

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Certificare nel primo ciclo: come e perchè?

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/141614> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

CERTIFICARE NEL PRIMO CICLO: COME E PERCHÉ?

Il tema della certificazione dei risultati di apprendimento si sta affermando con sempre maggiore evidenza anche nel nostro sistema scolastico; l'ultimo segnale sul piano normativo riguarda il DL 13/2013 relativo alla individuazione, validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali, il quale allarga l'istanza di certificazione non solo agli apprendimenti formali conseguiti a scuola. Per quanto riguarda il primo ciclo di istruzione sono da tempo attesi i modelli ministeriali relativi alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, in ottemperanza a quanto previsto dal Regolamento sull'autonomia delle Istituzioni scolastiche (DPR 275/1999 art. 10) e da quello sulla valutazione degli alunni (DPR 122/2009 art. 8).

D'altro canto le Indicazioni nazionali per il curricolo (DM 254/2012), nel paragrafo relativo alla certificazione delle competenze, prefigurano le caratteristiche del modello affermando *“la scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo (...) che saranno oggetto di certificazione”*. Tale profilo è strutturato in relazione alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006, le quali costituiranno pertanto le espressioni sulle quali verrà elaborato il modello ministeriale. Un'anticipazione di questa scelta possiamo trovarla nella provincia autonoma di Trento, la quale ha emanato nei mesi scorsi un modello per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione articolato sulle otto competenze europee, precisate attraverso alcuni descrittori più analitici¹.

Dopo aver richiamato alcune ragioni che giustificano la domanda di certificazione, intendiamo precisare i limiti entro i quali la scuola può realizzare un processo di certificazione dei propri percorsi formativi; su tale base metteremo in evidenza alcuni rischi connessi al processo di certificazione e le sfide professionali a cui sono chiamati i docenti nel riorientare la propria valutazione sulla padronanza di competenze.

La domanda di certificazione

Molteplici indizi negli ultimi anni hanno evidenziato la progressiva perdita di valore sociale della valutazione scolastica; le modalità di comunicazione valutativa tradizionalmente impiegate dalla scuola sono sempre più ritenute opache e inaffidabili. Opache in quanto non è chiaro quali risultati formativi ci siano dietro il voto scolastico, che sintetizza il tutto con un giudizio complessivo dietro una dicitura generica come la denominazione di una disciplina: come leggere il “7” in Italiano, piuttosto che il “5” in Matematica? Il riferimento ai programmi risulta troppo vago e indeterminato per consentire di riempire di significato il giudizio della scuola. Si tratta di esplicitare con maggiore chiarezza le esperienze formative che sono state realizzate dallo studente e i risultati che ha ottenuto, in modo da rendere più spendibile tale giudizio nel contesto sociale.

Inaffidabili in quanto una serie di evidenze ha clamorosamente evidenziato la scarsa comparabilità dei giudizi forniti dalle diverse scuole e da ciascun insegnante: da un lato la scarsa correlazione tra i risultati delle prove standardizzate, a livello nazionale o internazionale, e i giudizi scolastici; dall'altro la sostanziale omogeneità della distribuzione della scala dei voti in contesti scolastici profondamente differenti, dai licei agli Istituti professionali, dalle regioni del nord-est alle isole. Ciò rende il giudizio scolastico molto debole e poco utilizzabile per comparare tra loro esiti formativi ottenuti in contesti diversi.

Da qui l'esigenza di trovare modalità di espressione del giudizio più rispondenti alla domanda sociale e spendibili in un mondo sempre più globalizzato, non solo quindi entro i confini nazionali, ma anche nella circolazione delle persone e delle professioni tra i vari paesi. Non a caso la recente attenzione alle problematiche della certificazione nel-

¹ Il modello è scaricabile all'indirizzo <http://www.vivoscuola.it>.

la scuola italiana è il riflesso di un movimento più ampio a livello internazionale e si inquadra in un contesto normativo definito a livello europeo e transnazionale.

Certificazione vs valutazione

Alla luce di tale esigenza è opportuno soffermarsi sulle analogie e le differenze tra processo valutativo e processo certificativo: che cosa distingue quest'ultimo da un normale processo valutativo? Possiamo dire che la certificazione in ambito formativo si qualifica come un *particolare* processo valutativo contraddistinto da due requisiti fondamentali: essere affidata ad un soggetto di parte terza, ovvero non implicato nella relazione formativa, e basarsi su uno standard assoluto, che consenta di comparare tra loro giudizi relativi a contesti formativi differenti.

Orbene la certificazione richiesta agli insegnanti non possiede nessuno dei due requisiti: non è affidata ad un soggetto di parte terza, in quanto l'insegnante è implicato nella relazione formativa e non può sdoppiarsi nella gestione separata di una funzione educativa e di una valutativa; non si basa su standard assoluti, in quanto non sono definiti nel nostro sistema scolastico standard per la valutazione, comuni a tutti i docenti, non essendo i traguardi formativi previsti nei documenti programmatici riconducibili a standard di riferimento.

