

Focus sulle competenze

di Mario Castoldi*

Come affrontare il passaggio verso le competenze? Che cosa conservare del proprio modo di fare scuola? Che cosa ripensare? Sono domande al centro dell'attenzione della scuola italiana da alcuni anni, ma ancora tutte da sciogliere e da affrontare. Senza pregiudizi o arroccamenti è forse giunto il momento di comprenderle meglio, coglierne le diverse implicazioni e capire come e da dove iniziare ad affrontarle nella quotidianità del proprio mestiere di docente.

DAL CURRICOLO ALLA CERTIFICAZIONE: UN PERCORSO A RITROSO

La figura proposta ci richiama alcuni compiti chiave affidati agli insegnanti, sia

individualmente che collegialmente, in relazione tra loro e ci invita ad operare una lettura in due sensi: da sinistra verso destra, passando dalla costruzione del curricolo di scuola fino ad arrivare alla certificazione delle competenze del singolo allievo/a, ma anche da destra a sinistra, per mostrare quali passi sono necessari per preparare la certificazione delle competenze assunta come atto conclusivo di un percorso formativo. Proveremo a commentare la figura seguendo quest'ultima direzione indicata, rappresentandola quindi come un percorso a ritroso, che prova a collocare il modello di certificazione nel contesto di un ripensamento complessivo del fare scuola, che inevitabilmente richiama i diversi passaggi chiave del lavoro affidato all'insegnante.

QUALE CURRICOLO PER COMPETENZE?	COME PROGETTARE PER COMPETENZE?	COME INSEGNARE PER COMPETENZE?	COME VALUTARE PER COMPETENZE?	COME CERTIFICARE LE COMPETENZE?
<ul style="list-style-type: none">• La costruzione di rubriche condivise a livello di Istituto• Gli incroci tra competenze chiave e i traguardi disciplinari• Le linee guida per la progettazione e la valutazione• La documentazione dei percorsi didattici• La costruzione di prove valutative di Istituto	<ul style="list-style-type: none">• La rubrica valutativa come stella polare per la costruzione dell'UdA• La situazione problema come pretesto per sviluppare competenze• L'itinerario didattico come percorso di allenamento alla competenza• La riflessione sull'esperienza come valore aggiunto	<ul style="list-style-type: none">• Le discipline come strumenti culturali per promuovere le competenze• Il doppio focus della didattica: risorse cognitive e processi• Il ponte tra i saperi e i contesti di realtà• Il ripensamento dell'ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none">• Il giudizio valutativo come apprezzamento di un processo• La valutazione trifocale come rilevazione degli apprendimenti degli allievi• La rubrica valutativa come guida all'espressione del giudizio• La valutazione come risorsa per l'apprendimento	<ul style="list-style-type: none">• La certificazione delle competenze chiave• La valutazione degli apprendimenti disciplinari

COME CERTIFICARE LE COMPETENZE?

La certificazione delle competenze risponde ad un compito sociale affidato alla scuola, ovvero quello di accertare e rendere conto dei risultati di apprendimento raggiunti dagli allievi/e nei diversi momenti del loro percorso scolastico.

Essendo gli apprendimenti perseguiti dalla scuola del primo ciclo espressi in termini di competenze, ne consegue che, al di là del modello utilizzato, agli insegnanti è chiesto di svolgere questo compito ponendo attenzione al livello di competenza raggiunto dai propri ragazzi/e.

* Docente di Didattica e Pedagogia Generale presso l'Università di Torino.

Attualmente tale funzione certificativa si concretizza attraverso due documenti differenti: il documento di certificazione previsto al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e il documento di valutazione previsto per ciascun anno scolastico in relazione ai quadrimestri che lo compongono.

La certificazione delle competenze chiave. Come abbiamo visto il documento di certificazione conclusivo di ciascun grado scolastico è strutturato intorno alle otto competenze chiave definite a livello europeo come condizioni per una cittadinanza attiva nel contesto di società complesse come quelle in cui viviamo. È evidente il loro carattere trasversale, che ci rinvia ai traguardi formativi fondanti la scuola di base, sebbene alcune di esse richiama esplicitamente alcune discipline di insegnamento; da qui la natura collegiale di questo documento che non può che essere elaborato dall'insieme dei docenti responsabili di un determinato gruppo di allievi, attraverso un processo di formulazione del giudizio capace di valorizzare il principio della "pluralità degli sguardi".

