

LA COMPETENZA NELLA SCUOLA ITALIANA

Introduzione

Definita la *mission* della scuola all'interno di un quadro generale culturale (ma anche sociale), diviene ora necessario individuare come la stessa, che per anni ha insegnato (o trasmesso) conoscenze ed abilità disciplinari, ora, anche all'interno di una dimensione pedagogica condivisa a livello europeo, propone l'obiettivo della competenza per le giovani (e non) generazioni.

Questa nuova *vision* della scuola non rappresenta affatto, come abbiamo visto, una moda transitoria, ma è frutto di un percorso di riflessione e di ricerca decennale che, abbiamo visto, è nato in ambito economico per poi contaminare, come logica conseguenza, quello pedagogico.

Il nostro punto di partenza è stato quello di paragonare, utilizzando la massima famosa di François de La Rochefoucauld, la competenza all'associazione amore vero/fantasma. Tutto questo sebbene non manchi affatto materiale per riflettere ed approfondire la tematica, sia a livello formale che informale. Se nel primo caso è disponibile della letteratura specializzata, anche nel secondo, con una modalità di ricerca realmente accessibile a tutti (utilizzando il classico approccio attraverso un motore di ricerca¹), si correrebbe addirittura il rischio di una sovraesposizione di contenuti, a fronte infatti dei circa 722.000 risultati ottenibili utilizzando un'unica parola chiave². Quello che accomuna entrambi gli approcci è il richiamo a precisi dispositivi normativi riguardanti la scuola, dispositivi che spesso richiamano altri interventi legislativi precedenti, in una sorta di gioco di incastri o di scatole cinesi. Appare quindi sin da subito, come prima evidenza, il fatto che vi sia una vera e propria storia, anche questa più che decennale, a monte dell'introduzione della competenza in ambito scolastico. E, come accade spesso nel tempo, alcune cose possono cambiare, altre rimanere immutate ed altre ancora, se problematiche, rimanere insolute.

Sono infatti quasi venti anni che il termine *competenza* aleggia sulla scuola italiana, creando spesso imbarazzo negli addetti ai lavori, dal momento che sorgono problemi fin dal primo tentativo di attribuire a questa parola un significato ben preciso.

Analizzare, dal punto di vista sia storico che pedagogico, la normativa che la riguarda e che è stata prodotta in tutti questi anni potrebbe sembrare in apparenza un approccio piuttosto arido (o addirittura decisamente poco scientifico), se paragonato ad un intervento, ad un saggio particolarmente significativo di un noto pedagogista oppure agli esiti di una ricerca specifica ben condotta. La normativa scolastica tuttavia, nel bene e nel male, rappresenta un importante punto di riferimento, oltre che per gli studiosi, per i docenti e gli stessi genitori, di fatto protagonisti (anche se spesso considerati solamente "utenti") del sistema educativo italiano. Questo per almeno tre motivi:

- in quanto la normativa rappresenta, di fatto, una sorta di *precipitato*³ di convinzioni pedagogiche, nella maggior parte non dichiarate direttamente ma latenti e potenzialmente rilevabili da parte di un qualsiasi lettore attento, non solo da un ricercatore;
- ogni dispositivo normativo ha un valore fortemente orientativo, costituendo allo stesso tempo sia una sorta di "recinto" all'interno del quale muoversi che una risorsa alla quale fare riferimento per lo svolgimento della professione del docente e del ruolo di genitore, oltre che di studente;

¹ Nel Regno Unito, ma anche in altre nazioni di lingua inglese, quando non si conosce il significato di una parola, di una frase oppure il contenuto di un particolare oggetto di conoscenza, viene spesso usata l'espressione "google it" (*cercala su Google*).

² Risultati ottenuti in data 27 giugno 2016.

³ Questa espressione non appartiene allo scrivente ma a G. Bertagna, non all'interno di un testo ma di un corso universitario.

- dal punto di vista antropologico/etnografico, la normativa rappresenta una documentazione di riferimento in quanto contiene anche gli indirizzi con i quali una determinata società affronta una particolare tematica.

Una lettura della normativa scolastica deve, in ogni caso, prendere le mosse da una ben precisa consapevolezza: i redattori dei dispositivi di legge non sempre sono pedagogisti di professione oppure persone di scuola animate dalla precisa consapevolezza e volontà di fornire delle *summae* pedagogiche relative a determinate problematiche. Tuttavia, di fatto, questi interventi creano una *cultura scolastica* tra i docenti e genitori, cultura che dovrebbe spingere alla riflessione e non, ovviamente, all'accettazione supina della norma, secondo una logica di tipo impiegatizio basata esclusivamente sull'esecuzione di quanto ricevuto attraverso i canali amministrativi oppure secondo una logica riferibile all'*ipse dixit* dell'esperto di turno. Se la normativa può rappresentare quindi una risorsa sia per l'azione che per la riflessione, analizzare quanto contenuto negli atti legislativi che si rivolgono in particolare ai docenti e, attraverso la loro mediazione, anche alle famiglie degli alunni non equivale a svolgere un puro esercizio narrativo.