Per richiamare un esempio molto conosciuto di un processo di certificazione di risultati formativi che possiede i requisiti indicati possiamo fare riferimento alle certificazioni linguistiche impiegate nei paesi dell'Unione europea: sono affidate a soggetti indipendenti (i soggetti accreditati per rilasciare i relativi titoli), si basano su standard assoluti (in riferimento ai livelli del framework europeo delle lingue). Di conseguenza ritroviamo anche un insieme di requisiti accessori del processo certificativo: svolgono prioritariamente una funzione di rendicontazione sociale dei risultati formativi destinata agli attori della comunità sociale (mondo del lavoro, istituzioni formative, etc.) e si basano su un accertamento di prestazioni linguistiche per quanto possibile realizzato attraverso modalità standardizzate e quantitative.

L'assenza di requisiti di base nella valutazione scolastica, giudizio indipendente e standard assoluto, allontana quest'ultima anche in rapporto ai tratti distintivi accessori, configurandola come un tipo di valutazione *strutturalmente diversa* dalla certificazione:

- risponde prioritariamente ad una funzione formativa, di contributo alla crescita del soggetto in formazione;
- si rivolge in primo luogo al soggetto stesso e alla sua famiglia, per orientarlo e aiutarlo nel suo percorso di crescita;
- si fonda non solo sulle prestazioni fornite dal soggetto, ma anche sull'apprezzamento del processo formativo e dei modi con cui il soggetto realizza le sue prestazioni;
- affianca a metodologie quantitative strumenti e metodologie più qualitative, in quanto adatte a rilevare gli aspetti processuali dell'esperienza formativa.

I rischi della certificazione

Quanto abbiamo discusso evidenzia come l'operazione affidata agli insegnanti non si configuri come una vera e propria certificazione, bensì non possa che essere una valutazione realizzata attraverso modelli comuni sul piano nazionale, il cui risultato è utilizzato sul piano sociale. Sul piano sostanziale, quindi, non si discosta in nulla dall'espressione del voto o del giudizio sulla scheda di valutazione o sulla pagella.

L'enfasi sulla valenza certificativa, d'altro canto, esaspera una tendenza già presente nel comportamento degli insegnanti: la dissociazione tra il ruolo formativo, connesso al fornire un contributo alla crescita del soggetto e al suo percorso di apprendimento, e il ruolo valutativo, connesso all'esprimere un giudizio sul soggetto avente una valenza sociale. In realtà è opportuno puntare a ricomporre per quanto possibile la tensione tra

i due ruoli, eventualmente affidando ad altri soggetti esterni compiti strettamente certificativi, proprio perché l'ambivalenza tra le due dimensioni, spesso non pienamente consapevole da parte del docente, rischia di ripercuotersi negativamente sia sulla funzione formativa, depotenziandone la portata, sia sulla funzione valutativa, condizionando l'imparzialità del giudizio. Qualsiasi "mister" nel calcio sa bene che è diverso svolgere un ruolo di allenatore, più orientato sulla funzione formativa, o di selezionatore, più orientato sulla funzione valutativa: non si possono fare bene le due cose insieme, perlomeno nello stesso momento, è importante distinguere con chiarezza i due piani.

Ciò vale anche per l'insegnante, pena una continua oscillazione tra i due poli con conseguente confusione in merito alla propria identità di ruolo e connessi fenomeni di frustrazione e disorientamento. L'insegnante non può che mirare a sviluppare una valutazione rigorosa ed efficace, avente tra i suoi scopi anche la comunicazione sociale dei risultati formativi dell'allievo, senza perdere di vista le caratteristiche proprie del processo valutativo che abbiamo richiamato: contributo alla crescita formativa del soggetto, attenzione al processo di apprendimento nella sua complessità, utilizzo integrato di metodologie quantitative e qualitative.

La posta in gioco: ribaltare la valutazione

Aldilà delle differenze tra valutazione e certificazione lo spostamento del focus da un apprezzamento delle conoscenze/abilità alle competenze implica un'approfondita messa in discussione del processo valutativo operato dalla scuola. Rimandando ad altri contributi indicati in calce una disanima più approfondita, ci limitiamo a richiamare alcune pratiche valutative profondamente radicate nelle nostre aule che richiedono di essere ripensate:

- *Il giudizio conclusivo come sommatoria delle prestazioni dell'allievo.* Negli ultimi anni è divenuto anche nella scuola del primo ciclo un principio indiscusso, aldilà che si applichi attraverso procedure strettamente matematiche (media dei risultati delle prove) o per mezzo di una valutazione complessiva delle prove sostenute. La prospettiva delle competenze richiede di allargare lo sguardo sui processi mobilitati dal soggetto nello sviluppo della sua competenza, sia in chiave autovalutativa, sia in chiave osservativa; da qui una prospettiva più globale, per la quale il giudizio complessivo rappresenta la sintesi interpretativa di un insieme di dati documentali di natura diversa (prestazioni, osservazioni, autovalutazioni), puntando a ricomporre la relazione tra processi e prodotti dell'apprendimento.
- *La distinzione tra giudizio sull'apprendimento e giudizio sul comportamento.* Le attuali norme sulla valutazione prevedono tale separazione nei diversi gradi scolastici: da un lato la valutazione degli apprendimenti disciplinari, dall'altro la valutazione di un insieme indeterminato di elementi, racchiuso nella generica espressione "comportamento". Il focus sulla competenza tende a rompere tale frattura, in quanto la capacità del soggetto di mobilitare le proprie risorse per affrontare un compito complesso richiama sia la disponibilità di risorse cognitive (conoscenze e abilità disciplinari), sia la gestione dei processi logico-cognitivi, sia le dimensioni motivazionali, volitive, relazionali che compongono la competenza; da qui una visione più integrata del giudizio valutativo, comprensiva dei diversi aspetti che concorrono alla competenza nella loro reciproca interazione, aldilà di artificiose separazioni.
- *Il primato della quantificazione nell'espressione del giudizio.* L'esigenza di rendere più solida e inappellabile la valutazione porta a privilegiare modalità quantitative di gestione del giudizio, favorite anche da un uso distorto del voto utilizzato in chiave cardinale, anziché ordinale. La complessità dell'apprendimento richiamata dal costrutto della competenza richiede di recuperare il momento valutativo come apprezzamento del percorso apprenditivo e dei suoi risultati; ciò evidentemente non preclude la possibilità di quantificare alcuni aspetti dell'esperienza di apprendimento, generalmente i meno rilevanti, bensì richiede di assumerli come componenti da affiancare ad aspetti più qualitativi ed articolati come base per l'espressione del giudizio.

- *Il setting valutativo asettico ed isolato.* L'idealtipo dell'esame scolastico trionfa indisturbato nell'immaginario valutativo di molti docenti: l'allievo, la penna, il foglio bianco... qualsiasi altro elemento, dall'interazione con il compagno/a all'impiego di strumenti, viene vissuto come potenziale fattore di disturbo e di indebolimento della serietà e scientificità dell'atto valutativo. La competenza si qualifica anche per la capacità del soggetto di utilizzare le risorse e i vincoli del contesto in funzione del compito che deve affrontare, pertanto richiede situazioni valutative nel quale il soggetto sia messo nelle condizioni di interagire con il contesto relazionale, strumentale, culturale in cui si trova come aspetto non secondario della valutazione stessa; il richiamo ai compiti di realtà ci richiama questa esigenza di collocare le prove all'interno di contesti complessi e relazionali.
- *La separazione tra momento formativo e valutativo.* La doppia natura del ruolo docente che abbiamo già discusso tende a sviluppare una netta separazione tra il momento formativo, in cui si è sollecitati a sviluppare il proprio apprendimento, e il momento valutativo, in cui si viene esaminati in merito al proprio apprendimento. L'orientamento verso la competenza richiama l'esigenza di responsabilizzare e coinvolgere l'allievo nel processo valutativo, il quale rappresenta un'opportunità potenzialmente cruciale per promuovere apprendimento attraverso un processo di riflessione sulla propria esperienza e lo sviluppo di una maggiore consapevolezza di sé.

Per concludere con un segnale di ottimismo, la certificazione delle competenze può rappresentare per la scuola una sorta di "cavallo di Troia" attraverso il quale rimettere in discussione l'intero processo valutativo. Anziché allontanare ancor più il docente dal suo compito formativo, costringendolo ad indossare i panni del valutatore neutrale e scientifico, può divenire l'occasione per recuperare in modo più consapevole e autentico una prospettiva valutativa più olistica ed integrata: non pensarsi come una sorta di entomologo, chiamato ad osservare, vivisezionare e classificare i suoi insetti, bensì accettare la propria condizione di antropologo, che conosce e comprende i soggetti con cui interagisce accettando e vivendo la relazione formativa.

Per approfondire

- M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.
- M. Pellerey, *Competenze, e il loro ruolo nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- M. Spinosi (a cura di), *Speciale valutazione*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- F. Tessaro, "Il formarsi della competenza", in *Quaderni di orientamento*, anno XX, n. 38, giugno 2011, pp. 24-40.
- M. Castoldi, *Valutare a scuola*, Roma, Carocci, 2012.

Mario Castoldi – giugno 2013