La valutazione degli apprendimenti disciplinari. Anche il documento di valutazione previsto per ciascun quadrimestre richiede di apprezzare il livello di competenza raggiunto, giacché i traguardi di apprendimento affidati alla scuola si caratterizzano in termini di competenza, ma con due elementi distintivi rispetto al modello di certificazione: da un lato si tratta di competenze raggiunte in relazione alle specifiche discipline di insegnamento, riconducibili quindi ai traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti nelle Indicazioni; dall'altro si tratta di una valutazione individuale, affidata al singolo docente responsabile di quella determinata disciplina di insegnamento. Cambia lo spettro di osservazione, ricondotto al lavoro disciplinare, ma non la prospettiva con cui vedere l'apprendimento, che rimane centrata sulla capacità di l'allievo di comprendere in profondità e di usare i propri apprendimenti nei contesti in cui vengono messi in gioco.

COME VALUTARE PER COMPETENZE?

Dietro la certificazione c'è la valutazione, ovvero la gestione del processo attraverso cui l'insegnante arriva ad esprimere il proprio giudizio e a comunicarlo formalmente con i documenti di certificazione previsti. È evidente che la qualità del compito certificativo non si gioca tanto nella compilazione del documento, quanto nella gestione rigorosa e coerente del processo che la precede e permette all'insegnante di raccogliere gli elementi utili alla espressione del giudizio e di sintetizzarli efficacemente.

Il giudizio valutativo come apprezzamento di un processo. L'insegnante è chiamato a valutare la qualità dell'apprendimento raggiunto dall'allievo/a: si tratta quindi di valutare un processo di apprendimento, non solo un insieme di prestazioni. Tale premessa sgombra il campo da qualsiasi scorciatoia "pseudo-misurativa" che tende a ridurre il giudizio ad una sommatoria di prestazioni nelle diverse prove di valutazione: ricordiamoci che non stiamo parlando di un processo valutativo nell'ambito di un concorso letterario e di una prestazione sportiva, bensì all'interno un contesto formativo, peraltro di formazione di base.

La valutazione trifocale come rilevazione degli apprendimenti degli allievi. Assumere l'apprendimento come un processo richiede di mettere in campo più prospettive con cui osservarlo e documentarlo: da un lato le prestazioni dell'allievo, ovvero che cosa sa fare con ciò che sa; dall'altro lato le autovalutazioni, ovvero come vede la sua esperienza di apprendimento e i suoi risultati; infine le osservazioni del docente e di altre figure coinvolte nel processo formativo (gli altri allievi, le famiglie, altri ruoli educativi), ovvero come vedono l'allievo e il suo apprendimento. Solo una pluralità di punti di vista può restituire una visione più comprensiva e articolata del processo di apprendimento dell'allievo.

LA RUBRICA VALUTATIVA COME GUIDA ALL'ESPRESSIONE DEL GIUDIZIO

La pluralità delle informazioni e delle evidenze documentali a disposizione dell'insegnante attraverso la prospettiva trifocale richiamata sopra richiede uno strumento che aiuti l'insegnante a compiere una sintesi interpretativa e lo guidi nell'espressione del giudizio. È la funzione primaria della rubrica valutativa, intesa come repertorio di profili di competenza in progressione (dal livello iniziale al livello avanzato, dal 4 al 10 o dal livello E al livello A) che fornisca all'insegnante alcuni punti di riferimento sulla cui base posizionare il livello raggiunto dal singolo allievo/a ed esprimere il relativo giudizio.

La valutazione come risorsa per l'apprendimento. La prospettiva valutativa richiamata – attenta ai processi, plurifocale, qualitativa – evidenzia il potenziale formativo del momento valutativo, visto non solo nella sua funzione certificativa ma come opportunità per promuovere apprendimento. Nel contesto della formazione di base, in particolare, non bisogna mai dimenticare che la valutazione rappresenta innanzi tutto l'occasione di disporre di un feedback sul proprio di apprendimento e i suoi risultati e di strutturare un processo riflessivo sulla propria esperienza apprenditiva.

