

Pratiche di valutazione delle competenze  
( i **Martedì di Scuola Democratica**)  
**Liceo Classico “Giulio Cesare” 27 settembre 2011**

Una volta, in un'intervista, Dino Buzzati affermò che lo spunto per il suo *Il deserto dei tartari* era nato “dalla monotona routine della redazione notturna del giornale in cui lavorava a quei tempi. Molto spesso – afferma – avevo l'idea che quel tran tran dovesse andare avanti senza termine e che mi avrebbe consumato così inutilmente la vita.

In questa prospettiva ho colto volentieri l'idea sottesa a questi incontri dei *Martedì di Scuola Democratica* di “non subire le trasformazioni ma di interpretarle riflessivamente”.

Se mi si consente però ancora un breve accenno personale, vorrei riportare anche l'esperienza dello scorso anno ad un incontro per le competenze quando, come docenti del liceo classico, ci sentimmo dire che, sull'argomento, ci dovevamo mettere al passo con le buone e avanzate pratiche dei tecnici e dei professionali. Entravo pensando, con la sicumera che un po' ci contraddistingue (nel mio caso, con l'aggravante di insegnare latino e greco), di avere un posto in prima fila e scopro di essere in ritardo per uno strapuntino.

Iniziava così la “lunga marcia nel deserto” con tutti i rischi ma anche le affascinanti valenze positive che questa parola possiede.

Voglio anche dire che, pur non pretendendo di rappresentare nessuno, per molte delle cose che dirò mi sento portavoce delle tante idee, spunti, riflessioni condivise con i colleghi di questa scuola, nel lavoro quotidiano e anche grazie alla Funzione Strumentale per le Competenze da me svolta lo scorso anno.

Credo che non sfugga a nessuno che la scelta di partire dalla valutazione, anzi dalla certificazione delle competenze, sia strategica: riflettere sul punto di arrivo implica necessariamente un ragionamento sul punto di partenza e sui percorsi da seguire.

Ad un primo livello partirei dunque dalle

#### Percezioni

Intendo con questo evitare il grosso rischio delle due velocità: il metabolismo della scuola è certo molto pigro, ma trascurare questo dato sarebbe un errore madornale, peraltro già compiuto troppe volte nel passato.

Dunque partiamo dal livello più esterno: quella dei genitori è per ora una non-percezione: fin qui abbiamo mimetizzato tra le altre la valutazione per competenze, ma quando essa diventerà esplicita e decisiva, non sfugge a nessuno, credo, il rischio connesso a una valutazione non compresa.

Ad un secondo livello, gli studenti che cominciano a sentire circolare parole nuove, si trovano di fronte a prove in parte diverse dal solito: la nostra piccola esperienza dello scorso anno ha posto in evidenza i problemi connessi con una comprensione nebulosa da parte loro di cosa stiamo valutando di diverso e con i linguaggi nuovi che stiamo usando per valutare. Abbiamo verificato negli esiti non sempre positivi di alcune prove che andavano in questa direzione, quanto sia importante la percezione precisa da parte degli studenti di cosa si chiede loro.

In pratica, possiamo dire che il dibattito e la sperimentazione sulle competenze è in atto solo nel mondo dei docenti e anche qui il *malpancismo* si fa sentire: non aprirò certo un fronte polemico se abbia ragione Israel quando parla di “dittatura degli esperti” o Benadusi nell’evocare piuttosto la “dittatura degli inesperti”, ma ho l’impressione che, se nel mondo dei docenti si votasse a scrutinio segreto, vincerebbe Israel e in ogni caso, attuare una trasformazione così radicale come quella richiesta dal nuovo contesto che la didattica e la valutazione delle competenze ci chiedono implica una intenzionalità e una voglia di impegnarsi fortissime, e temo che se non si attivano queste componenti a livello diffuso nella scuola, tra i docenti chiamati essi stessi per primi ad un transfer di competenze, non si va lontano.

Solo a titolo di esempio, è diffusa la percezione che le competenze sottintendano una visione della scuola “cinghia di trasmissione” verso il mondo della produzione, una visione permeata di espressioni come flessibilità del lavoro e del lavoratore, "imparare a imparare", quale emerge dal famoso libro bianco di Delors, vera *Bibbia* dei fautori della scuola nuova e quindi anche delle competenze.

