

A proposito di certificazione delle competenze

di Maurizio Muraglia

Dalla sperimentazione all'ordinamento

Dopo tre anni di sperimentazione monitorata, i modelli nazionali di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo vedono la luce ufficiale, col d.m. 742/2017 che dà seguito a quanto previsto dal d.lgs. 62/2017. Chi ha seguito l'iter avviato dalla c.m. 3/2015 – con annesse *Linee guida* – avrà potuto apprezzare lo sforzo compiuto da tutti gli attori del processo per portare a termine l'adozione dei modelli.

L'impegno del Comitato scientifico nazionale per le *Indicazioni nazionali* è stato quello di creare le condizioni per il più alto coinvolgimento delle scuole, nella consapevolezza che, per la complessità del processo valutativo che soggiace alla certificazione delle competenze, il rischio è che, come avviene per il secondo ciclo, la stessa possa ridursi a mero adempimento burocratico.

Le conclusioni del monitoraggio del 2017 segnalavano alcune priorità di lavoro che rappresentano adesso la vera sfida. Non mancano infatti vari nodi problematici irrisolti, su cui si concentrerà la seconda parte di questo contributo. Il Comitato, peraltro, nel monitoraggio appena citato propone al Miur “di considerare l'anno scolastico 2017-18 un anno-laboratorio per l'adozione guidata di nuovi strumenti di valutazione e certificazione, fornendo adeguato supporto soprattutto a quel 50% di istituzioni scolastiche non coinvolte nella sperimentazione”.

In tale contesto si inseriscono le nuove *Linee guida* trasmesse alle scuole con nota Miur del 9 gennaio 2018, che si ricollegano a quelle di tre anni prima con un'ampiezza di sguardo maggiore e soprattutto riferita alla normativa prodotta in questo triennio (1).

I nuovi modelli di certificazione

Le *Linee guida* hanno il compito di fare entrare tutte le scuole nello spazio concettuale e operativo della pratica di certificazione. Per realizzarlo gli estensori del testo hanno prodotto un elaborato alquanto corposo, che costituisce una piccola *summa* delle questioni normative, pedagogiche e didattiche che soggiacciono alla certificazione delle competenze.

Dopo un riepilogo normativo, un primo punto ripercorre utilmente gli snodi concettuali delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (d.m. 254/2012), con un preciso riferimento all'*Agenda ONU 2030* e ai suoi *Traguardi per una istruzione di qualità*.

Segue una parte che rappresenta il cuore della questione competenze, sia per quel che riguarda la natura del costruito sia per quel che concerne il suo 'trattamento' pedagogico-didattico: si

1) La legge 107/2017, il d.m. 62/2017 che a essa fa seguito (delega) e il d.m. attuativo 742/2017. Quest'ultimo decreto è accompagnato dalla nota Miur 1865/2017 che “ne fornisce alcuni elementi interpretativi e operativi” (dalle *Linee guida*).

L'adozione delle nuove modalità di certificazione delle competenze è frutto di un consistente processo sperimentale che ha coinvolto molte scuole

Restano
ambiguità
nei nuovi
strumenti
valutativi
e il dibattito
sulle competenze
è assai
controverso

parla opportunamente di 'cultura della valutazione' perché non è dall'oggi al domani che un'impostazione trasmissiva dell'insegnamento può accedere a un paradigma che prevede l'integrazione della dimensione formativa del valutare scolastico con quella tradizionalmente sommativa. Una terza parte illustra i modelli di certificazione e le modalità della loro compilazione.

Alle *Linee guida* è allegato un quadro riassuntivo della normativa sulle competenze.

Molteplici modalità valutative

L'*iter* triennale, dunque, può considerarsi compiuto. La parola adesso passa alle scuole, ed è una parola tutt'altro che facile da pronunciare per svariate ragioni che qui cerco di sintetizzare (2).

Un primo elemento da considerare è evocato proprio dalla conclusione delle *Linee guida*, ovvero la molteplicità degli elementi valutativi che vengono consegnati alla famiglia al termine dell'esame che conclude il primo ciclo:

- l'attestato di superamento dell'esame sostitutivo del diploma;
- la certificazione delle competenze redatta dal consiglio di classe e sottoscritta dal dirigente scolastico;
- la sezione Invalsi per Italiano e Matematica;
- la stessa per l'Inglese.

Va ricordato che la modalità valutativa dell'esame di Stato resta di tipo numerico, con un voto finale risultante dalla media tra il voto di ammissione e il totale dei punteggi ottenuti nelle prove di esame, mentre le altre valutazioni adottano modalità descrittive. Come si orienteranno le famiglie? Avranno un quadro armonizzato della preparazione dei figli? Oppure si limiteranno a osservare il voto di uscita?

2) Rimando anche al mio *Certificazione delle competenze e didattica trasmissiva*, pubblicato sul numero 3/2015 di questa rivista.