Nel *mare magnum* della legislazione scolastica ci limiteremo ad alcuni "carotaggi" particolarmente significativi, individuando alcune *stagioni*, o *ere*, durante le quali nella scuola italiana si è parlato di competenza(e). Fatta, tuttavia, una doverosa premessa.

1. Premessa: l'autonomia scolastica

Potrebbe apparire singolare iniziare la nostra esplorazione iniziando da una serie di dispositivi legislativi che non concentrano prioritariamente la loro attenzione sulla tematica della competenza. Riprendendo nuovamente la metafora pittorica, l'autonomia scolastica potrebbe essere paragonata a quello che, per un artista, è la tavolozza dei colori, quindi, il più importante dei "ferri del mestiere". Infatti, attraverso norme specifiche, venivano all'epoca introdotte possibilità organizzative e didattiche fortemente innovative ancora attuali e, in diversi casi, non ancora pienamente attuate.

Non è nostra intenzione, in quanto l'argomento richiederebbe uno studio a parte piuttosto impegnativo, fare un trattato sull'autonomia scolastica, ma per le finalità che ci poniamo può essere utile fare alcuni richiami e sottolineature. In primo luogo il DPR 275 dell'8 marzo 1999 (*Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59*) segnala sin dall'articolo 2 come tale regolamento riguardi *tutte le diverse articolazioni del sistema scolastico, i diversi tipi e indirizzi di studio e le esperienze formative e le attività nella scuola dell'infanzia*. Nessuno si deve quindi ritenere escluso. All'interno di tale regolamento, con articoli specifici, vengono definite le aree di autonomia delle istituzioni scolastiche: l'autonomia didattica (art.4), l'autonomia organizzativa (art.5), l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art.6), l'autonomia amministrativa (art. 14)

Fare riferimento ad una normativa risalente al 1999 potrebbe a prima vista apparire come un approccio piuttosto vintage, addirittura un po' retro, se non fosse che i precedenti articoli, come altri di questo dispositivo di legge riguardante l'Autonomia scolastica, hanno disegnato un nuovo tipo di scuola, fornendo agli insegnanti degli strumenti (didattici ed organizzativi) a supporto di una scuola maggiormente vicina alle esigenze degli alunni, delle loro famiglie e del territorio: in breve, per una scuola al passo coi tempi e non come istituzione isolata dal mondo e dalla realtà. La riforma del titolo V della costituzione, attraverso la legge costituzionale 3/2001, riconoscendo le autonomie locali ed esaltando il principio di sussidiarietà, ha fornito una vera e propria dimensione costituzionale all'autonomia scolastica stessa. La scuola italiana agisce quindi all'interno di uno

spazio di autonomia che non si limita a descrivere unicamente dei confini, ma che prospetta delle possibilità ancora da esplorare.

2. La preistoria: il regolamento dell'Autonomia scolastica

Il Regolamento fa alcuni fugaci accenni alla tematica della competenza nella scuola, accenni che con molta probabilità, all'epoca, non furono oggetto di particolari approfondimenti ed attenzione, considerati anche gli obiettivi del Regolamento stesso, di tipo generale-ordinamentale, non orientato direttamente ad affrontare la tematica della competenza stessa.

All'art. 8, sezione dedicata alla *definizione dei curricoli*, si attribuisce *ex lege* al Ministero della Pubblica Istruzione (ora MIUR), la definizione stessa degli obiettivi generali del processo formativo ma soprattutto *gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*, oltre a riservarsi diverse altre prerogative volte ad evitare una possibile polarizzazione del sistema educativo italiano⁴. Rileggendo queste frasi diversi anni dopo la promulgazione del Regolamento, è possibile rendersi conto come la scuola italiana si trovò di fatto ad attendere quanto sopra promesso per parecchio tempo. A posteriori emerge quindi come lecita la seguente domanda: siamo di fronte ad un'uscita ministeriale estemporanea, all'inizio di un percorso che si rivelerà, di seguito, accidentato oppure alle basi di un preciso progetto pedagogico? Difficile trovare una risposta: l'unica certezza è che in quegli anni (ed anche nei precedenti) il panorama formativo europeo aveva iniziato un percorso di riflessione ed analisi relativamente alle competenze in ambito formativo⁵.

