

UNA SCUOLA DELLE PERSONE COMPETENTI

Dario Nicoli

1. Colmare un ritardo storico

Il ritardo storico che si è accumulato nella scuola italiana – specie il secondo ciclo degli studi - a causa del prolungamento di un processo di riforma che solo ora sembra poter trovare compimento con la prossima approvazione dei regolamenti del secondo ciclo degli studi, si è manifestato tramite una serie di conseguenze che hanno procurato criticità ai processi educativi.

In primo luogo va registrato un mancato adeguamento delle pratiche pedagogiche alle prospettive epistemologiche e culturali via via emergenti, prima quelle tipiche degli anni '70 ed '80, centrate sulla *pedagogia degli obiettivi*, che sosteneva la programmazione didattica per procedure che si rifà alla concezione cognitivista. Tale visione insiste più sulla struttura della disciplina (la peculiare modalità conoscitiva ed i suoi principi di fondo), sulle procedure di scoperta, compresi gli errori (rivalutazione coraggiosa dell'errore, come nella maieutica socratica o nell'epistemologia contemporanea), che non sull'obiettivo finale.

Emerge in tal senso come il vero obiettivo non sia la trasmissione di conoscenze senza risonanza significativa, ma il lavoro, criticamente fondato, delle congetture e delle proposte plausibili (Pagliari, 1993). Questa prospettiva, che si presta alla critica del riduzionismo (obiettivi limitati al termine troppo ristretto dell'esame, ossessione e legame alla lettera del programma, predominio del prodotto finito e del contenuto sui processi e sul percorso) ed alla scarsa problematizzazione della cultura reale, ha però introdotto - là dove è stata applicata con coerenza e continuità - un'esigenza metodologica di rigore dei processi di apprendimento e non solo di insegnamento, collocandosi quindi dalla parte dell'allievo; essa ha cercato di descrivere le capacità effettive che sostengono l'apprendimento e di sapere come ed a quali condizione esse sono messe in azione (da qui l'enfasi sulla definizione dell'obiettivo in modo da comprendere i suoi criteri di valutazione). Essa obbliga ad esplicitare ciò che ci si attende dall'allievo in termini di compiti precisi e accessibili, il più possibile osservabili, ed in tal senso consente di superare l'enciclopedismo e di selezionare gli elementi essenziali del sapere in quanto possibile di apprendimento da parte degli allievi reali collocati nel contesto scolastico.

Ma tale ritardo si è poi ampliato all'approccio successivo rispetto alla pedagogia degli obiettivi, quello che fa riferimento al *modello costruttivista*, un complesso e variegato arcipelago teorico di natura largamente interdisciplinare che scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, ovvero dell'idea che la conoscenza possa essere rappresentata in modo esaustivo avvalendosi di modelli logicogerarchici e preposizionali. Questo approccio enfatizza il ruolo costruttivo del soggetto nei processi di conoscenza, in relazione sia al linguaggio che a ogni altro sistema simbolico (formale o informale, esplicito o implicito ecc.) di interazione e scambio comunicativo. In tal modo, la conoscenza viene vista come un costrutto personale e sociale, così che l'attenzione risulta essere posta sul processo di creazione del significato, secondo il quale gli esseri umani interpretano e comprendono il mondo che li circonda.

In questa prospettiva, le persone vengono sfidate, attraverso i compiti / problemi con cui necessariamente si confrontano, a costruire i loro significati personali basati sulle proprie esperienze evolutive e la matrice delle influenze sociali, linguistiche e culturali cui essi partecipano: gli esseri umani sono artefici dei loro mondi sociali e psicologici piuttosto che scopritori di "realtà" pre-esistenti. In quest'ottica, l'attenzione non va centrata sui contenuti da apprendere, ma sui processi che tali contenuti, oggetto d'esperienza, sono in grado di mettere in moto ("mobilitare") sotto forma di sfide degli equilibri di sapere consolidati. L'esperienza, all'interno del paradigma costruttivista, consente di collocare la persona entro un campo d'azione fra individuo e mondo in cui il primo è stimolato ad un atteggiamento produttivo e nel contempo innovativo e artistico-creativo.

L'apporto di questo approccio culturale alle pratiche di apprendimento enfatizza la scoperta per compiti e problemi, il legame tra individuo e realtà, l'apprendimento cooperativo, la valutazione basata su prodotti reali ed adeguati, validati dal mondo sociale.

