

## **Per una scuola efficace. Criticità della didattica per competenze e strategie di miglioramento**

**Gianluca Consoli, Giordana Szpunar, Patrizia Sposetti**

**Abstract** – *In this paper we identify some of the main difficulties that affect Italian school system. These difficulties are analyzed at two intertwined levels. The level regarding the international research on education and the European policy decisions inspired to this research. The level regarding the Italian reception of these decisions and the overall configuration of the Italian school system. On the basis of these difficulties, we propose some key operative strategies concerning school organization. Even in the present conditions, the proposed strategies can enhance relevant processes of empowerment. These processes can improve innovative teaching approaches and Italian school efficacy at the same time.*

**Riassunto** – *In questo articolo verranno prima individuate alcune delle principali difficoltà che segnano il sistema scolastico italiano. Tali difficoltà sono analizzate a un doppio livello: al livello della ricerca internazionale in campo educativo e delle decisioni di policy europee che si ispirano a tale ricerca; al livello della ricezione italiana di tali decisioni e della configurazione strutturale del sistema scolastico italiano. Alla luce delle criticità riscontrate verranno proposte alcune strategie operative chiave da implementare al livello dell'organizzazione scolastica che già nelle condizioni presenti possono avviare significativi processi di miglioramento. Tali processi possono allo stesso tempo promuovere approcci didattici innovativi e aumentare l'efficacia della scuola italiana.*

**Keywords** – key competences, authentic evaluation, educational strategies, empowerment, efficacy

**Parole chiave** – didattica per competenze, valutazione autentica, strategie didattiche, miglioramento, efficacia

**Gianluca Consoli**, Dirigente scolastico, attualmente svolge compiti di tutor organizzatore per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della “Sapienza”. Ha conseguito tre dottorati di ricerca: Logica ed epistemologia (Università La Sapienza di Roma); Scienze cognitive (Università di Siena); Filosofia e Scienze sociali (Università Tor Vergata di Roma). I suoi interessi di ricerca riguardano i contributi delle scienze cognitive allo studio dei processi di apprendimento e all'organizzazione della didattica. Su questi temi ha al suo attivo diverse monografie e numerosi saggi pubblicati su riviste nazionali e internazionali di filosofia, psicologia, neuroscienze e didattica.

**Giordana Szpunar**, Professoressa associata (M-PED/01), “Sapienza” Università di Roma, DPPSS. I suoi principali temi di ricerca riguardano: pregiudizio e stereotipo e strategie di riduzione; inclusione sociale, scolastica e educativa e educazione interculturale; differenze e discriminazioni di genere; rapporto teoria-pratica e pratica riflessiva nella formazione; pensiero filosofico, pedagogico, politico di Dewey. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane* (con Sposetti P., Marini S., in “Formazione & insegnamento”, 1, 2019); *Fattori di benessere/disagio tra integrazione e inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero* (con Stanzione I., in G. Benvenuto, P. Sposetti, G. Szpunar, *Tutti i bisogni educativi sono speciali*, Roma, Nuova Cultura, 2019).

**Patrizia Sposetti**, Professoressa associata (M-PED/04), "Sapienza" Università di Roma, DPPSS. I suoi principali temi di ricerca riguardano le competenze linguistiche degli studenti e delle studentesse attraverso ricerche a carattere applicativo ed empirico, la scrittura come strumento a supporto della professionalità educativa, educazione linguistica democratica, tirocinio universitario. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Scrivere per documentare. Condividere esperienze in forma scritta per formare l'educatore riflessivo* (in Sposetti P., Szpunar G., a cura di, *Professione educativa e documentazione*, Bergamo, Junior, 2018); *Educators in training and writing: perception, experiences, problems* (in Boffo V., Fedeli M., Eds., *Employability & Competences Innovative Curricula for New Professions*, 2018); *Le scritture professionali in educazione. Teorie modelli pratiche* (Roma, Nuova Cultura, 2017, Premio SIPED 2018).

## 1. Le aree di criticità

L'introduzione del concetto di competenza nella scuola è piuttosto recente ed è stata mediata dalla formazione professionale; da qui anche la preoccupazione, espressa ancora recentemente da più parti<sup>1</sup>, che una scuola centrata sulle competenze possa essere asservita alle esigenze del mondo delle imprese in quanto sostanzialmente rivolta a sviluppare il capitale intellettuale come fattore produttivo chiave dell'economia globalizzata. La molteplicità di interpretazioni del concetto di competenza, nell'ingenerare una possibile confusione concettuale, rende più facile alimentare timori in questa direzione. Tuttavia, per sgomberare il campo da possibili equivoci, va precisato in via preliminare che in questa sede si intende la didattica per competenze uno sviluppo diretto delle tradizioni dell'attivismo e del costruttivismo in merito alla necessità di superare la concezione nozionistica, inerte e trasmissiva della conoscenza. In particolare, il punto di riferimento teorico chiave è Dewey, il quale anticipa in modo sorprendente i principali aspetti chiave della didattica per competenze.

Secondo il modello dell'efficacia educativa<sup>2</sup>, l'istruzione scolastica è concepita come un sistema integrato costituito da quattro livelli uno annidato nell'altro secondo legami non deterministici: 1) l'apprendimento del singolo studente; 2) l'insegnamento in classe; 3) l'organizzazione della scuola; 4) il sistema scolastico nazionale. In questa sede sono focalizzati alcuni aspetti chiave, di natura critica, che nel sistema di istruzione italiano contraddistinguono il rapporto tra il livello della didattica di classe e il livello dell'organizzazione della scuola per come tale rapporto è strutturato dalle decisioni assunte al livello superiore, vale a dire il livello del sistema scolastico nazionale.

Gli ambiti di relazione tra didattica di classe e organizzazione della scuola nei quali si riscontrano le principali criticità sono: la progettazione curricolare, le prassi di valutazione, le strategie didattiche. Rispetto alla molteplicità di variabili tipicamente indagata nella modellizzazione delle scuole efficaci in ciascuno dei tre ambiti indicati, i fattori critici che verranno evidenziati per ciascun ambito sono i seguenti:

<sup>1</sup> Cfr. M. Pellerey, *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in "Orientamenti pedagogici", 57, 4, 2010, pp. 619-647.

<sup>2</sup> Cfr. J. Scheerens, *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*, Dordrecht, Springer, 2018.

- progettazione curricolare: scarsa presenza di obiettivi di insegnamento chiari e definiti;
- prassi di valutazione: scarsa presenza della valutazione intesa in senso formativo e finalizzata al miglioramento (empowerment);
- piani di azione: scarso allineamento tra le strategie didattiche e le opportunità di apprendimento delineate nel curriculum formale.

Come verrà argomentato, questi limiti sono il riflesso di difficoltà intrinseche alla didattica per competenza per come oggi essa è configurata e che, come detto, le decisioni di policy italiana possono contribuire ad aggravare ulteriormente.