Ma è soprattutto l'articolo 10, comma 3 (*Verifiche e modelli di certificazione*) ad essere particolarmente significativo, in quanto getta un seme che, di fatto, germinerà solo in futuro a livello nazionale, per la precisione sedici anni dopo:

3. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate”.

Bisognerà infatti attendere più di tre lustri per la predisposizione di un modello nazionale fornito alle scuole. L'articolo 13 comma 1 (*Ricerca metodologica*) collega inoltre la dimensione della competenza a quella della ricerca, che avrebbe con ogni probabilità dovuto accompagnare gli anni successivi al dispositivo legislativo analizzato:

“1. Fino alla definizione dei curricoli di cui all'articolo 8 si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze”.

⁴Queste sono, nell'ordine, rispettivamente: le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale, l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo; gli standard relativi alla qualità del servizio; gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi; i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

⁵Il riferimento è al progetto DE.SE.CO. (*Definition and Selection of Competencies*) condotto dall'OCSE tra il 1997 e 2002.

Interessante il fatto che già nel “lontano” 1999 le scuole venivano invitate a riorganizzare la progettazione didattica secondo la logica delle competenze: con quale *know how* i docenti avrebbero dovuto procedere, purtroppo non è dato di sapere e questo rappresenterà anche in seguito, come vedremo, una dimensione problematica non secondaria. È comunque del tutto probabile che la tematica della competenza passò decisamente in secondo piano, poiché tutti gli addetti ai lavori della scuola si concentrarono maggiormente sulle altre dimensioni dell’autonomia in precedenza citate, soprattutto quelle riguardanti la didattica e l’organizzazione.

3. Prima era: gli anni dell’autonomia scolastica

Appare particolarmente significativo il fatto che si iniziò a parlare di competenza proprio negli anni che vedono, all’interno della scuola italiana, discutere di autonomia, in un periodo quindi di importanti cambiamenti come in precedenza evidenziato, segnato anche da altri interventi normativi:

- **Il D.P.R. 323/98.** All’interno di questo Decreto (che ha come finalità quella di regolamentare l’esame di stato della secondaria di secondo grado) il termine “competenza” ricorre ben quattro volte. Sin dal primo articolo viene data una definizione di massima della competenza: “*L’analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato tendono ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite*”. In questo caso risulta evidente come le competenze siano di fatto assimilate alle abilità, *anche* di carattere applicativo⁶: tra le righe, è quindi possibile ipotizzare che possano esistere, secondo l’estensore della legge, delle competenze non “applicate/applicabili” alla realtà concreta. Lo stesso testo sembra inoltre associare le competenze alla dimensione dell’*avere (possesso)*, non tanto dell’*essere* e, aspetto non secondario, il fatto che riguardi un ben preciso gruppo di alunni (al termine della secondaria di secondo grado – alunni quindi diciottenni o diciannovenni), sembrerebbe avallare l’ipotesi che la competenza sia una “cosa da grandi”, come emergerebbe dalla genealogia del termine, nato in ambito economico-professionale.

- **La L.9/99.** “*A conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, nel caso di mancato conseguimento del diploma o della qualifica di cui al comma 1, previo accertamento dei livelli di apprendimento, di formazione e di maturazione, è rilasciata all’alunno una **certificazione** che attesta l’adempimento dell’obbligo di istruzione o il proscioglimento dal medesimo e che ha valore di credito formativo, indicante il percorso didattico ed educativo svolto e le **competenze acquisite***”.⁷

Disposizioni urgenti per l’innalzamento dell’obbligo di istruzione: tale era la finalità della legge di cui abbiamo riportato uno stralcio afferente alla nostra analisi. La competenza appare come un qualcosa di fortemente oggettivabile, come qualcosa che si consegue, sempre però all’interno di un percorso di studi superiore. Si ribadisce nuovamente un concetto ben preciso: le competenze devono essere *certificate*. La parola certificazione indica, dizionario alla mano⁸, in primo luogo *l’autenticazione pubblica di documenti* oppure, nel caso delle certificazioni di bilancio, *l’attestazione della correttezza delle procedure di contabilità* fornita solitamente da professionisti abilitati (detti *revisori contabili*) o da società di revisione. L’etimologia stessa della parola, del resto, svela la sua derivazione dal latino *certus*, cioè *certo, reale, fidato*.

⁶ Articolo 1, comma 3. Il DPR 328 del 23 luglio 1998 è di forte interesse in quanto normativa riguardante l’Esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado.