COME INSEGNARE PER COMPETENZE?

Il processo valutativo non può che essere collocato nel contesto più ampio del ruolo di insegnamento del docente; le modalità di insegnare e quelle di valutare si richiamano a vicenda e richiedono di essere profondamente coerenti: non avrebbe senso valutare apprendimenti diversi da quelli che sono stati al centro dell'insegnamento. La sfida delle competenze si allarga quindi alla didattica: come promuovere lo sviluppo di una comprensione profonda e la capacità di utilizzare il proprio sapere nei diversi contesti in cui richiede di essere messo in gioco?

Le discipline come strumenti culturali per promuovere le competenze. La struttura amministrativa e organizzativa del sistema scuola è centrata sulle discipline di insegnamento, che restano le risorse fondamentali con cui la scuola fornisce il proprio contributo alla formazione dei propri allievi. Il punto è riportare le discipline al ruolo che li spetta anche in prospettiva storica ed epistemologica: strumenti culturali a disposizione dell'umanità attraverso cui comprendere ed intervenire sulla realtà che ci circonda. Il travisamento tipico della scuola consiste nell'assumere i contenuti disciplinari come fini del proprio insegnamento, rischiando di accantonare il loro ruolo di analizzatori dei nostri contesti di vita su cui fondare il nostro patrimonio culturale.

Il doppio focus della didattica: risorse cognitive e processi. Focalizzarsi sullo sviluppo di competenze implica assumere una sorta di visione "strabica" da parte dell'insegnante: da un lato lavorare sullo sviluppo di conoscenze e abilità, da assumere come risorse cognitive fondamentali per lo studente, dall'altro potenziare i processi attraverso cui l'allievo può mobilitare ed utilizzare tali risorse in funzione delle proprie esperienze di vita. Da qui la metafora della didattica come "allenamento" capace di lavorare su entrambi i piani, anche attraverso l'impiego di metodologie che consentano di promuovere l'attivazione, la strutturazione e la riflessione sull'esperienza di apprendimento: sia i processi cognitivi ed operativi, sia le disposizioni ad agire di ordine motivazionale, relazione, volitivo.

Il ponte tra i saperi e i contesti di realtà. Una didattica per competenze si caratterizza per la messa in gioco di continui processi di andata e ritorno tra contesti di realtà e saperi attraverso l'intreccio di esperienza e riflessione, sapere pratico e sapere teorico, vissuto e rielaborazione. Il dialogo tra le due dimensioni dell'esperienza di apprendimento richiede di essere continuo, attraverso un'interazione a due vie nella quale il punto di partenza può essere diverso (un'esperienza di vita, un contenuto di sapere,

un concetto, una sperimentazione concreta) ma costante e sistematica è l'attenzione a collocare l'apprendimento in una cornice di senso riconoscibile anche dall'allievo.

Il ripensamento dell'ambiente di apprendimento.

La prospettiva didattica che abbiamo richiamato sollecita ad interrogarsi sull'ambiente di apprendimento in senso complessivo, inteso come insieme di opportunità offerte all'allievo per realizzare la sua esperienza di apprendimento, invitando ad andare oltre modelli e routine che hanno caratterizzato tradizionalmente il fare scuola. Non si tratta solo di arricchire il repertorio di metodologie didattiche impiegate a scuola (la componente "software" dell'ambiente), ma anche di riorganizzare gli spazi, i tempi, le attrezzature, i sussidi che strutturano il lavoro didattico (la componente "hardware" dell'ambiente). Sul tappeto c'è il rapporto tra il lavoro svolto a scuola e quello svolto individualmente a casa, il ruolo delle tecnologie e dell'apprendimento connettivo, le architetture scolastiche e la configurazione fisica delle classi, la calendarizzazione modulare e flessibile del tempo scuola, ...

COME PROGETTARE PER COMPETENZE?

Il lavoro didattico richiede di essere anticipato e prefigurato, sia per rafforzarne il suo carattere intenzionale (finalizzato a determinati traguardi di apprendimento), sia perché si svolge in un contesto sociale e pubblico. La professionalità dell'insegnante, oltre che nel gestire l'aula, si manifesta anche nell'essere progettista della formazione, capace di strutturare intenzionalmente ambienti di apprendimento funzionali alla promozione di determinati apprendimenti.