Si tratta di un interrogativo che sta al confine tra rendicontazione della valutazione e retroazione sulla didattica. Quest'ultima è seriamente raccomandata da tutti i documenti ministeriali con osservazioni assolutamente pertinenti sulla natura qualitativa della valutazione per competenze. Certificarle significa averle valutate, ma soprattutto avere progettato e insegnato con lo sguardo rivolto a esse.

Tra voti e certificazione

Da più parti si è denunciata la contraddizione stridente tra la dimensione descrittiva della certificazione e il mantenimento del voto in decimi. Una contraddizione avvertita a questo punto anche dai docenti, che, a quanto risulta dalle esperienze di formazione in servizio, non si sarebbero sottratti a un 'ritorno alle parole' ante-Gelmini perché lo avrebbero sentito del tutto congruente con la filosofia pedagogica che soggiace al costrutto di competenza. Eppure il voto è rimasto.

D'altra parte è ben noto che il ritorno al voto in decimi, dieci anni fa, ebbe origine da un'istanza di 'semplificazione' del linguaggio valutativo, e quindi da un interesse per la *ricezione sociale* che certamente ebbe la meglio sulla dimensione scientifica del processo valutativo. A questo si deve aggiungere che le competenze oggi non godono di buona reputazione nel senso comune, come dimostra la petizione firmata alcuni mesi fa da migliaia tra insegnanti e accademici volta a screditarne la credibilità scientifica, proprio mentre il Miur dava alla luce i documenti che ne sanciscono la centralità nella didattica. La questione quindi, anche a fronte dell'adozione ufficiale dei modelli, rimane aperta, anzi apertissima.

Da un lato il Miur perora la causa di una valutazione capace di aprirsi a strumenti qualitativi idonei a sollecitare e osservare lo sviluppo di competenze, col ricorrere a dispositivi di varia natura (diario di bordo, portfolio, compiti di realtà,

rubriche valutative e quant'altro); dall'altro c'è chi addirittura contesta alla radice la possibilità che l'insegnamento debba porsi quale obiettivo la mobilitazione delle conoscenze in contesti operativi o comunque problematici.

Competenze disciplinari e competenze trasversali

A monte resta un rapporto irrisolto con le discipline di insegnamento, anche nel primo ciclo e soprattutto nella secondaria di primo grado, risucchiata nelle attese da un secondo ciclo in cui la prassi di certificazione è pressoché ignorata. Integrare una *valutazione per lo sviluppo* e una *valutazione per il controllo* – presupposto per valutare competenze – significa rivisitare radicalmente gli assetti della didattica, e per far ciò è inevitabile riconsiderare le modalità di incontro tra i discenti e i saperi formali.

La certificazione postula un pronunciamento dei docenti su profili di competenza che implicano il concorso integrato di tutti i saperi, e quindi una progettazione condivisa, a monte, capace di enucleare i 'ponti' che permettono ai saperi di interagire di fronte a situazioni-problema da enucleare a partire dalle competenze in uscita (compiti autentici).

In chiave squisitamente operativa e didattica, la questione si pone in questi termini: quali informazioni di 'competenza disciplinare' (*Traguardi delle Indicazioni nazionali*) possiedono i singoli docenti per potersi pronunciare su ciascuna delle dieci competenze individuate dalla scheda, che hanno carattere trasversale anche quando fanno riferimento più specifico a singole discipline? E dunque come è possibile che ciascun docente, poniamo di Scienze, formuli la sua proposta di livello (iniziale, base, intermedio o avanzato) su tutte le competenze della scheda? E magari anche sull'undicesima da elaborare trasversalmente *ex novo*? Giustamente le *Linee guida* esortano a lavorare in questa prospettiva per tutti gli

anni del primo ciclo. Ma quanta *riacculturazione valutativa* occorrerà perché questo modello organizzativo vada a regime?

Il coinvolgimento delle famiglie

E comunque non è facile spiegare tutto questo alle famiglie. Il senso comune non ama considerare la valutazione quale processo complesso, trifocale come vogliono gli esperti, discorsivo, aperto a interpretazioni. Il senso comune cerca il Misurativo e il Quantitativo perché in essi crede di ravvisare l'Esattezza che permette di prendere delle decisioni.