## 2. Progettazione curricolare: criticità esogene ed endogene

Per quanto le competenze siano divenute negli ultimi anni un paradigma pedagogico istituzionalizzato sia a livello di UE sia del MIUR, la didattica per competenze presenta una serie di domande e criticità di fondo ancora oggi largamente irrisolte. Di seguito vengono poste in evidenza vere e proprie tensioni interne alla semantica del costrutto “competenza” che hanno forti ricadute sulla progettazione curricolare<sup>3</sup>.

1) In primo luogo, vi è un problema di definizione condivisa dello stesso concetto di competenza. Le competenze sono definibili? Si devono intendere al singolare – come comportamento /agire competente – o al plurale? Sono da intendersi in termini comportamentisti come prestazione – osservabile e misurabile – o alla Chomsky<sup>4</sup> come potenziale? Sono da ricondursi agli elementi che le contraddistinguono secondo un approccio analitico e atomistico (per esempio come “una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti” – secondo la *Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente* del 2018) o sono da considerarsi in una prospettiva olistica e unitaria (per esempio come “mobilizzazione e orchestrazione” delle risorse personali<sup>5</sup>)? Sono trasferibili e generalizzabili oppure hanno un carattere situato e locale? Sono una risorsa personale o emergono a livello sociale?

2) In secondo luogo, quali sono le tipologie di competenze rilevanti nell’ambito dell’istruzione e della formazione? A seconda della definizione prescelta e del quadro di riferimento teorico, sono state individuate diverse tipologie di competenze: key skills, life skills; hard skills, cognitive skills, job/professional skills; soft skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, character skills. Ciascuna diversa denominazione corrisponde evidentemente a un diverso approccio teorico.

3) In terzo luogo, quali sono le singole competenze per ciascuna tipologia? A secondo del criterio o del focus prescelto, vengono elaborati elenchi, tassonomie, repertori tra loro sempre diversi. Solo nella prospettiva delle “competenze chiave”, si pensi alle dieci “abilità della vita”

---

<sup>3</sup> Cfr. L. Benadusi, S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018.

<sup>4</sup> Cfr. N. Chomsky, *Syntactic structures*, The Hague, Mouton, 1957.

<sup>5</sup> Cfr. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.

dell'OMS<sup>6</sup>; alle 9 “competenze chiave per la vita adulta” del progetto DeSeCo dell'OCSE<sup>7</sup>; alle 8 “competenze chiave per l'apprendimento permanente”<sup>8</sup>. Per di più questi elenchi, per quanto siano estesi, risultano sempre parziali e sono continuamente rivisti e aggiornati in una lista presumibilmente migliore (si pensi a questo proposito alla riedizione delle “competenze chiave” nella Raccomandazione del 2018 rispetto alla Raccomandazione del 2006).

4) In quarto luogo, qual è il profilo specifico di una singola competenza come distinto da quello di altre competenze incluse nello stesso elenco? Considerando che ogni competenza è multifattoriale e che rispetto a qualsiasi compito/problema si richiede l'attivazione di una collezione di competenze, vi è una fitta rete di relazioni interne ed esterne che comporta, inevitabilmente, una larga sovrapposizione tra le une e le altre competenze. Inoltre, sempre per la loro natura multidimensionale, le competenze sono talmente polisemiche da sfiorare l'equivocità. Data la sua importanza si prenda a questo proposito a titolo esemplificativo la descrizione della competenza di cittadinanza presente nella Raccomandazione del 2018 per constatare l'infinita polivocità di elementi che essa comporta.

5) In quinto luogo, le competenze possono essere insegnate? Cambiano nel tempo? Dipendono da effetti di contesto? Ovviamente, la risposta a questi interrogativi dipende dalla definizione di partenza del costrutto. Elementi come le emozioni, la motivazione, l'efficacia appaiono avere un gradiente di formabilità certamente più alto dei tratti di personalità intesi in chiave di predisposizione genetica.

6) Le competenze possono essere valutate? Correlano con le discipline e i percorsi scolastici (voti, prove come quelle proposte dall'Invalsi, bocciature)? Possono essere oggetto di valutazione di profitto? Possono essere misurate attraverso prove standardizzate? Anche in questo caso le risposte dipendono dalle scelte teoriche. Per esempio, i *Large Scale Assessment* (LSA) predecidono per una concezione nelle quali le competenze sono frammentate nei loro elementi costituenti e identificate con prestazioni stimolate da item<sup>9</sup>.

Va, infine, sottolineato un curioso andamento nella ricerca nazionale e internazionale<sup>10</sup>. Sotto l'influenza del costruttivismo sociale e situato, il concetto di competenza ha avuto negli ultimi anni una significativa evoluzione rispetto ai suoi esordi, da molti interpreti ricondotti a un approccio riduttivo di stampo comportamentista. Questa evoluzione si è mossa dal semplice, ossia dalla segmentazione delle competenze nelle unità sottostanti, al complesso, all'idea cioè che i compiti coinvolgono l'intera persona; dall'esterno, ossia dalla prestazione osservabile,

---

<sup>6</sup> Cfr. OMS - Dipartimento di salute mentale, *Partners in Life Skills Education. Conclusion from United Nations Inter-Agency Meeting*, Ginevra, 1999.

<sup>7</sup> Cfr. D.S. Rychen, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

<sup>8</sup> Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

<sup>9</sup> Cfr. O. Giancola, A. Viteritti, *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure*, in “Scuola democratica”, 1, 2019, pp. 11-40.

<sup>10</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004; G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, cit.; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.

all'interno, cioè alle modalità di esecuzione di un compito; dall'astratto, in base a cui la competenza è decontestualizzata, al situato, per cui la competenza ha valore ecologico solo rispetto a compiti, contesti e fini specifici. Ora quanto va sottolineato è che, come apertamente riconosciuto dagli stessi sostenitori, sono proprio queste tre linee di evoluzione a rendere l'applicazione di un costrutto così complesso, e forse in alcuni tratti anche evanescente, al mondo dell'istruzione e della formazione, ancora più problematico.

In questa situazione già di per sé complicata, non si può evitare di registrare un paradosso di fondo gravido di conseguenze. Se per un verso la scuola italiana assume esplicitamente come orizzonte di riferimento le competenze chiave, e per questo funziona operativamente allo scopo di realizzare un profilo in uscita largamente imperniato su di esse, per un altro verso vi sono ampi margini di dubbio e scarsi dati empirici rispetto a tali competenze in merito alla loro definizione, selezione, formabilità, valutazione.