La rubrica valutativa come stella polare per la costruzione dell'UdA. In una prospettiva di "progettazione a ritroso" la rubrica di competenza rappresenta una risorsa fondamentale per la costruzione di percorsi di apprendimento, in quanto permette di dare un significato più preciso ed operativo ad un

determinato traguardo di apprendimento. Non basta assumere che si intende realizzare un percorso finalizzato al "saper scrivere" o al "saper risolvere un problema": la domanda fondamentale, a cui la rubrica fornisce una risposta diventa "che cosa mette in gioco il saper scrivere?", "quali sono le dimensioni della competenza su cui occorre lavorare?".

La situazione problema come pretesto per sviluppare competenze. In una unità di apprendimento orientata verso la promozione di competenze, la situazione problema da un lato aiuta ad esplicitare le domande chiave intorno a cui strutturare il percorso formativo, dall'altro permette di prefigurare il prodotto verso finalizzare il lavoro di ricerca, la situazione in cui mettere in gioco la competenza che si intende sviluppare. Peraltro la locuzione stessa richiama le due componenti: "situazione" intesa come contesto in cui esercitare la competenza, "problema" inteso come una o più domande a cui cercare una risposta; l'insieme dei due aspetti aiuta a strutturare l'orizzonte di senso dell'esperienza didattica, per l'insegnante e per gli allievi.

L'itinerario didattico come percorso di allenamento alla competenza. Se la situazione problema aiuta a definire l'occasione in cui manifestare la competenza, si tratta di prepararsi alla "partita" attraverso un percorso di allenamento orientato a promuovere sia le risorse, sia i processi da mobilitare. Intorno al "cuore" dell'attività formativa, rappresentato dal binomio allenamento-partita, la strutturazione di un percorso formativo richiede di prestare attenzione alla condivisione di senso del percorso stesso da parte degli allievi, agganciando il loro interesse e favorendo un coinvolgimento attivo, e alla riflessione sul percorso e i risultati raggiunti, in chiave metacognitiva.

La riflessione sull'esperienza come valore aggiunto. Proprio quest'ultimo aspetto diventa un criterio organizzatore fondamentale nella progettazione di un percorso di apprendimento, in quanto consente di potenziare l'esperienza

apprenditiva dell'allievo/a e di consolidare la comprensione profonda. La promozione sistematica di un processo riflessivo accompagna l'intero percorso formativo, ad esempio con strumenti come il diario di bordo o il portfolio, e consente di sviluppare operativamente quella prospettiva di "valutazione per l'apprendimento" attraverso cui riqualificare il momento valutativo e connetterlo sinergicamente con il momento didattico (la valutazione non è separata e dopo, ma è integrata e durante l'insegnamento).

QUALE CURRICOLO PER COMPETENZE?

Il lavoro formativo affidato al singolo insegnante richiede di essere inquadrato in una prospettiva di curricolo di scuola, inteso come un insieme di "paletti" all'interno del quale il singolo docente è chiamato a definire e realizzare il suo intervento. Nell'aula c'è la scuola: le scelte professionali dell'insegnante non possono che essere viste nel quadro di un insieme di scelte condivise da parte della comunità professionale operante in una scuola. Il curricolo, come la progettazione, non è un documento, bensì un processo di organizzazione dell'ambiente di apprendimento, sia a livello "macro", di gestione della scuola nel suo complesso, sia a livello "micro", di conduzione dell'aula.

La costruzione di rubriche condivise a livello di Istituto. Un primo riferimento progettuale riguarda la elaborazione condivisa di rubriche valutative relative alle otto competenze chiave europee; in una prospettiva di Istituto comprensivo tali rubriche possono riguardare sia l'intero percorso 3-14 anni, in prospettiva diacronica, sia i momenti di passaggio tra i diversi gradi scolastici, con particolare riferimento al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Si tratta di un riferimento strategico in quanto fa da sfondo sia alla certificazione delle competenze, sia all'elaborazione di unità di apprendimento trasversali prodotte da team docenti o consigli di classe.