Si concentra l'attenzione sul fare piuttosto che sul pensare, sulla didattica laboratoriale più che sulla capacità di dimostrare, carta e penna alla mano, il teorema di Pitagora? Percezioni sicuramente errate, si dirà, ombre da fugare, ma occorre farlo presto, perché, nel frattempo, sull'opposto versante, è sotto gli occhi di tutti il disorientamento dei nostri studenti rispetto al mondo del lavoro nel quale pure dovranno inserirsi e, ancor più drammaticamente, verso quello della scuola in cui vivono o dell'università in cui vivranno tra breve.

#### Definizione/definizioni

Tralascio in questa sede il tema della definizione di competenza (argomento ovviamente ghiotto per una riflessione teorica ma che ci porterebbe lontano dal tema di oggi). Assumiamo dunque come valida quella ormai ampiamente condivisa nei documenti internazionali che la esplicita come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare.

Mi limito ad osservare che, anche solo vagando un po' *random* tra i famigerati 5000 quiz per la preselezione della prova di Concorso per Dirigente scolastico, si possono trovare diverse definizioni di competenza, tutte appropriate in relazione all'angolo di visuale da cui le si guarda, e soprattutto alla diversità del compito.

Non mi sfugge neanche la differenza che andrebbe posta tra competenze disciplinari, trasversali e competenze chiave, ma un po' provocatoriamente faccio mia la riflessione di un collega: nell'ampio dibattito su cosa siano le competenze, perché, se c'è qualcuno che lo sa, non ce lo viene a spiegare di persona, così come io so la prima declinazione greca e so insegnarla ai miei studenti di quarta ginnasio?

E ancora: posto che una competenza consista nel dedicarsi ad A per poi dimostrare di sapere fare anche x, y, z, il liceo classico è stato fondato esattamente sull'idea che imparare a orientarsi sui testi classici fosse propedeutico all'acquisizione di competenze universali. Se dunque, oggi, al netto del pre-giudizio umanistico e classicistico, tutte le scuole sono alla ricerca di quel *quid* che le nostre discipline già posseggono, non sarà che noi stiamo andando a cercare fuori quello che altri dovrebbero venire a cercare a casa nostra?

In modo un po' impertinente ci chiedevamo se ci fideremmo di più di un bravo cardiocirurgo che non ha letto Sofocle o di uno altrettanto bravo che lo ha fatto? Ma ecco che la supponenza del docente di liceo classico rischia di prendere nuovamente il sopravvento.

Per entrare più nel vivo, passerei ora agli aspetti legati alla prova per competenze. Vorrei soffermarmi su tre ambiti. Il primo è quello legato alla

#### Formulazione delle prove

La nostra esperienza come liceo fa riferimento alla prova per competenze formulata e somministrata alle classi IV ginnasio nel precedente anno scolastico e a una riflessione operativa avviata sempre nel medesimo anno intorno alla costruzione della prova per competenze per la seconda classe del triennio.

La prima difficoltà è legata ai rischi che il tutto si determini in un effetto di ripetizione per cui, cambiato l'ordine degli addendi, il risultato non cambia: intendo dire che, pur partendo da impostazioni innovative nella formulazione, ci siamo resi conto che poi si rischia sempre di ricadere negli aspetti più propriamente disciplinari, con un effetto gattopardesco che è tipico della scuola. Faccio un esempio: nella prova di latino e greco si è coraggiosamente pensato, dopo attenta riflessione, di non prevedere l'uso del vocabolario, ma poi si è ricaduti inevitabilmente in domande che chiedevano il valore della congiunzione "ut". Siamo del resto in buona compagnia: i più recenti libri di testo si stanno riempiendo di prove per competenze delle quali francamente si fatica a cogliere le peculiarità, un po' come quando si pensò che cambiare il termine "capitoli" con il termine "moduli" fosse sufficiente a inaugurare una didattica modulare.