In ogni caso va riconosciuto che anche altri paesi europei si sono ispirati alle competenze, per esempio la Finlandia e la Francia, la prima in modo più radicale, la seconda in modo più moderato. Il punto qualificante allora diviene la specifica ricezione che le competenze chiave hanno ricevuto in Italia, ricezione che ha esasperato le difficoltà teorico-pratiche che connotano di per sé la progettazione curricolare basata sulle competenze. Molti interpreti da tempo hanno sottolineato l'eterogeneità dei linguaggi, delle impostazioni, dei principi ordinatori, dei quadri concettuali, delle logiche criteriali che contraddistinguono le Indicazioni Nazionali (e le Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali) dei diversi cicli e ordini di scuola<sup>11</sup>. Quello che, però, sembra essere il limite generale più grave è dato dal fatto che esse sono realizzate in base a una logica di fondo profondamente inadeguata.

In merito alle Indicazioni Nazionali del primo ciclo, Comoglio bolla questa logica come comportamentista<sup>12</sup>: la competenza di livello più elevato viene spezzata in tante piccole competenze, abilità e conoscenze minimali e intesa come la loro mera sommatoria, rendendo peraltro impossibile la verifica di obiettivi di competenza innumerevoli. Questa logica di fondo inadeguata, tuttavia, produce i suoi effetti peggiori quando viene applicata al secondo ciclo, in modo particolare ai Licei (ma molto meno agli Istituti tecnici e professionali). Anche a una rapida lettura delle Indicazioni Nazionali dei Licei ci si accorge facilmente che negli obiettivi di apprendimento vi è un eccessivo proliferare di contenuti disciplinari, spesso estremamente specialistici e privi di reale significatività per il mondo esperienziale degli studenti. Insomma, l'approccio comportamentista si trasforma quasi naturalmente nel secondo ciclo in una logica disciplinare centrata sui contenuti intesi dichiaratamente come fini in se stessi, tanto che le Indicazioni Nazionali dei Licei sembrano una semplice riproposizione dei vecchi programmi, ulteriormente estesi nei contenuti, con una diversa coloritura linguistica, ispirata solo retoricamente alle competenze.

Questa logica profondamente inadeguata che sottostà alla elaborazione delle Indicazioni Nazionali è chiaramente dimostrata dal fatto che in nessuna declinazione di esse per i diversi

---

<sup>11</sup> Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010; L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2012; F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano, Pearson, 2013.

<sup>12</sup> Cfr. M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in "Orientamenti Pedagogici", 49, 2002, pp. 93-112.

cicli compaiono riferimenti agli atteggiamenti, componente invece che nel quadro teorico della Raccomandazione 2018 rappresenta un tratto definitorio del costrutto di competenza insieme alle conoscenze e alle abilità (a differenza, però, di quanto avviene nel Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente 2008, dove gli atteggiamenti non sono menzionati). Come è evidente, rinunciare all'insieme degli atteggiamenti emotivi, motivazionali, relazionali, metacognitivi correlati alle competenze significa rinunciare alle competenze stesse.

Dunque, le difficoltà accertate nella ricerca nazionale e internazionale vengono largamente accentuate dalle condizioni strutturali del sistema scolastico italiano, trasformando il paradosso individuato in una vera e propria contraddizione, in base alla quale i due cicli, in particolare i Licei, si muovono con logiche diverse e contrastanti. Su queste basi il sistema scolastico nazionale assume nel suo insieme un profilo schizofrenico. Da una parte, persiste ancora l'ampio retaggio di una scuola profondamente radicata nei contenuti disciplinari e quindi nelle forme della didattica trasmissivo-riproduttiva. Dall'altra parte, vi è una scuola surrettiziamente chiamata ad andare oltre se stessa e i vincoli che il sistema scolastico ha rigidamente imposto negli ultimi decenni, dovendo affrontare in prima persona e in modo tematico lo sviluppo degli atteggiamenti, della personalità, in ultimo del sistema dei valori. Sono questi tutti ambiti rispetto ai quali la scuola non solo non ha strumenti operativi già disponibili, ma, come si è visto, neanche una effettiva copertura normativa nelle Indicazioni Nazionali.

### 3. Valutazione: criticità esogene ed endogene

I paradossi e le contraddizioni che segnano la progettazione curricolare sono presenti in forma più evidente nell'area relativa alle pratiche della valutazione. Da un punto di vista generale, il superamento della didattica trasmissiva-riproduttiva comporta una profonda svolta nella valutazione: da mero controllo dell'appreso nella forma del riprodotto, essa diviene strumento di miglioramento tramite situazioni-problema autentiche, sfidanti, complesse. In questo quadro divengono indispensabili metodologie qualitative e informali, centrate sull'osservazione, la discussione, l'autovalutazione e supportate dallo strumento della rubrica, allo scopo di accertare la capacità dell'allievo di mobilitare e orchestrare tutte le sue risorse personali, apprese anche in modalità non formale e informale, incluse le dimensioni interiori della competenza, vale a dire gli atteggiamenti e le disposizioni<sup>13</sup>.

Questo profondo cambiamento non è esente da difficoltà, che anche in questo caso pertengono alle prassi valutative interne alla didattica per competenze come tale. Queste difficoltà sono evidenziate nella nota disputa intorno al valore del testing e alla contrapposizione tra prove e compiti. Secondo la linea di pensiero della "valutazione autentica"<sup>14</sup>, le prove strutturate o

---

<sup>13</sup> Cfr. G. Wiggins, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993; G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione*, Roma, LAS, 2007.

<sup>14</sup> Per una sintesi cfr. F. Tessaro, *Compiti autentici o prove di realtà?*, in "Formazione e insegnamento", XII(3), 2014, pp. 77-88.

semistrutturate si basano su una impostazione di stampo comportamentista, per la quale l'insegnante predispone gli stimoli e conosce preventivamente le risposte, o almeno i criteri di validità. Se nella prova strutturata anche la risposta è chiusa come lo stimolo, nelle prove semistrutturate gli studenti possono formulare in autonomia il testo delle risposte, tuttavia devono rispettare i vincoli prescrittivi che rendono la risposta confrontabile con precisi criteri di correzione predeterminati. Insomma, sono chiamati a uniformarsi alle risposte attese. Così organizzate, le prove non verificano competenze, ma al più solo alcune abilità, come ricordare, trasferire conoscenza, analizzare, organizzare, argomentare.

Secondo l'approccio della valutazione autentica, tale limite vale anche per le prove nazionali Invalsi e per le prove internazionali TIMSS, PIRLS e PISA, contraddistinte tutte da un quadro comportamentista: la competenza, concepita preventivamente come standardizzabile, viene frantumata in sottounità e ridotta alla performance prodotta da un item. Non cambiano questa natura di fondo né l'introduzione di elementi di realtà, né formulazioni più problematiche, complesse e articolate degli item. Di contro, i compiti autentici rispondono a una impostazione costruttivista secondo la quale il soggetto produce la conoscenza nell'agire riflessivo in situazioni di realtà e possono divenire compiti esperti laddove la situazione-problema è formalizzata e richiede il possesso di una expertise disciplinare e interdisciplinare.