Gli incroci tra competenze chiave e i traguardi disciplinari. Un secondo riferimento progettuale

è centrato sulla connessione tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti per i diversi campi di esperienza e discipline per i tre gradi scolastici e le competenze chiave. La domanda chiave intorno a cui sviluppare queste matrici è la seguente "Quale contributo la singola disciplina può fornire allo sviluppo di ciascun competenza chiave?"; la stessa locuzione "traguardi per lo sviluppo delle competenze" utilizzata nelle Indicazioni veicola questo incrocio, che diventa essenziale per riconoscere i due livelli delle competenze chiave e dei traguardi disciplinari come integrati tra loro e non separati e indipendenti (come vengono spesso percepiti da molti insegnanti).

Le linee guida per la progettazione e la valutazione. Un terzo riferimento progettuale che qualifica il curricolo di Istituto si riferisce alle indicazioni comuni in merito ai compiti di progettazione e valutazione affidati alle équipe di docenti e ai singoli docenti, allo scopo di utilizzare un linguaggio condiviso e di assumere un'impostazione comune nella strutturazione del lavoro didattico. Tali indicazioni si possono concretizzare in format, principi guida in ordine alle scelte metodologiche e organizzative, codici deontologici, vincoli in merito alla gestione dei momenti di programmazione, etc.; ovviamente le linee di indirizzo generali rinviano a quanto detto in merito alla programmazione e valutazione per competenze.

La documentazione dei percorsi didattici. Non solo la progettazione ex-ante, ma anche la documentazione ex-post di alcuni percorsi didattici significativi realizzati nelle varie classi può costituire un prezioso strumento per rafforzare l'identità progettuale e culturale di un Istituto e per rafforzare la condivisione di una determinata impostazione curricolare; peraltro con l'impiego delle nuove tecnologie la realizzazione di un archivio di percorsi formativi risulta molto più rapida e semplice, come pure la consultazione e l'impiego. Si tratta di un aspetto tradizionalmente poco curato dalle scuole, fatta eccezione per la scuola dell'infanzia, che assume

invece un potenziale notevole nella prospettiva di una memoria condivisa e di una proposta curricolare di Istituto.

La costruzione di prove valutative di Istituto.

La progressiva elaborazione e sviluppo di una batteria di prove di valutazione a livello di Istituto, sia in relazione ad alcuni essenziali obiettivi di conoscenza e abilità delle varie discipline, sia in relazione ai traguardi di competenza disciplinare e trasversale, rappresenta un ulteriore elemento di coesione curricolare. Risulta necessario declinare operativamente alcuni traguardi di apprendimento in specifiche prove, allo scopo di attribuire un significato più concreto e definito ai risultati di apprendimento attesi; inoltre la possibilità di comparare i dati ottenuti a livello di Istituto consente un monitoraggio più accurato dei risultati formativi e l'attivazione di processi di autoregolazione nelle singole classi.

In conclusione ci pare utile ribadire la premessa di fondo sottesa all'impostazione proposta: assumere la certificazione delle competenze come atto conclusivo di un'impostazione didattica e valutativa che si fa carico in modo consapevole e organico di una transizione della proposta formativa della scuola di base verso lo sviluppo di competenze.

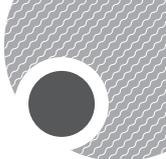
IL QUADRO ISTITUZIONALE

I compiti operativi che abbiamo richiamato – che spaziano dalla certificazione alla costruzione del curricolo per passare attraverso gli snodi chiave del lavoro docente (progettare, insegnare e valutare) sono da collocare entro un quadro istituzionale che negli ultimi di anni si è progressivamente strutturato. Per quanto riguarda la scuola del primo ciclo (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado), in particolare, il documento programmatico di riferimento sono le Indicazioni nazionali per il curricolo del 16 novembre 2012¹. La centralità del costruito della competenza nella ridefinizione del compito formativo della scuola emerge già nella individuazione delle finalità generali e del profilo

in uscita al *termine del primo ciclo di istruzione*, costruito in riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte dal Consiglio europeo nella raccomandazione del dicembre 2006. Si tratta di una proposta molto suggestiva e affascinante, sebbene non risultino molto chiari nel disegno complessivo i rapporti tra obiettivi formativi trasversali e disciplinari, tra le competenze chiave e i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento a livello disciplinare.