Questo mancato adeguamento ha portato quindi ad una mancata revisione dei programmi che sono rimasti per la gran parte ancorati ad una visione riproduttiva del sapere secondo l'epistemologia delle discipline, e sulla base di una mancata relazione tra saperi formali e mondo reale.

A sua volta, ciò ha comportato una peculiare difficoltà nel cogliere il nuovo con la conseguente diffusione dell'idea che i giovani e le loro famiglie – oltre ai media oggi tanto presenti nell'orizzonte culturale di ciascuno - siano il problema della scarsa produttività degli sforzi della scuola e degli insegnanti.

Ciò non ha impedito l'apertura di piste di ricerca e di innovazione didattica ai vari livelli; ma queste si sono manifestate per lo più attraverso la produzione di progetti "aggiuntivi" alla didattica ordinaria come nel caso delle didattiche dell'accoglienza, l'orientamento, l'alternanza formativa, le aree di progetto e di ricerca, gli scambi, i concorsi, le attività di recupero etc. In questo modo, il centro del processo didattico è rimasto generalmente immutato mentre intorno ad esso si sono ampliati vari interventi, affidati a docenti sempre più specializzati nello specifico ambito di impegno.

Tutto questo ha prodotto una concezione della professionalità insegnante come una realtà "stratificata" composta da un nucleo ordinario, giustificato dalla retribuzione prevista dai contratti, a cui si possono aggiungere via via altre prestazioni che richiedono ogni volta un'aggiunta retributiva. È così che ne è emersa una concezione prestativa del lavoro del docente ed una pratica di negoziazione defaticante tra la direzione ed i singoli docenti.

2. Didattica delle competenze ovvero formare giovani liberi e socievoli

I nuovi ordinamenti che si pongono nell'iter di approvazione puntano ad un rinnovamento delle pratiche pedagogiche e della stessa idea di scuola; ciò sotto l'espressione "lavorare per competenze" che significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità.

Ciò significa superare la "*socializzazione*" – ovvero l'adattamento della persona a ruoli stabiliti e rigidi, un processo che oggi funziona piuttosto "a rovescio" provocando disaffezione e rifiuto per tutto ciò che appare impersonale – per una prospettiva di "*socievolezza*" propria di chi, dotato di libertà e volontà, è posto in condizione di mettere a frutto i propri talenti nella costruzione di una

vita sociale sempre più a misura d'uomo «*Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo*» (Dewey 2004, 341).

Ciò mediante una formazione efficace che valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale.

Questa prospettiva valorizza l'identità della scuola e la mette in relazione con gli attori significativi del contesto territoriale con cui condivide la responsabilità educativa e da cui ricava occasioni e stimoli per arricchire i percorsi formativi degli studenti.

La didattica delle competenze si fonda sul presupposto che gli studenti apprendono meglio quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza. Aiutando gli studenti a scoprire e perseguire interessi, si può elevare al massimo il loro grado di coinvolgimento, la loro produttività, i loro talenti.

L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, giungere a comprensioni più profonde.

I "prodotti" dell'attività degli studenti costituiscono le evidenze di una valutazione più autentica.

Il valore della didattica per competenze può essere definito nel modo seguente:

- formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili;
- riconoscere gli apprendimenti comunque acquisiti;
- favorire processi formativi efficaci in grado di mobilitare le capacità ed i talenti dei giovani rendendoli responsabili del proprio cammino formativo;
- caratterizzare in chiave europea il sistema educativo italiano rendendo possibile la mobilità delle persone nel contesto comunitario;
- favorire la continuità tra formazione, lavoro e vita sociale lungo tutto il corso della vita;
- valorizzare la cultura viva del territorio come risorsa per l'apprendimento;
- consentire una corresponsabilità educativa da parte delle famiglie e della comunità territoriale.

3. Il riferimento europeo EQF

L'EQF (Unione europea 2008), in inglese European qualification framework, è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento.

Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF.

L'EQF non è quindi né una duplicazione a livello europeo dei sistemi nazionali, né tanto meno un tentativo di imporre un'omogeneizzazione dei titoli e delle qualifiche a livello europeo.