Nel secondo caso, quello della riflessione per il triennio, ci siamo imbattuti con diversi livelli di difficoltà: strutturare una prova per competenze risulta relativamente facile per discipline come inglese che si avvalgono dei livelli delle certificazioni internazionali, risulta abbordabile per le materie scientifiche, bilanciando il lavoro tra *problem posing* e *problem solving*, è ancora ipotizzabile praticamente per le competenze linguistiche e poi ci si arena totalmente sulla valutazione delle competenze in ambiti quali le letterature, la storia e la filosofia, la storia dell'arte, come pure sugli aspetti più teorici del sapere scientifico. Il lavoro comune ci aveva portato ad identificare alcuni possibili ambiti sui quali costruire la prova, tra i quali ne avevamo prescelto uno

volto alla “competenza nello stabilire confronti tra testi e individuare temi e concetti”, ma il nostro sforzo si è arenato tra diversi tentativi di predisposizione di una prova efficace. Come trasformare i contenuti disciplinari in risorse, i saperi teorici in competenze spendibili? Come valutare la capacità di trasferire i saperi tra ambiti disciplinari diversi? E ancora, riprendendo Bertagna, se le competenze sono qualità del soggetto, come si valutano le qualità?

Un secondo ambito fa riferimento ai tempi e più precisamente al

tempo scuola tra conoscenze e competenze:

Innanzitutto, il tempo come durata: inserire una didattica per competenze per sovrapposizione o per assi paralleli allo sviluppo e all’acquisizione delle conoscenze, significa non avere futuro, perché un’ora non si dilata. Questo chiama in causa molti aspetti correlati, come, a solo titolo di esempio, la dilatazione sempre più incontrollata dei contenuti disciplinari (quando già a fine Ottocento nel sistema d’istruzione francese si parlava di “insegnare quello che non è possibile ignorare”). Il fatto è che sviluppare competenze prende tempo, come mi ricordava una collega del ginnasio quando mi faceva osservare che, per quanto, i ragazzi delle IV fossero stati preparati remotamente sin dall’inizio del pentamestre ad esercizi come quelli che sarebbero stati loro somministrati, se docenti e studenti avessero avuto più tempo per familiarizzarsi con le discontinuità e le novità, gli esiti delle prove sarebbero stati migliori. Parlavo prima di lavoro di analisi sul testo greco e latino senza vocabolario: è evidente che lavori così non si improvvisano.

Ma c’è poi un’altra dimensione del tempo su cui vorrei soffermarmi, perché neanche la testa di uno studente si dilata a comando. Quando si valutano le competenze e come progrediscono? Osserva giustamente Benadusi che la difficoltà non è nelle procedure del *testing* ed è così bella e appropriata la citazione che il professor Pellerrey fa del *Teeteto* di Platone del *pensiero come dialogo dell’anima con se stessa su ciò che sta esaminando*. Ora: se la competenza si colloca tra la percezione del sé e la sfida del compito, come valuto la competenza che i miei studenti hanno acquisito dopo aver letto loro l’ode IV,7 di Orazio, o il mito della caverna di Platone, per limitarmi ai miei ambiti disciplinari. Come si valuta la *testa ben fatta*? Vedete bene che qui non si tratta più di essere supponenti, ma del timore di perdere lo specifico per uniformarci.

Infine gli

#### Esiti attesi

Occorre innanzitutto porre in evidenza il diffuso disagio per l'intensificarsi dei momenti valutativi, a discapito talvolta delle attività di insegnamento. Troppe prove che valutano cose diverse, che si sovrappongono e che talvolta vengono subite da noi docenti, figuriamoci dagli studenti.

Tre spunti:

quest'anno, agli studenti delle V ginnasio somministreremo sia le prove di competenze che quelle dell'Invalsi che presuppongono e valutano ambiti diversi, per i quali occorrerà uno specifico lavoro di preparazione.

Formuleremo poi all'atto dello scrutinio un modulo di certificazione sulla cui "inaccettabile semplificazione" si è già soffermato Bertagna e che nel nostro caso mortifica fino a farla sparire del tutto la prospettiva dell'antico. Inoltre, prima ancora di aver imparato a valutare le competenze, attività comunque indirizzata allo studente che apprende e, al massimo, alla sua famiglia, queste stesse competenze si certificano *ad gentes*. Tutto ciò non accresce forse la confusione, la genericità, il conformismo? Non è forse radicale negazione del concetto di competenza che pure si vuole certificare?