In rapporto ai diversi campi di esperienza della scuola infanzia e alle discipline della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado il testo individua un insieme di “*traguardi per lo sviluppo delle competenze*” e di “*obiettivi di apprendimento*”. I primi, aventi valore prescrittivo, richiamano in modo esplicito il riferimento alle competenze chiave di cittadinanza e sono da intendersi come il contributo essenziale che il singolo sapere disciplinare può fornire allo sviluppo delle competenze chiave; in questa prospettiva richiedono di essere letti alla luce delle competenze di cittadinanza e incrociati con esse, in modo da riconoscere il quadro di riferimento entro cui collocare la singola disciplina nello sviluppo globale della persona. I secondi, aventi valore orientativo, declinano i traguardi in modo più analitico, con riferimento esplicito alle conoscenze e abilità ritenute necessarie per il sicuro raggiungimento dei traguardi stessi; rappresentano, quindi, una guida per la selezione dei contenuti disciplinari e la loro articolazione nelle diverse annualità.

In altre parole potremmo dire che i traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentano il punto di intersezione tra le competenze chiave e gli obiettivi di apprendimento disciplinari o, per riprendere il linguaggio generalmente impiegato per descrivere le mete formative in termini di competenze, tra i traguardi formativi espressi in termini di competenza (le competenze chiave, appunto) e i traguardi formativi espressi in termini di conoscenze e abilità (gli obiettivi



disciplinari). La loro funzione è quindi orientante in rapporto allo sviluppo del curriculum, sia a livello di scuola che di classe, contribuendo a focalizzare l'attenzione sugli scopi formativi essenziali, in relazione ai quali vanno definiti e selezionati gli obiettivi disciplinari.

In riferimento alla certificazione delle competenze la C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015 ha emanato un modello sperimentale di certificazione, prevedendone l'applicazione a regime nell'arco di un triennio. La compilazione del modello è affidata ai docenti responsabili dell'alunno nella scuola primaria e al Consiglio di classe per la scuola secondaria, contestualmente allo scrutinio di ammissione degli allievi all'esame di stato conclusivo del primo ciclo. Il modello di fine scuola secondaria di primo grado riprende testualmente il profilo in uscita dello studente al termine del primo ciclo di istruzione presente nelle Indicazioni nazionali 2012, strutturato sulla base delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dalla Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006. Tale profilo è articolato in 12 voci, per ciascuna delle quali si richiama la competenza/e europee di riferimento, si precisa che concorrono al suo sviluppo tutte le discipline con particolare riferimento ad alcune discipline eventualmente precisate dal singolo Istituto scolastico, si prevede l'attribuzione di un giudizio su una

scala a quattro livelli: iniziale, base, intermedio e avanzato; è prevista anche una tredicesima voce aperta per indicare significative competenze mostrate dal singolo allievo/a. Il modello di fine scuola primaria ha la medesima struttura, sebbene le 12 voci tratte dal profilo in uscita siano state riformulate in relazione al passaggio tra i due gradi scolastici.

Accanto a tale modello di certificazione rimane il documento di valutazione che prevede una valutazione degli apprendimenti disciplinari in voti numerici e una valutazione del comportamento attraverso un giudizio, formulato secondo le modalità deliberate dal collegio dei docenti, nella scuola primaria e attraverso un voto numerico illustrato con specifica nota nella scuola secondaria di primo grado. Peraltro si sta procedendo ad una revisione di tali modalità, nella direzione di un superamento del voto numerico, con tutte le distorsioni e le consuetudini ad esso associate, attraverso un giudizio espresso in lettere (A, B, C, D, E) previsto per l'intera scuola del primo ciclo; lo stesso esame di stato conclusivo del primo ciclo sta per essere fortemente alleggerito rispetto al profilo attuale, sia attraverso una riduzione del numero di prove previsto, sia attraverso una collocazione delle prove INVALSI all'esterno di esso, sia attraverso indicazioni procedurali per l'attribuzione del giudizio conclusivo meno rigide e vincolate.