Quattro sono i motivi della rilevanza di questo dispositivo:

- *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento*
EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda

“trasparenti” cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascun titolo/certificato.

- *Pone al centro dell'apprendimento le competenze*

La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: essa indica la “capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

- *Propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze*

La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che *sa agire e reagire* sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.

- *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali*

Essendo basato sugli esiti dell'apprendimento (learning outcomes), articolati in otto diversi livelli, EQF è applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Anche se solo su base volontaria gli Stati Membri possono regolamentare le modalità ed, in particolare, stabiliscono a quale livello sono inseribili i diversi titoli e certificazioni. Per l'Italia questa diventa un'occasione indispensabile per porre ordine alla congerie normativa e contrattualistica in tema di titoli e certificazioni. L'EQF fornisce infatti l'opportunità di rappresentare ogni esito di apprendimento nella prospettiva della competenza realizzando così la condizione basilare per un sistema educativo-formativo veramente unitario, in grado di dialogare efficacemente con il contesto economico, del lavoro e delle professioni.

L'applicazione di EQF richiede un'ampia fiducia reciproca tra organismi di formazione e tra operatori. La qualità è un presupposto per ottenere e dare fiducia. Essa deve essere garantita da scelte politiche e procedure di gestione interne ed esterne in grado di collegare gli elementi del contesto, gli input, la dimensione dei processi e gli output.

Certamente, un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di certificazione delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

4. Implicazioni del lavoro per competenze

L'elemento centrale di una formazione efficace, per competenze, è costituito dalla possibilità di *privilegiare l'azione*, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione “vitale” con l'oggetto culturale da apprendere.

Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. Il sapere gli si mostra come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

Il docente diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "mediatore" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per *vivere bene*.

Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente *personale*.

Questo modo di fare scuola richiede un quadro di riferimento unitario dell'équipe/consiglio di classe circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno: da qui la necessità di delineare un *Piano formativo/canovaccio*, uno strumento che rappresenta le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi (curiosità, legame, fascino) e concreti (utilità, scoperta) e di sollecitare l'identificazione con la scuola.

Tali esperienze (intenzionali e programmate, quindi elaborate sotto forma di unità di apprendimento - UdA) sono prevalentemente interdisciplinari e coinvolgono quindi tutti i componenti dell'équipe/consiglio in un'opera educativa comune.

Va ricordato inoltre, che *non tutte le acquisizioni ed i cambiamenti-maturazioni della persona sono competenze*, ma rappresentano un bagaglio più ampio, fatto di esperienze, incontri, maturazioni, la cui rilevanza non deve essere sottaciuta e che debbono trovare un'attenzione adeguata in ogni momento del percorso.

Ciò indica un quadro ricco e molteplice di acquisizioni da formare e quindi da accertare:

- Le *competenze*, che esplicitano le padronanze delle persone - in termini di messa in atto delle risorse possedute - nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
- Le *conoscenze e le abilità* che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell'affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità durante le azioni formative;
- Le *capacità personali* quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione etc., che costituiscono le caratteristiche che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

La chiave del metodo sta nel *coinvolgimento degli studenti*. Essi sono chiamati a rendersi parte alla vita della scuola - con attenzione anche ad esperienze formative extrascolastiche - nelle varie occasioni di apprendimento possibili, che richiedono differenti modi di implicazione:

- A. **Attività:** è ciò che accade normalmente nella vita del gruppo classe, con un coinvolgimento tipicamente da "studente", ovvero le lezioni, le esercitazioni e le verifiche. Il gruppo classe è importante, ma non è esclusivo; esso è utile per una certa categoria di acquisizioni, specie quelle astratte e che sollecitano le capacità logico-cognitive ed in particolare mnemoniche.
- B. **Azioni:** sono situazioni di apprendimento attivo chiaramente riferite ad un processo di apprendimento per scoperta, sulla base di simulazioni, progetti e compiti reali che vengono gestiti in modo sistematico. Sono intenzionali e programmate e si svolgono sotto forma di

unità di apprendimento gestite e valutate secondo un metodo preciso definito come “formazione autentica”.

- C. **Esperienze:** sono situazioni formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola, purché documentate e sorrette da elementi probatori. Le esperienze, a differenza delle azioni, non debbono necessariamente essere gestite e valutate secondo la metodologia delle UdA, anche se richiedono comunque una programmazione ed una valutazione che si svolge secondo un approccio *morbido ed intuitivo* (Plessi 2004).