E infine, i programmi e lo stesso Esame di Stato sembrano e sono assolutamente impermeabili a tutto questo dibattito.

Per finire

#### Alcune prospettive ...

Il lavoro iniziato lo scorso anno ha messo in luce anche una serie di valenze positive, ci sono alcune cose che abbiamo cominciato a capire o meglio a riscoprire.

Sia pure in modo ancora embrionale, chi ha lavorato ha colto in questo mix tra apprendimenti di conoscenze disciplinari e attività più attente al soggetto che apprende un poderoso **volano dell'intelligenza** degli studenti ed anche la possibilità di rivitalizzare la relazione educativa.

Lavorare per competenze ha inoltre creato collegialità, riattivato comunicazione: si è tolta un po' di polvere da questi austeri corridoi; forse le competenze ci aiutano a ritrovare la consapevolezza che insegnare e apprendere sono sulla stessa barca, che, dalla noia che sembra prevalere, docenti e studenti si salveranno tutti insieme o tutti insieme invecchieranno come Drogo in attesa dei Tartari. Ma non si può vivere nella scuola in attesa di una pensione che non arriva mai o di un esame che finalmente ci farà uscire dal "carcere" (fatevi un giro su facebook e vedrete quante volte il sinonimo di scuola è questo per i nostri studenti). Le competenze dunque come **volano della motivazione**.

Mi sembra che ci siano ancora due parole da mettere in gioco. Se è vero che ogni didattica per competenze richiama un contesto e un agire intenzionale, bisogna tornare a riflettere sulla parola autonomia, per ridefinire, in relazione al contesto un curriculum di competenze: quale cioè l'*hic et nunc* per lo studente del *Giulio*. E' questa la domanda da cui ogni scuola deve partire: le competenze allora come **volano dell'autonomia**.

Infine, se le conoscenze determinano un gioco di interrelazioni complesse tra saperi, abilità ed atteggiamenti, esse sono da intendersi come **volano dell'orientamento** inteso come capacità del soggetto che apprende di uscire dalle conoscenze inerti per riconoscere il senso e il significato di ciò che viene acquisendo. Quanto ci sia da fare in tal senso è immediatamente evidente a chiunque pensi a che cosa doveva essere e a cosa è nei fatti diventato il percorso dell'Esame di Stato, la tesina, per intenderci.

... e una proposta

E' nata da tutto questo la proposta sulla quale intendiamo aprire una discussione in questo anno scolastico; ambiziosamente l'abbiamo chiamata "*per l'alto mare aperto*": vorremmo rileggere i contenuti disciplinari, la scansione dei programmi, superare la divisione tra biennio e triennio, integrare i percorsi, gli ambiti cognitivi, le conoscenze con le competenze, un po' come quando si rinnova una casa: non basta spostare i mobili, occorre rinnovare l'arredamento, eliminare ciò che è consunto, valorizzare ciò che è bello, spesso ereditato e custodito da lunga tradizione familiare, scommettere sulle nuove tendenze del design, ascoltare i consigli degli architetti, ma soprattutto

scegliere sulla base della propria sensibilità e assumere decisioni sulla base della propria esperienza, del proprio vissuto in quella casa.

Vorrei, per concludere, tornare all'immagine iniziale del deserto. Non c'è dubbio che siamo in mezzo al percorso: a volte ci viene di rimpiangere quelli che, prudentemente, hanno deciso di rimanere schiavi della noia in Egitto; dobbiamo fare continuamente i conti con chi ci segue di malavoglia e ci rimprovera di aver fatto loro abbandonare un terra sicura senza sapere bene dove stavamo andando; francamente di Mosè se ne vedono pochi (anche perché c'è che dice che Mosè è stato visto aggirarsi alla ricerca di un tunnel dalle parti del Gran Sasso); le tracce sono molte e confondono, mentre ancora non si intravede il sentiero giusto; viene da chiedersi perché andare avanti? Perché ogni mattina, entrando in classe, rimaniamo inguaribilmente convinti con il *Piccolo Principe* che ciò che *rende bello il deserto è che nasconde un pozzo in qualche parte!* Per favore, aiutateci a non perdere questa convinzione e ... fate presto.