Se questi sono i limiti del testing, ve ne sono altrettanto rilevanti per la valutazione basata sui compiti autentici ed esperti, in particolare per quanto concerne i criteri di base della valutazione scolastica: l'attendibilità e la validità<sup>15</sup>.

In ordine all'attendibilità è bene notare che i compiti autentici rappresentano problemi concreti e rilevanti nel mondo reale che siano complessi, mal definiti, aperti a più interpretazioni, esaminabili da diverse prospettive, irrisolvibili con il ricorso a procedure già note, capaci di permettere più soluzioni alternative e quindi anche originali<sup>16</sup>. Come si vede si è agli antipodi del testing, basato su stimoli chiusi o comunque circoscritti e univocamente interpretabili. Ma se queste proprietà del testing erano proprio pensate come garanzia dell'attendibilità, ci si chiede come questa ultima possa essere ancora assicurata nei compiti autentici.

Un problema analogo concerne anche il criterio della validità. Secondo la linea di pensiero molto diffusa richiamata nel paragrafo precedente in ordine alla definizione del concetto di competenza, quest'ultimo include componenti visibili e implicite. Le prime sono esprimibili attraverso le prestazioni osservabili relative alle conoscenze e alle abilità in gioco – ma in ogni caso fuori dall'approccio comportamentista sono ritenute irriducibili a tali prestazioni<sup>17</sup>. Le seconde si riferiscono agli atteggiamenti, ai processi interiori, alle intenzioni, ai bisogni, ai tratti socio-emozionali. Su questa base è stata proposta la nota metafora che assimila la competenza a un iceberg di cui solo 1/9 è visibile<sup>18</sup>. Anche in questo caso, pertanto, nel constatare l'enorme distanza dalla valutazione condotta secondo i principi del testing, ci si chiede come la valutazione in ambito

---

<sup>15</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

<sup>16</sup> Cfr. T. Reeves, J. Herrington, R. Oliver, *Authentic activities and online learning*, in *Quality Conversations*, in "Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference", Perth, Western Australia, 7-10 July 2002, pp. 562-567.

<sup>17</sup> Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, cit.; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit.

<sup>18</sup> Cfr. L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1999.

scolastico possa accedere alle componenti invisibili e interiori della competenza assicurando la sua validità.

Dunque, se da una parte il testing, con l'aspirazione verso il quantitativo e il misurabile, sembra avere difficoltà nel verificare le competenze, dall'altra parte i compiti autentici ed esperti, con l'aspirazione verso la significatività e la conseguente adozione di un approccio qualitativo, sembrano avere difficoltà nell'assicurare l'attendibilità e la validità, e quindi l'oggettività, della valutazione.

Come accade per la progettazione curricolare descritta nel paragrafo precedente, anche per le prassi valutative il sistema scolastico italiano recepisce, ma ha difficoltà a superare le difficoltà indicate. A questo proposito punti di riferimento normativi sono la L. 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", il D.P.R. 122/2009 "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni", il D.Lgs. 62/2017 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato", il D.M. 742/2017 "Certificazione competenze primaria e primo ciclo", per come chiarito dalla Nota Miur 312/2018 "Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione".

Come sintetizzato esemplarmente dalla Nota 312/2018, "gli insegnanti sono chiamati a valutare gli apprendimenti, in termini di conoscenze e abilità, il comportamento e a certificare le competenze" (p. 7) – precisamente "il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato" (DM 742/2017 art. 1 c. 2). Questa operazione, "piuttosto che come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, va intesa come valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati" (Nota 312/2018, p.2). "Si tratta di accertare, come già detto, se l'alunno sappia utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite nelle diverse discipline (gli apprendimenti) per risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, mostrando un progressivo sviluppo di autonomia e responsabilità nello svolgimento del compito" (Nota 312/2018, p. 7).

Supponendo che queste indicazioni in merito alle competenze e alla loro valutazione valgano in linea di principio anche per il secondo ciclo, rispetto a cui i cambiamenti normativi sono stati ancora rinviati, il sistema scolastico italiano sembra ipostatizzare le difficoltà proprie della valutazione nella didattica per competenza sdoppiando la valutazione. Da una parte vi è la valutazione degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità, dall'altra parte vi è la certificazione delle competenze. Le due rispondono a scopi differenti e, pertanto, sono tenute a usare strumenti di valutazione differenti. A questo proposito, ancora la Nota chiarisce: "preliminarmente occorre assumere la consapevolezza che le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive" (Nota 312/2018, p. 8).



Il punto centrale di questo sdoppiamento della valutazione consiste nel dato per il quale stando al D.P.R. 122/2009 e al D. Lgs. 64/2017, esclusivamente la valutazione degli apprendimenti ha valore amministrativo: solo questa comporta decisioni sulla carriera scolastica. Da ciò sembra discendere una ipostatizzazione delle difficoltà della valutazione nella didattica per competenza: l'unico ed esclusivo perno del sistema valutativo italiano è la valutazione degli apprendimenti, mentre la certificazione delle competenze, priva di ogni effetto amministrativo, viene configurata come una sorta di complemento che si affianca alla valutazione che conta ai fini della carriera scolastica.

Lo sdoppiamento della valutazione e l'inefficacia amministrativa della certificazione delle competenze, non è una necessità in sé, ma sembra essere il risultato di una visione di sistema che tiene marginalmente in conto la didattica per competenze. Se è la sola valutazione del profitto ad avere conseguenze amministrative, e se "la valutazione del profitto è quella che mira all'accertamento del raggiungimento di un progresso rispetto a un punto di partenza, dello scarto tale da poter definire il percorso di studio e apprendimento in termini di acquisizione di risultati o raggiungimento di obiettivi sola"<sup>19</sup>, non si vede, tuttavia, perché, intesa in questo modo, la valutazione del profitto non possa essere pienamente declinata in termini di competenze – come avviene per esempio nel Quadro comune europeo per la conoscenza delle lingue.

#### 4. Le strategie didattiche: criticità esogene ed endogene

Soprattutto nella loro declinazione socio-costruttivista, le competenze sono esplicitamente associate alla progettazione di ambienti di apprendimento non semplificati rispetto alla loro naturale complessità, ma che presentino invece situazioni-problema significative e sfidanti che rendano possibile la costruzione attiva, collaborativa e riflessiva della conoscenza<sup>20</sup>. Tuttavia, la ricerca internazionale, in particolare l'approccio dell'*evidence-based education*, ha evidenziato limiti precisi della famiglia di strategie didattiche ispirate all'apprendimento per scoperta<sup>21</sup>. I risultati sperimentali hanno mostrato con chiarezza che ogni strategia didattica ha punti di forza e di debolezza in quanto la sua efficacia dipende dallo scopo e dal contesto. In questa ottica, tutte le forme di apprendimento per scoperta possono risultare problematiche per gli studenti meno esperti o meno brillanti, i quali, privi degli opportuni schemi di semplificazione ed elaborazione, possono saturare facilmente le capacità di memoria e conseguentemente perdersi nella complessità delle informazioni in gioco, conseguendo così risultati di apprendimento molto limitati. L'assenza, o la prematura riduzione, del supporto del docente in ordine alla costruzione

<sup>19</sup> G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003, p. 65.