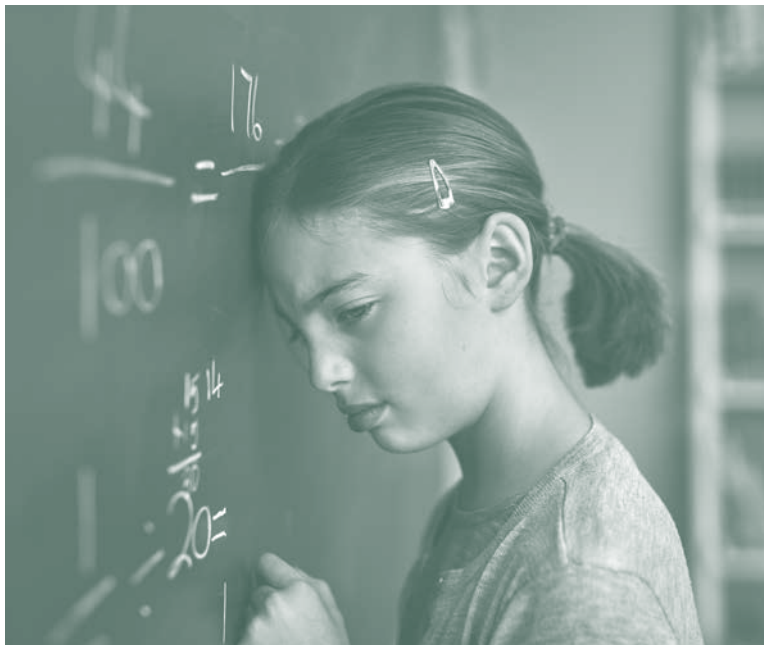
Gli esperti Miur sanno bene che l'Esattezza è nemica della Complessità, e nei vari documenti in cui si discute di competenze – queste *Linee guida* ne sono un esempio – cercano di far balenare ai docenti l'idea di un cambiamento radicale di paradigma. Ma gli insegnanti, soprattutto nel primo ciclo, vivono un doppio livello di criticità: al loro interno, necessitano di una formazione capace di esplorare i presupposti di tale mutazione (meglio: evoluzione) professionale ⁽³⁾; all'esterno fanno fatica a coinvolgere le famiglie in un ragionamento più complesso del banale "Quanto ha preso mio figlio?". A questo proposito occorre constatare come, a un decennio dalla reintroduzione del voto, molti insegnanti restino ancora interdetti di fronte all'obbligo di voto *solo* "nelle valutazioni periodiche e finali". Gli stessi registri elettronici sembrano ignorare del tutto la periodicità del voto e incoraggiare logiche numeriche in *tutti* i momenti della valutazione scolastica.

Quale cultura della valutazione?

Alla luce di queste considerazioni, mi

3) Rinvio qui alle considerazioni da me proposte nel numero 4/2017 di "Rivista dell'istruzione": *Un'unità formativa 'zero' sulle competenze*.

Il mancato
raccordo
tra i docenti
non induce
un'interpretazione
unitaria
delle competenze;
è poi difficile
coinvolgere
i genitori



Spesso prevale
una concezione
'oggettivistica'
della valutazione

pare che occorrono cautela e realismo nel ritenere acquisita la cultura della valutazione che si ritiene necessaria per accedere alla certificazione delle competenze, anche quando i monitoraggi segnalano 'gradimento' da parte delle scuole. Le reali comunità professionali dei docenti, incontrate nei sentieri della formazione in servizio, si configu-

rano a macchia di leopardo. Con i docenti motivati e inclini alla ricerca – che magari costituiscono lo staff del dirigente e rispondono ai quesiti dei monitoraggi – convivono tanti insegnanti che hanno soltanto una pallida idea dell'*iter* normativo che soggiace ai modelli di certificazione e che pertanto fanno fatica a vederne la retroazione nelle prassi didattiche. Non vanno sottaciute poi alcune letture rigidamente misurative del processo di certificazione a opera di dirigenti innamorati della madre delle chimere: l'oggettività della valutazione.

Scrivo opportunamente Mario Castoldi, quando indaga i concetti docimologici di validità e attendibilità: *"Dietro a essi vi è una concezione 'oggettivistica' della valutazione, mutuata dai paradigmi propri delle scienze naturali applicati alle scienze sociali, fondata su una supposta separazione tra soggetto e oggetto della valutazione: la possibilità di distinguere colui che valuta dall'oggetto che viene valutato, infatti, costituisce la condizione logica che consente di assicurare validità e attendibilità al processo valutativo"*.

Una partita aperta

Bisognerebbe partire da queste riflessioni per rivisitare tutta la questione, normativa, scientifica, professionale e sociale, sulla certificazione delle competenze. Il piano del 'dichiarato' è ben allestito. Non mancano i modelli e le loro *Linee guida*. Ma la partita è più ardua, e si gioca su un terreno che è non meno culturale che normativo, e riguarda, se così si può dire, altro genere di modelli: i modelli culturali che sorreggono i saperi professionali degli insegnanti e i modelli didattici che ne sono il portato.

Riferimenti bibliografici

Insegnamento per competenze

- D. MACCARIO, *A scuola di competenze*, SEI, Torino, 2012.
C. PETRACCA, *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015.
M. CASTOLDI, *Valutare e certificare competenze*, Carocci, Roma, 2016.
R. TRINCHERO, *Costruire, valutare, certificare competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

Valutazione

- G. CERINI, M. SPINOSI (a cura di), *Un'ancora per la valutazione*, Tecnodid, Napoli, 2017.
P. ELLERANI, M.C. ZANCHIN (a cura di), *Valutare per apprendere, apprendere per valutare*, Erickson, Trento, 2013.
L. GALLIANI (a cura di), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia, 2015.
L. GREENSTEIN, *La valutazione formativa*, De Agostini Utet, Torino, 2016, con prefazione di Mario Comoglio.

Maurizio Muraglia

Docente presso il Liceo statale "G.A. De Cosmi",
Palermo
muraglia1962@virgilio.it