, lasciando perciò di fatto inapplicata proprio la parte più innovativa e ambiziosa di quella disposizione di legge.

2. A queste dichiarazioni faceva eco, subito dopo, il regolamento dell'autonomia, DPR 275/99, che prevedeva in maniera più generalizzata nuovi modelli di certificazione che a distanza di dieci anni non sono ancora stati diffusi. Prescriveva infatti l'art. 13: «Con decreto del Ministro della pubblica istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate». La certificazione di conoscenze, competenze e capacità sarebbe dovuta diventare prassi comune delle scuole italiane, ma nel frattempo è addirittura cambiato il significato degli elementi da certificare: le capacità sono scomparse e si sono aggiunte le abilità (che qualcuno, con ulteriore cambiamento di significato, ha assimilato alle prime), mentre proprio le competenze hanno acquistato un senso terminale ben più ampio di quello inizialmente loro assegnato.

3. Con il nuovo obbligo di istruzione (e siamo al 2007) l'argomento è tornato d'attualità, ma non è cambiato l'esito ancora deludente delle istruzioni ministeriali. Il DM 139/07 prevede infatti, all'art. 4, che sia rilasciata a domanda una «certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo di istruzione». Tale certificazione avrebbe dovuto essere rilasciata già alla fine dello scorso anno scolastico, il primo conclusivo del biennio obbligatorio introdotto nel 2007, ma finora le scuole che eventualmente si fossero viste chiedere la certificazione da studenti ben informati non hanno potuto soddisfare la richiesta.

Il medesimo art. 4, c. 2, ci dice che la certificazione di saperi e competenze serve «ai fini dei passaggi a percorsi di diverso ordine, indirizzo e tipologia nonché per il riconoscimento dei crediti formativi, anche come strumento per facilitare la permanenza, nei percorsi di istruzione e formazione». Ma neanche di fronte a queste apprezzabili ed urgenti esigenze il Ministero è riuscito a formulare il modello di certificazione richiesto dal successivo comma 3.

4. A complicare la situazione è arrivata infine la legge 169/08 con il relativo regolamento della valutazione, DPR 122/09. Come è noto l'art. 3 della legge prescrive che nelle scuole del primo ciclo sia effettuata mediante voti decimali non solo la valutazione degli apprendimenti ma anche la certificazione delle competenze.

Il DPR 122/09 all'art. 8 si premura di attenuare la perentorietà della legge prevedendo che le competenze siano «descritte e certificate al termine della scuola primaria», ma siano «accompagnate anche da valutazione in decimi» al termine della secondaria di primo grado. Se la pretesa di usare la scala decimale per la certificazione delle competenze contraddice una prassi abbastanza consolidata nel settore in Italia e fuori d'Italia, non meno complicata è la richiesta di «descrivere» le competenze da certificare nella scuola primaria. Inutile dire che il previsto modello di certificazione non è stato ancora predisposto dal Ministero.

Scuole in difficoltà

In un quadro normativo così contraddittorio e lacunoso sembra difficile che le scuole riescano a soddisfare le legittime domande dell'utenza. Le più volenterose si sono date da fare per approntare modelli di certificazione fatti in casa, ottimi esercizi di riflessione per i colleghi dei docenti ma documenti poco spendibili sul mercato del lavoro in assenza di parametri uniformi a livello nazionale e internazionale.

Ancora una volta i nodi da sciogliere sono almeno due: da un lato fare i conti con il mito della certificazione, ridimensionandone la portata e identificandone le reali possibilità e applicazio-

ni; dall'altro delineare con chiarezza l'oggetto della certificazione, cioè una competenza definita nella sua rilevanza disciplinare o trasversale, per evitare equivoci o assurde pretese di classificare ciò che classificabile non è.

Se la competenza è nata dalle esigenze del mercato del lavoro, che ha bisogno di sapere cosa sa fare la persona che risponde a un'offerta di lavoro, allora è forse il caso di lasciare che il mercato del lavoro regoli da sé il settore, chiedendo con precisione cosa sarebbe necessario che la scuola debba certificare (e prima ancora insegnare).

Su un piano diverso, va riconosciuto onestamente che la scuola italiana ancora non è pronta ad affrontare la sfida delle competenze e deve avanzare per gradi lungo quella strada, uscendo definitivamente da un modello didattico ancora troppo spesso trasmissivo e poco laboratoriale, per avviarsi con decisione verso una didattica meno vincolata burocraticamente e più attenta allo sviluppo della persona anche oltre le mura della scuola.