5. Tre modelli di gestione delle competenze

La valutazione per competenze amplia le possibilità di tale approccio e mira a ricostruire il patrimonio di risorse di cui la persona dispone – ovvero è in grado di acquisire – sulla base di compiti/problemi più ampi, riferiti non solo a specifiche conoscenze e relative abilità, ma a vere e proprie competenze. Ciò pone in evidenza la necessità di un metodo appropriato per svolgere tale impostazione formativa.

Nell’ambito della valutazione (e quindi della certificazione) delle competenze, non si riscontra la presenza di un solo approccio; tre paiono essere le tipologie di modelli disponibili:

- A. Unità formative capitalizzabili (Ufc) o modello compositivo;
- B. Prove standard di valutazione o modello accertativo;
- C. Linee guida e rubriche o modello costruttivista e collaborativo.

A) Unità formative capitalizzabili o modello compositivo¹

Come si persegue l’attendibilità della valutazione

L’attendibilità si fonda sulla corrispondenza tra traguardi per competenze e crediti formativi riferiti a tutti i compiti su cui è stata scomposta ogni competenza e verificati tramite prove a corredo dei repertori di competenze per Ufc.

Metodologia utilizzata

La competenza viene scomposta in un certo numero di unità, ognuna delle quali è strutturata con un percorso ed una prova standard. Ogni unità corrisponde ad un compito tipico posto nel campo della competenza.

Compiti dell’autorità pubblica e dei soggetti valutativi

L’autorità pubblica emana indicazioni su traguardi, standard e certificazioni, corredate da repertori di competenze e dizionari di unità formative capitalizzabili ognuna corredata da strumenti didattici e prove di valutazione.

Commenti sul modello

¹ ITALIA FORMA, *Costruire Unità formative capitalizzabili (U.F.C.)*,
<http://www.certiskills.net/Vproduct/CD1/it/doc/modello/Costruire-UFC.pdf>

Propone un meccanismo rigido, dà sicurezza agli operatori ed alle autorità del sistema, ma produce meccanicismo (la competenza è in sostanza una somma di parti, una sorta di neo-taylorismo) e scarsa valorizzazione del contesto. Il candidato si trova di fronte ad un percorso obbligato centrato sulla rigida sequenza di compiti che deve necessariamente seguire per poter giungere alla certificazione.

B. Prove standard di valutazione o modello accertativo²

Come si persegue l'attendibilità della valutazione

L'attendibilità si fonda sulla rigosità delle prove-capolavori strutturate, definite in forma standard (garantendo il loro carattere complesso), riferite a tutte le competenze traguardo e distribuite lungo tutto il percorso formativo.

Metodologia utilizzata

Per ogni competenza viene elaborata una prova-capolavoro, in grado di sollecitare nella persona la mobilitazione delle risorse necessarie alla formulazione del giudizio di padronanza. Tale prova, costruita come compito-problema, conduce ad un prodotto significativo e valido. La valutazione si svolge sulla base di rubriche specifiche e di griglie fornite dal soggetto regolatore del sistema, spesso presente con un rappresentante nella commissione di valutazione.

Compiti dell'autorità pubblica e dei soggetti valutativi

L'autorità pubblica emana indicazioni su traguardi, standard e certificazioni con repertori di competenze corredati da prove standard che si rinnovano di volta in volta, istituisce inoltre un soggetto tecnico regolatore del sistema di valutazione.

Commenti sul modello

Questo modello propone un meccanismo flessibile, consente autonomia alle istituzioni erogative, distingue tra apprendimento e valutazione, nella sua forma più compiuta prevede una struttura per sessioni plurime lungo l'anno che consentono ai candidati di procedere in avanti quando sia stata accertata la loro competenza e di poter ripetere le prove di valutazione entro scadenze ravvicinate. Richiede agli operatori un impegno maggiore rispetto al modello delle Ufc. È compatibile col modello delle linee guida e rubriche (C).