<sup>20</sup> Cfr. B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.

<sup>21</sup> Cfr. D. Mitchell, *What really works in special and inclusive education*, London-New York, Routledge, 2008; A. Calvani, *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012; G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014; L. Fiorella, R.E. Mayer, *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*, New York, Cambridge University Press, 2015; J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson, 2016.

delle necessarie precondizioni per affrontare compiti complessi può ulteriormente aggravare la condizione di inefficacia dell'esperienza di apprendimento.

L'apprendimento per scoperta, dunque, non sembra adeguato per i contenuti di base. Di contro, la spiegazione frontale, che spesso gli eccessi polemici nell'ambito del socio-costruttivismo hanno identificato tout court con la didattica tradizionale da superare, si rivela una strategia valida per illustrare fatti, concetti, processi, eventi storici, proprietà di oggetti, caratteristiche di località geografiche. Allo stesso modo, forme di pratica ripetitiva, spesso condannati come fonte di noia e demotivazione, si rivelano indispensabili per sviluppare la velocità e la precisione in compiti come le abilità matematiche, lessicali, ortografiche.

Dunque, a differenza delle difficoltà ancora aperte in merito alla progettazione curricolare e alla valutazione descritte nei paragrafi precedenti, la ricerca internazionale individua con chiarezza una strada di uscita per i limiti presentati dall'apprendimento per scoperta quale modalità chiave di realizzazione della didattica per competenza: occorre integrare molteplici strategie didattiche, in rapporto allo scopo che ci si pone e al contesto in cui si opera, senza rapporti gerarchici dell'una sull'altra. Anche in questo caso, il sistema scolastico italiano recepisce le istanze internazionali. Si veda a titolo esemplificativo il Documento di lavoro MIUR 2018: "L'autonomia scolastica per il successo formativo" (allegato alla Nota MIUR 1143 17/05/2018), nel quale è molto forte l'appello a differenziare le strategie didattiche per promuovere l'inclusione nei termini proposti dall'*Universal Design for Learning*<sup>22</sup>.

Tuttavia, in accordo con il principio deweyano della continuità mezzi-fini, è inevitabile constatare che la scelta e l'applicazione delle strategie didattiche risentono inevitabilmente dello stato di confusione che si è descritto in merito alla progettazione curricolare degli obiettivi e alle prassi valutative. In tale situazione, accanto ai tentativi di innovazione e sperimentazione (come per esempio il progetto di ricerca-azione dell'Indire *Avanguardie educative*), persistono largamente le forme tradizionali della didattica, basate sul binomio spiegazione/interrogazione, così come esplicitamente confermato dall'Indagine Talis del 2013. In coerenza, la didattica rimane largamente disciplinarista, anche in questo caso così come esplicitamente confermato dal monitoraggio sull'attuazione delle Linee guida per i tecnici e i professionali (Miur, 2016). Ne consegue, pertanto, la frattura fra il curriculum formalmente prescritto e il curriculum realmente praticato, una non messa a frutto delle opportunità comunque presenti nei documenti programmatici nazionali. In questa prospettiva si capisce anche bene che la più ampia frattura tra le pratiche reali e le policy del Miur non può essere imputabile tanto a un deficit di formazione dei docenti, quanto allo stato della scuola italiana nella quale si fronteggiano logiche e tendenze diverse e contrastanti.

## 5. Promuovere il miglioramento verso l'efficacia

Per quanto le condizioni di sistema attualmente operanti presentino diverse criticità, è tuttavia a nostro avviso possibile promuovere un processo di forte innovazione agendo a partire dal

<sup>22</sup> Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

livello dell'organizzazione della singola scuola. Attraverso decisioni organizzative locali volte a rispondere alle sfide della didattica per competenza, è possibile facilitare il miglioramento del livello sottostante, l'insegnamento in classe. In questa ottica, viene proposto di seguito un insieme di percorsi organizzativi coerente e integrato, nel quale ogni strategia si fonda e al tempo stesso alimenta le altre; graduale, in modo da garantire continuità e stabilità all'intero organismo senza salti nel vuoto; flessibile e aperto alle specifiche declinazioni ecologiche dei vari contesti in coerenza con il principio dell'autonomia. In via preliminare è indispensabile precisare che l'insieme dei percorsi proposto non ha in nessun modo un significato normativo, quanto piuttosto orientativo ed euristico. La nostra proposta, cioè, richiede inevitabilmente una opportuna mediazione per rivelarsi efficace all'interno dei contesti scolastici, ciascuno dei quali rappresenta elementi ecologici irriducibili.

Le strategie di miglioramento che verranno indicate si fondano su un framework concettuale di riferimento che, senza avere la pretesa di risolvere i molteplici problemi teorici che si sono indicati, ha il solo scopo di rappresentare un utile strumento di supporto e orientamento per le scelte operative. In questa ottica, il framework proposto non corrisponde a una singola prospettiva, ma adotta un approccio ibrido volto a fornire soluzioni attuabili nel contesto scolastico<sup>23</sup>.

Il punto di partenza da cui muovere è che la competenza è un costrutto complesso caratterizzato da due proprietà principali: dinamicità e multifattorialità. La competenza si realizza nel processo attraverso il quale si attivano le risorse a disposizione in relazione a una certa situazione operativa ed emerge dall'interazione non lineare dei fattori sottostanti come forma gestaltica irriducibile a questi fattori. La competenza, perciò, si manifesta in una dimensione esterna: la prestazione osservabile. Tuttavia, a differenza dell'approccio comportamentistico, non è riducibile a una singola prestazione, o meglio a un inventario chiuso di prestazioni. Al contrario, come accennato, la competenza è un esempio della produttività chomskiana: può generare infinite prestazioni imprevedibili in un certo dominio - più o meno esteso, a seconda che si tratti di una competenza di base, trasversale o professionale. Da questo punto di vista, la competenza ha una dimensione interna largamente articolata, che include conoscenze dichiarative (ciò che il soggetto sa), conoscenze procedurali (ciò che il soggetto sa fare con quello che sa), atteggiamenti metacognitivi (il soggetto esperto non è solo padrone dell'esecuzione, ma sa anche spiegare il come e il perché dell'esecuzione). Oltre alle dimensioni cognitive, nella competenza rientrano componenti affettive ed emotive, dimensioni relazionali e motivazionali, abiti e disposizioni.