C. Linee guida e rubriche o modello costruttivista e collaborativo³

² INVALSI, *Quadro di Riferimento (QdR) per le prove di valutazione*, <http://www.invalsi.it/snv0809/index.php?action=documentazione>

³ GRUPPO NAZIONALE PER LA QUALITÀ DELLA ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE, *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, paper, Roma, ottobre 2008

Come si persegue l'attendibilità della valutazione

L'attendibilità si fonda su un'intesa tra soggetti della rete (intesa centrata su linguaggio e procedure) in grado di assicurare la coerenza tra pluralità dei percorsi (contestuali) e rigosità delle valutazioni, sulla base di riferimenti standard condivisi (indicatori, livelli e gradi).

Metodologia utilizzata

Per ogni competenza viene elaborata una rubrica che ne articola gli indicatori (evidenze concrete, osservabili e valutabili) e che propone i comportamenti tipici per ogni livello standard (EQF), mentre i gradi di padronanza sono definiti tramite una rubrica olistica, valida per tutte le competenze.

Le istituzioni erogative – unite da patti di rete - hanno il compito di elaborare griglie che consentano di cogliere tutti i fattori in gioco e procedere ad un giudizio attendibile.

Compiti dell'autorità pubblica e dei soggetti valutativi

L'autorità pubblica emana indicazioni su traguardi e regole/formati per la certificazione. Standard e livelli /gradi vengono definiti dalle reti di organismi formativi, sulla base di linee guida, formazione e certificazione/abilitazione degli operatori.

Commenti sul modello

Meccanismo molto flessibile che consente di valorizzare al meglio le opportunità contestuali, di personalizzare i percorsi, di dare consistenza reale ai prodotti e di attivare processi di conquista piuttosto che di mera riproduzione della conoscenza, fornendo quindi un'opportunità di vera collaborazione con le persone coinvolte.

Richiede maggiore competenza e deontologia professionale negli operatori. È compatibile col modello delle prove standard (B).

Implicitamente (avendo mancato di produrre UFC né prove di valutazione standard), il Miur ha scelto di adottare il modello delle linee guida e delle rubriche, perché consente di valorizzare maggiormente il valore formativo della valutazione e di sollecitare le capacità e competenze degli operatori. Ciò anche in considerazione della necessità di un rinnovamento metodologico richiesto dalle modifiche culturali e sociali. Si ricorda che, in questo senso, Ivan Ivic ha messo in evidenza come le teorie dominanti della valutazione diano ancora importanza alle conoscenze di tipo riproduttivo, ma non attribuiscono nessuna rilevanza al processo di acquisizione della conoscenza. Ha poi sottolineato che mentre il ruolo fondamentale della valutazione dovrebbe essere quello di funzionare da feedback per il processo educativo, l'impostazione tradizionale si interessa dello stato finale senza preoccuparsi delle modalità con cui si può raggiungere. Centrale anche il suo riferimento tanto al problema del carattere statico dei modelli di valutazione a scelta multipla: situazioni di valutazione che privano gli studenti degli strumenti che essi usano nelle situazioni di problem-solving nel mondo reale; implicita valutazione del processo di formazione delle conoscenze come un processo lineare-additivo⁴.

⁴ Ivic I., *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE, 1994, op. cit., p. 239.

6. Il modello costruttivista - linea guida e rubriche

Il focus della competenza è posto sull'evidenza dei compiti/prodotti che ne attestano concretamente la padronanza da parte degli allievi, valorizzando così il concetto di "capolavoro" che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio della *attendibilità*: con essa si intende che solo in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, è possibile certificare la competenza che in tal modo corrisponde effettivamente ad un "saper agire e reagire" in modo appropriato nei confronti delle sfide (compiti, problemi, opportunità) iscritte nell'ambito di riferimento della competenza stessa.

Si distingue pertanto tra verifica - che riguarda la rilevazione degli apprendimenti in relazione a conoscenze ed abilità e che viene svolta tramite strumenti consolidati come l'interrogazione, il test, il compito scritto - e valutazione che invece consente di esprimere un giudizio fondato circa il grado di padronanza della persona relativamente alla competenza. In tal modo, viene superato il concetto accumulativo della valutazione come somma di prove di verifica e viene posto l'accento sulla capacità degli allievi di fronteggiare compiti/problemi mobilitando le risorse di cui sono dotati o che sono in grado di reperire.

La valutazione avviene sia all'interno (anche con l'apporto autovalutativo dell'allievo), sia all'esterno tramite il coinvolgimento del tutor dell'impresa e di esperti/testimoni coinvolti nelle attività di alternanza formativa.

La valutazione procede in due direzioni che rappresentano altrettanti punti di vista tramite cui si guarda lo stesso fenomeno, ovvero l'allievo in apprendimento. Essi sono: 1) il *pagellino* con i voti per asse culturale/disciplina che riflettono sia le attività comuni sia quelle svolte dal singolo docente, oltre alla condotta che è decisa comunemente dall'équipe; 2) la *certificazione delle competenze* che indica il giudizio di padronanza dell'allievo su una scala di tre livelli centrati sui criteri di autonomia, responsabilità, complessità del compito e consapevolezza, in accordo con la metodologia EQF. La coerenza tra i voti del pagellino e i giudizi per livelli del certificato di competenze è garantita dal riferimento agli stessi traguardi formativi e dal "travaso" di voti su registri dei singoli docenti, derivanti dalle attività svolte dagli allievi nelle unità di apprendimento comuni.

L'assunzione del modello dell'obbligo di istruzione può comportare una tendenziale separazione tra gli assi culturali, le aree professionali e l'area della cittadinanza: tale pericolo viene facilmente evitato se si assicurano tre attenzioni presenti nella metodologia: in primo luogo, dalla definizione da parte dell'équipe formativa del piano formativo di massima unitario che individua i traguardi condivisi da tutti i formatori; inoltre, dalla individuazione di alcune unità di apprendimento comuni scelte per la loro significatività e la loro valenza "mobilitante" l'insieme dei saperi proposti; infine dal modello di valutazione che vede un apporto di tutti i formatori non solo nella valutazione delle competenze ma anche nella definizione di note e voti negli assi culturali oltre che nel comportamento.

Trattandosi di un approccio olistico, si è scelto di porre al centro dello stesso un *linguaggio* ed una *metodologia* che consenta di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze ed abilità oltre che comportamenti e che permetta di delineare un accordo tra docenti e di condurre ad una certificazione valida delle competenze. Ciò è reso attraverso la rubrica, ovvero la "matrice" della competenza. Essa consiste in uno strumento in grado di coniugare l'univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili. Inoltre, presenta un insieme ordinato di indicazioni metodologiche ed operative a carico dell'équipe di educatori-formatori finalizzato alla descrizione delle acquisizioni di un soggetto - indicandone il livello di padronanza - sia attraverso la frequenza ad un percorso formale, sia tramite esperienze formative non formali ed informali.

La rubrica per le competenze rappresenta una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- *Indicatori*, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza;
- *Gradi di padronanza* (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti.

La distinzione dei gradi di padronanza è fondata sui seguenti criteri:

- *Autonomia*: caratteristica di chi agisce conducendo da sé il processo di lavoro, pur avvalendosi di indicazioni;
- *Complessità*: caratteristica del compito/problema che lo rende in qualche misura inedito rispetto ai casi precedentemente affrontati;
- *Consapevolezza*: coscienza del senso della propria condotta volta alla soluzione dei compiti/problema;
- *Efficacia*: capacità della soluzione del compito/problema di soddisfare i requisiti di risultato richiesti.

Ecco la specificazione dei livelli, tenendo conto dei criteri indicati:

BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
L'allievo è in grado di affrontare compiti semplici che porta a termine in modo autonomo e consapevole ponendo in atto procedure standard ed efficaci	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure appropriate, che esegue in modo autonomo e consapevole	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure innovative ed originali, che esegue in modo autonomo e con piena consapevolezza dei processi attivati e dei principi sottostanti

La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- *Individuazione delle situazioni di apprendimento* consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
- *Verifica e valutazione delle acquisizioni* effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
- *Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi* di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.

La rubrica è uno strumento di supporto dell'azione didattica nella logica della *costruzione* del percorso formativo, in modo condiviso tra i docenti che compongono l'équipe.

È uno strumento che esige un riscontro o *validazione*, composto di due passi: 1) nel momento della *elaborazione* essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica; 2) a seguito della sua *applicazione* essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è

sperimentata così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

Si ricorda che anche l'allievo, tramite l'*autovalutazione*, è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato ed il percorso seguito, esprime una valutazione ed indica i punti di forza e quelli di miglioramento. Perché ciò possa accadere, occorre che nell'atto della consegna il docente comunichi e spieghi i prodotti attesi, i comportamenti conformi, i criteri di valutazione che intende adottare. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti.