Proprio per questa loro natura olistica e sistematica, le competenze hanno una diversa logica rispetto alle conoscenze dichiarative e procedurali in quanto, a differenza di queste ultime, non si prestano né a una analisi componenziale che le riduca in sottocomponenti, né a un ordinamento in sequenza che attraverso un algoritmo specifichi le fasi di insegnamento/apprendimento. Questa differenza logica corrisponde a un diverso sviluppo temporale: lungo per le competenze (anche un anno), breve per le conoscenze dichiarative e procedurali (da due settimane

---

<sup>23</sup> Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit.; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, cit.; R. Trinchero, *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Milano, Rizzoli, 2018.

a due mesi). A loro volta le differenze logiche e temporali determinano diverse modalità di apprendimento: acquisizione diretta per le conoscenze dichiarative e procedurali, sviluppo mediato per le competenze, attraverso gli obiettivi di apprendimento specifici disciplinari, declinati appunto in termini di conoscenze e abilità.

Da queste differenze segue che la progettazione curricolare deve realizzarsi su un doppio livello: quello delle conoscenze e delle abilità e quello delle competenze. Nel primo livello si devono formulare in modo analitico gli obiettivi di apprendimento, nel secondo si deve configurare in modo molare il profilo di competenza in gioco. Per quanto l'attività didattica possa focalizzarsi di volta in volta su una specifica conoscenza o abilità, i due livelli sono in stretta interconnessione: gli obiettivi di apprendimento vanno progettati come strumenti che consentono a lungo termine lo sviluppo delle competenze.

Dal punto di vista della valutazione, seppur è vero, come sostiene l'approccio cognitivo, che gli aspetti interni della competenza non si riflettano sistematicamente in correlati osservabili, è tuttavia indispensabile che, in conformità all'esigenza sollevata dal comportamentismo, nel contesto scolastico la competenza e il suo sviluppo siano sottoposti a un costante controllo empirico. Se per le conoscenze e le abilità tale controllo può essere la misurazione del testing, per il livello delle competenze occorre ricorrere a rilevazioni qualitative basate su indicatori che, seppur non vadano intesi come costitutivi delle competenze, ne descrivano prestazioni osservabili.

Nell'ambito della progettazione, la strategia di intervento deve essere esplicitamente finalizzata a evitare che il curricolo per competenze costituisca un mero adempimento formale, elaborato astrattamente senza la partecipazione condivisa dei docenti e risolto in un documento inerte e improduttivo. Per realizzare questo scopo è indispensabile che il curricolo emerga dal basso e in modo ecologico, come portato di quelle buone prassi didattiche già in uso che di fatto tipicizzano la scuola. Si tratta, perciò, di abbandonare il modo di procedere che frequentemente è stato adottato finora nelle scuole, la deduzione da un sistema teorico e astratto, per favorire un processo di costruzione del curricolo per via induttiva a partire dalle (migliori) pratiche d'aula già adottate. Da questo punto di vista, gli interventi possono essere articolati su due livelli, entrambi basati sulla stessa logica di progettazione per competenze: la programmazione didattica di ogni singola disciplina e i progetti di Istituto.

Dal primo punto di vista è opportuno, soprattutto nel secondo ciclo e in modo particolare nei Licei, prevedere una fase di riscrittura della programmazione di classe del singolo docente ripensata nell'ottica delle competenze. Basandosi sul semplice criterio euristico della correlazione semantico-concettuale tra i diversi elementi in gioco – competenze chiave, profilo in uscita, traguardi di apprendimento, etc.<sup>24</sup> – i docenti individueranno quali (dimensioni di) competenze sono associate in qualche modo, anche tacito e implicito, con la programmazione in uso relativa agli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari.

Per evitare forme di resistenza, questo passaggio deve essere realizzato nel modo meno invasivo possibile, anche attraverso l'utilizzo di format che aiutino i docenti nell'operazione di

---

<sup>24</sup> Cfr. L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA*, Roma, Carocci, 2017; R. Trincherò, *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, cit.

messa a fuoco delle competenze in gioco<sup>25</sup>. In questa ottica è possibile impiegare i diversi format già disponibili per la costruzione di unità di apprendimento<sup>26</sup>, con gli opportuni interventi di ristrutturazione volti a evidenziare i seguenti aspetti: competenza/e europea di riferimento; competenza/e focus tratta dal profilo in uscita; declinazione della competenza focus negli elementi sottostanti: conoscenza, abilità e atteggiamenti; obiettivi specifici di apprendimento relativi a ciascuno di questi tre elementi; strategie didattiche differenziate in relazione agli obiettivi di apprendimento; modalità di valutazione differenziate – nel modo che verrà precisato nel paragrafo seguente.

In una prima fase di avvio, al livello della progettazione di classe, non è indispensabile ricercare quella piena interdisciplinarietà che è richiesta dalla didattica per competenze. Da questo punto di vista si può avviare il processo richiedendo che ogni Consiglio di classe progetti nel primo anno scolastico di riferimento almeno una o due unità di apprendimento interdisciplinare. Al contrario, l'obiettivo dell'interdisciplinarietà può essere più facilmente posto nell'ambito dei progetti didattici trasversali, prevedendo uno o due progetti d'Istituto all'anno per classe. Tali progetti devono essere pensati sia dai Dipartimenti sia dai Consigli di classe in modo da rispondere in modo diretto alle sfide chiave della didattica per competenze<sup>27</sup>: devono partire da temi dell'esperienza reale (per esempio, tratti dai contenuti formativi afferenti alla competenza di cittadinanza, quali l'intercultura, la sostenibilità, l'educazione alla pace, alla salute etc.); devono lavorare per situazioni-problema significative; devono mobilitare i saperi disciplinari come strumenti di comprensione del mondo reale; devono prevedere il più ampio coinvolgimento di discipline possibile volto a lavorare in chiave pluridisciplinare sul profilo di competenze emergente a partire dalla progettazione curricolare in corso. Proprio quest'ultimo punto è decisivo: ancorati al profilo di competenze derivato dalle buone pratiche in atto, i progetti didattici sono di fatto raccordati con le attività curriculari ordinarie e perdono quel carattere di episodicità che spesso oggi li caratterizza.

Questi due livelli di progettazione devono determinare gli opportuni ambienti e tempi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze individuate. La ristrutturazione degli ambienti di apprendimento, per esempio nella direzione del DADA (Didattiche per ambienti di apprendimento), richiede ovviamente l'investimento di significative risorse economiche che non sempre possono essere disponibili. Al contrario, la progettazione di adeguati tempi di apprendimento può avvenire senza oneri aggiuntivi e può contare sulle forme di flessibilità già previste dal Regolamento sull'autonomia. In particolare, per favorire l'implementazione di didattiche laboratoriali e cooperative può essere riorganizzato l'orario settimanale e giornaliero delle discipline organizzate in moduli, prevedendo sia lezioni consecutive della stessa disciplina, sia una diversa collocazione delle discipline nel tri/quadrimestre che lasci invariato il monte-ore annuale.

<sup>25</sup> Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, cit.

<sup>26</sup> Cfr. M. Baldacci (a cura di), *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli, Tecnodid, 2005; F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, cit.

<sup>27</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit.; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit.; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, cit.; R. Trincherò, *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, cit.