7. Il nodo della valutazione

I criteri metodologici di una corretta valutazione della competenza sono:

- a) presenza di un *piano formativo* condiviso tra l'équipe dei docenti/consiglio di classe che preveda varie situazioni di apprendimento (attività, esperienze, azioni) finalizzate in modo intenzionale e programmato a quella specifica padronanza: non ci si può quindi mettere a valutare competenze dopo aver svolto un percorso centrato su conoscenze ed abilità fini a se stesse, cercando a posteriori dei legami ipotetici con quella competenza;
- b) riferimento esplicito e sistematico alle *situazioni di apprendimento* (attività, esperienze, azioni) che lo studente ha svolto in riferimento alla specifica competenza, ricordando che per ogni competenza occorre almeno un prodotto reale elaborato a tale scopo dallo studente, con particolare attenzione all'alternanza formativa che include la valutazione da parte dei tutor dell'organizzazione partner;
- c) analisi delle varie performance dell'allievo (prodotti, comportamenti, riflessioni, maturazioni) viste in rapporto ad una *griglia di valutazione* della competenza che preveda descrittori distinti per livelli espressi in modo da poter essere compresi dallo studente e dalla famiglia (*sufficiente/basilare; buono/adequato; ottimo/eccellente*);
- d) espressione *del giudizio di padronanza* della competenza dello studente ricordando che questo non può che prevedere livelli positivi; nel caso in cui la padronanza risulti parziale oppure negativa occorre segnalarlo nelle "note", un campo della scheda che consente anche di specificare altri elementi utili alla comprensione della valutazione.

In tal modo, per ogni competenza mirata, si ottiene una scheda specifica che consente di passare alla fase della certificazione nel momento in cui ciò è richiesto o risulti utile e necessario.

Tre sono le tappe fondamentali per poter procedere alla valutazione della competenza, ognuno dei quali richiede a sua volta azioni specifiche:

	TAPPE	AZIONI
1	Elaborazione della mappa delle competenze di riferimento delle azioni formative	- Individuazione dei requisiti della competenza - Assunzione degli standard - Elaborazione della mappa delle competenze
2	Elaborazione di una rubrica per ciascuna delle competenze previste nella mappa	- individuazione della struttura della competenza

		- costruzione delle rubriche complete in riferimento alla mappa delle competenze
3	Elaborazione della metodologia di valutazione delle unità di apprendimento	- identificazione dei fattori della valutazione (performance, processo, riflessione, valutazione dei “giudici”) - elaborazione degli strumenti tipo per la valutazione dei tre fattori

Bibliografia

AA.VV., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003.

Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2001.

Bertolini, P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo e orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

Bruera, R., *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia 1998.

Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.

Gergen, K.J., *Social Construction and the Educational Process*. In L.P. Steffe & J.Gale (Eds) *Constructivism in education* (pp 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

Bottani N. - A. Tuijman, *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1990.

Callari Galli, M.; Cambi, F.; Ceruti, M., *Formare alla complessità, prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

Chiosso G., (a cura di), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002.

Ciofs/Fp – Cnos-Fap, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, 2004.

Comoglio M., *La “valutazione autentica”*, «Orientamenti pedagogici» 49(2001)1, 93-112.

Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Decreto 22 agosto 2007 n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2004.

Frabboni, F.; Pinto Minerva, F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Franchini R. - R. Cerri, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

Giusti, M., *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris, 1994.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.

Maggi, B., *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano, 1991.

Mariani, A. (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.

Montedoro C. (cur.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000

Nicoli D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

Ocse, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1994.

Pagliari M., *Programmare per obiettivi o programmare per procedure*, in Nuova Paideia, 6, 1993, pp.15-22.

Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano, 2006.

Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.

Piaget J., *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Bari, 1997

Plessi P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004.

Polany M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1979.

Rey B. (cur.), *Les compétence à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

Scurati, C. (a cura di), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e pensiero, Milano 2000.

Sergiovanni T.J. - J. Starratt, *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma, 2003.

Spalding E., *Tre P per valutare*, ADI, <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>

Valzan A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris, 2003.

Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano, 2000.