Attraverso fasi reiterate di progettazione, monitoraggio e selezione (come si preciserà nel paragrafo finale, ad opera di una commissione preposta o nell'ambito del nucleo interno di valutazione) si arriverà a delineare in via induttiva, sulla base delle pratiche d'aula, un curriculum specifico e originale come archivio coerente e integrato di competenze, ciascuna identificata nelle sue dimensioni essenziali tramite dei descrittori e accompagnata da una rubrica di valutazione che ne presenti i livelli di padronanza per anno<sup>28</sup>. Come successiva fase di sviluppo, la descrizione globale e trasversale di ciascuna competenza può essere poi resa analitica (soprattutto dai Dipartimenti), attraverso l'esplicitazione di come gli obiettivi di apprendimento disciplinari concorrono a promuovere lo sviluppo della (dimensione di) competenza in questione.

In un curriculum inteso come archivio di buone pratiche di didattica per competenze rientrano anche le forme della valutazione. In merito a queste ultime, la strategia di fondo deve mettere a frutto il dato secondo il quale le competenze hanno un processo di sviluppo lento, ovviamente più prolungato degli elementi sottostanti che le costituiscono<sup>29</sup>. Su questa base è possibile organizzare una prassi di valutazione che sia al tempo stesso coerente e plurale, capace di applicare in modo organico il principio della triangolazione tra il momento soggettivo e autovalutativo, il momento oggettivo basato sulle evidenze osservabili, il momento intersoggettivo dato in primo luogo dall'incrocio delle valutazioni dei docenti<sup>30</sup>.

La strategia relativa alla valutazione degli apprendimenti, che si esplica nella votazione in decimi, deve far sì che questa sia destinata a verificare in modo costante e sistematico quello che si è definito il primo livello della progettazione, vale a dire le conoscenze e le abilità individuate negli obiettivi di apprendimento quali strumenti di sviluppo delle competenze. Questa forma di valutazione, allo scopo di garantire la massima oggettività possibile, sarà condotta attraverso gli strumenti del testing e prevederà l'opportuna interazione tra valutazioni formative volte al miglioramento e centrate sul processo, e valutazioni sommative volte a determinare la valutazione finale degli apprendimenti e centrate sul prodotto.

La strategia in merito all'attestazione delle competenze, invece, in generale sarà volta a promuovere un approccio dinamico, olistico e contestualizzato della valutazione attraverso situazioni-problema come quadro di riferimento delle esperienze di apprendimento, in cui viene valutata la capacità di usare il proprio sapere in situazione e in autonomia. Questa strategia si articolerà su un duplice livello. Il livello prossimale, costituito dalla supervisione quotidiana basata sull'osservazione e il dialogo, garantita da rubriche strutturate ad hoc. La valutazione in itinere e finale con compiti autentici e/o esperti al termine di ogni tri/quadrimestre e/o alla fine dell'anno scolastico. In entrambi i livelli si deve sempre stimolare l'autovalutazione attraverso la formulazione condivisa di rubriche valutative e il loro utilizzo incrociato tra docenti e studenti.

Con l'estendersi della didattica per competenze all'interno della scuola attraverso la disseminazione delle buone pratiche via via sviluppate a livello delle singole classi, le due strategie

---

<sup>28</sup> Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, cit.; R. Trincherò, *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*, cit.

<sup>29</sup> Cfr. Comoglio M., *La valutazione autentica*, cit.; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, cit.; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit.

<sup>30</sup> Cfr. M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, 2016; R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

di valutazione saranno condotte a una sempre più stretta integrazione. Da una parte, anche in conformità agli obblighi normativi, si svilupperà un corpo di rubriche valutative che consentiranno una più facile circolazione tra le due valutazioni: rubriche valutative per le competenze, rubriche per l'osservazione strutturata delle competenze; rubriche per la valutazione dei compiti autentici; rubriche per la valutazione degli atteggiamenti nell'ambito del comportamento; le tradizionali rubriche relative al testing, nelle quali i traguardi disciplinari saranno riportati alle competenze; rubriche che dettagliano la corrispondenza tra voti numerici e livelli di competenza.

Dall'altra parte, i compiti autentici/esperti tenderanno a coinvolgere sempre più discipline. In tal modo essi potranno anche divenire una vera e propria prova comune d'Istituto che garantisca livelli standard di acquisizione del profilo di competenze previsto nel curriculum della scuola. Qualora trasformati in una prova comune per classi parallele, sarà possibile integrare i compiti autentici/esperti con prove di testing per compensarne l'aspetto qualitativo e garantire contestualmente una misurazione oggettiva degli apprendimenti. Questo approccio integrato consente di mettere a frutto l'interazione costitutiva che esiste tra gli elementi sottostanti e la competenza intesa come loro orchestrazione sovraordinata. In tal modo ciò che emerge non sarà costituito semplicemente da due misurazioni nettamente differenziate, quanto piuttosto da due rilevazioni in stretta interazione tra loro, che potrebbero anche dare vita a una valutazione unica secondo percentuali da formalizzare in via condivisa.

In questo processo anche gli atteggiamenti, quali parti costitutive delle competenze (o, se si vuole, le competenze non cognitive, socio-emotive, etc.), non saranno più confinati nella sola valutazione della condotta. Il progressivo consolidamento di rubriche di valutazione condivise, orientate a cogliere la dimensione processuale delle competenze, porterà giocoforza il focus della valutazione anche sugli atteggiamenti adottati in tale processo. In tal modo, la rilevazione degli atteggiamenti avrà un impatto diretto sull'attestazione delle competenze e, tramite questa, potrà influire secondo le modalità di interazione indicate più su anche sulla valutazione di profitto. Per di più, laddove saranno implementate didattiche cooperative ispirate al principio dell'interdipendenza positiva, sarà possibile anche garantire il riconoscimento della dimensione sociale propria dell'emergere delle competenze, formalizzando in via condivisa percentuali di valutazione tra il lavoro di gruppo e la prestazione/responsabilità del singolo.

Se condotto in fase avanzata, l'insieme di queste strategie valutative potrà risolversi in una organizzazione di stampo modulare della valutazione, riflesso della strutturazione modulare della progettazione curricolare. Una volta organizzata per moduli, corrispondenti alle fasi di sviluppo delle competenze e degli elementi sottostanti, la valutazione sarà relativa all'acquisizione di ciascuno di essi. In tale quadro, soprattutto con la previsione di corsi di recupero ad hoc, non avrà più senso ripetere l'anno, ma solo ciascuno dei moduli che definiscono il curriculum annuale – in analogia con uno dei cardini della riforma del secondo ciclo nella scuola finlandese. Così la bocciatura, universalmente riconosciuta dalle indagini empiriche come uno dei fattori con meno efficacia educativa<sup>31</sup>, resterà formalmente prevista dall'ordinamento in una logica di verifica sommativa, ma sarà praticata solo in casi eccezionali.

---

<sup>31</sup> Cfr. J. Scheerens, *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*, cit.; J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, cit.

Collocate al livello dell'organizzazione scolastica, le strategie di progettazione e di valutazione per essere realizzate richiedono di essere supportate appunto da tutto il sistema scuola. In questa sede, si indicheranno solo tre delle principali linee di intervento in merito.

In primo luogo, il lavoro di realizzazione della didattica per competenza è intimamente plurale e, anche solo per evitare forme di sovraccarico insostenibili, non può essere svolto da una sparuta minoranza volenterosa di docenti. Per questo motivo, occorre delineare un funzionigramma articolato che suddivida gli impegnativi carichi di lavoro senza ingenerare colli di bottiglia. Se ciascun docente può e deve essere richiamato all'esigenza di rivedere la propria programmazione in chiave di competenze, l'elaborazione di rubriche, compiti autentici/esperti e progetti di istituto può essere lasciata in carico tanto ai singoli consigli di classe, quanto ai dipartimenti.

È, però, indispensabile, costituire una funzione strumentale, strutturata nelle forme di una vera e propria commissione di lavoro internamente articolata, che in prima istanza predisponga un format unitario per la progettazione curricolare, provveda a selezionare le buone pratiche effettivamente presenti nella scuola a partire dalla rinnovata progettazione per competenze. Questa funzione strumentale deve lavorare in stretta correlazione con il Nucleo Interno di Valutazione, di cui può essere anche espressione diretta, e può essere internamente articolata secondo le aree che si sono indicate, vale a dire progettazione, pratiche valutative e strategie didattiche. Come detto, attraverso fasi reiterate di progettazione, monitoraggio e selezione la commissione stimolerà l'elaborazione di un curriculum integrato di competenze già incorporato nelle pratiche della scuola. Dopo alcuni cicli di sperimentazione, il curriculum potrà essere formalizzato in un corpo coerente di competenze, con un reticolo di descrittori e livelli di padronanza per ciascuna competenza e, grazie alla collaborazione con i Dipartimenti, con la descrizione di come i saperi dichiarativi e procedurali delle singole discipline concorrono a promuovere ciascuna dimensione di competenza.

Almeno nei loro aspetti chiave, le buone pratiche devono essere sistematicamente esposte e condivise nel Collegio Docenti. Solo attraverso la deliberazione del Collegio Docenti, infatti, queste saranno disseminate e trasformate da mere prassi di nicchia, relative a docenti o consigli di classe particolarmente aperti all'innovazione, in parti vive di un curriculum che emerge dal basso come archivio selezionato e organizzato di pratiche efficaci già sperimentate.

In secondo luogo, proprio perché la realizzazione della didattica per competenze è un processo esteso e prolungato, costitutivamente aperto al miglioramento e all'innovazione, esso deve essere oggetto della riflessione del Nucleo Interno di Valutazione e progettato nel circuito PTOF, RAV e PDM all'interno del gioco tra priorità, traguardi e obiettivi di processo, in relazione alla specifica fase di sviluppo della scuola. Da questo punto di vista, è opportuno evidenziare che per come è stato descritto tale processo riguarda tutti e quattro gli esiti previsti: i risultati scolastici (che la didattica per competenza, anche solo per la promozione dell'interesse e della motivazione, dovrebbe migliorare), i risultati nelle prove standardizzate nazionali (che l'uso del testing ibridato con i compiti di realtà dovrebbe migliorare), le competenze chiave europee (al centro della progettazione curricolare), i risultati a distanza (che lo sviluppo di competenze come l'imparare a imparare, di elementi come il *problem solving*, di atteggiamenti come l'apertura mentale dovrebbe migliorare). Allo stesso modo, in ordine agli obiettivi di processo è evidente che se la prima area, denominata "curriculum, progettazione, valutazione", è chiamata in causa



in modo diretto, tutte le altre possono essere coinvolte in relazione alle diverse fasi di sviluppo del processo.

In terzo luogo, è indispensabile che sul processo di realizzazione della didattica per competenze siano investite le risorse economiche a disposizione almeno secondo due direttrici: promozione nei docenti delle necessarie competenze didattiche e allestimento di ambienti di apprendimento adeguati. Anche in questo caso, considerando che le strategie didattiche e le possibilità di intervento sugli ambienti sono innumerevoli, nel processo delineato si può evitare di procedere in maniera rapsodica, concentrando le risorse esclusivamente sui bisogni specifici che emergono a partire dal basso in relazione alle buone pratiche in corso di sperimentazione e disseminazione. In questo senso, se una parte del corpo docente lavora proficuamente con una specifica metodologia didattica (dal *cooperative learning* alla *flipped classroom*, dalla didattica metacognitiva all'apprendimento per scoperta) per supportare la standardizzazione delle competenze dei docenti nell'ottica della realizzazione del curricolo<sup>32</sup>, si provvederà a promuovere una formazione volta a sostenere la disseminazione della metodologia individuata.

## 6. Bibliografia di riferimento

- Baldacci M. (a cura di), *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli, Tecnodid, 2005.  
 Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.  
 Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018.  
 Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003.  
 Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014.  
 Calvani A., *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.  
 Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.  
 Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, 2016.  
 Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *Metodo di studio e DSA*, Roma, Carocci, 2017.  
 Chomsky N., *Syntactic structures*, The Hague, Mouton, 1957.  
 Comoglio M., *La valutazione autentica*, in "Orientamenti Pedagogici", 49, 2002, pp. 93-112.  
 Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.  
 Da Re F., *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano, Pearson, 2013.  
 Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003.  
 Fiorella L., Mayer R.E., *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*, New York, Cambridge University Press, 2015.  
 Giancola O., Viteritti A. *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure*, in "Scuola democratica", 1, 2019, pp. 11-40.

<sup>32</sup> Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002.

- Guasti L., *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2012.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erikson, 2016.
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.
- Mitchell D., *What really works in special and inclusive education*, London-New York, Routledge, 2008.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in "Orientamenti pedagogici", 57, 4, 2010, pp. 619-647.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- Reeves T., Herrington J., Oliver R., *Authentic activities and online learning*, in *Quality Conversations*, in "Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference", Perth, Western Australia, 7-10 July 2002, pp. 562-567.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (a cura di), *Agire le competenze chiave*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- OMS - Dipartimento di salute mentale, *Partners in Life Skills Education. Conclusion from United Nations Inter-Agency Meeting*, Ginevra, 1999.
- Scheerens J., *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*, Dordrecht, Springer, 2018.
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenze nel lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Tessaro F., *Compiti autentici o prove di realtà?*, in "Formazione e insegnamento", XII(3), 2014, pp. 77-88.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Trincherò R., *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*, Milano, Rizzoli, 2018.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.
- Wiggins G., *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione*, Roma, LAS, 2007.

Received September 12, 2019

Revision received September 20/ September 26, 2019

Accepted October 2, 2019