⁷ L. 9/1999 art. 1 comma 4

⁸<http://www.treccani.it/vocabolario/certificazione/>

Le competenze devono quindi rispondere a queste qualità. Se, da un lato, i docenti (e di riflesso i genitori) potevano contare su una lunga esperienza in fatto di “certificazione” degli apprendimenti (resa pubblica con i classici “voti in pagella”), all’atto dell’emanazione di questa legge non si poteva dire lo stesso per quanto riguarda la competenza. Alcuni ragionevoli dubbi potevano riguardare sia il contenuto (*Cosa certificare? Cosa si intende per competenza?*) che le modalità (*Come certificare e quale percorso seguire?*).

In questa prima era, per concludere, non vengono rese disponibili indicazioni circa le modalità di certificazione ed il loro oggetto (manca infatti anche una precisa definizione di competenza). Si ha come l’impressione di una certa volontà di armonizzare, in un modo poco convinto, i percorsi professionali con gli altri percorsi scolastici. In ogni caso, è possibile affermare che si inizi ad instillare un dubbio, colto da molti docenti pur nelle incertezze e nei tentennamenti che caratterizzano tutte le svolte innovatrici: l’apprendimento scolastico non deve essere solamente una questione di conoscenze.

4. Seconda era: gli anni delle riforme scolastiche

È con molta probabilità un fatto non casuale che, dopo un periodo caratterizzato da una certa spinta innovativa (Autonomia scolastica), ne seguì un altro che, in un quadriennio, mirava a rivoluzionare gli assetti della scuola italiana. Anche all’interno di questi processi la tematica della competenza trovò casa, sebbene con attenzioni e fortune piuttosto diverse.

- La **L. 30/2000**. Questo intervento normativo, che rappresentava un primo tentativo di riforma complessivo (e non parziale) della scuola italiana dopo alcuni decenni (*Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell’Istruzione*), sin dall’articolo 1 (*Sistema educativo di istruzione e formazione*) affrontava la tematica della competenza:

*“la Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali”.*⁹

Da notare come si introduceva una prima, netta distinzione tra conoscenze, capacità e competenze. Quest’ultime appaiono poi come da *sviluppare* (e non da *acquisire*: si ritiene di essere di fronte ad un processo, non ad un prodotto) e possono essere sia generali che di settore ma, soprattutto, devono essere strettamente legate (*coerenti*) alla dimensione personale di ciascuno (*attitudini e scelte personali*). È possibile quindi intravedere, all’interno di questo dispositivo legislativo, una prima rivoluzione copernicana: si inizia ad introdurre il concetto (o il sospetto, si potrebbe anche dire) che la competenza non sia tanto legato all’*avere* quanto all’*essere* di una persona. Inoltre, le competenze sono collegabili, sempre secondo questa norma, non solo al mondo lavorativo ma anche alla vita sociale delle persone. Si può quindi affermare che le competenze vengano, finalmente, “sdoganate” a livello normativo scolastico da quel contesto economico/lavorativo all’interno del quale erano nate.

All’articolo 3 (*Scuola di base*) si ha una ripresa della tematica, dal momento che tra le finalità di questa scuola (che, ricordiamo, nel progetto originario doveva accorpate scuola elementare e media in un unico ciclo di sette anni) vi è lo “*sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive*”.¹⁰

⁹ L. n. 30/del 10 febbraio 2000 art.1

¹⁰ Ibidem

Questo dispositivo normativo sposta inoltre di fatto l'attenzione del mondo della scuola dalla fascia d'età 15-19 anni a quella precedente, comunemente denominata *dell'obbligo scolastico* (ciclo primario): le competenze riguarderebbero quindi anche gli alunni che frequentano questo percorso di istruzione.

La legge sul riordino dei cicli progettata dal ministro Berlinguer e portata avanti dal ministro De Mauro, è cosa nota, non entrò di fatto mai in vigore, a causa di una certa contrarietà sia da parte della politica che degli addetti ai lavori (ricordiamo inoltre che nel 2001 si passò da un governo di centro-sinistra alla guida della Repubblica a un governo di centro-destra). Tuttavia, anche se spesso dimenticato ma non secondario all'interno dell'economia di questo tentativo di riforma, vi fu l'istituzione della cosiddetta "commissione dei saggi", incaricata di redigere una mappa dei saperi e delle conoscenze essenziali¹¹ per i giovani del nuovo millennio. I *Materiali della commissione dei saggi*, raccolti in un numero specifico degli Annali della Pubblica Istruzione¹² non rappresentano ovviamente un dispositivo normativo vero e proprio, ma possono risultare utili per comprendere il dibattito allora in corso, dal momento che riportano diversi interventi e documenti di sintesi. Il primo dato significativo è di tipo quantitativo-statistico e riguarda il numero con cui ricorre, nelle 456 pagine del documento, il termine "competenza(e)": ben 166 volte.

Secondo alcuni esperti che hanno fornito apporti significativi a questo documento, ci si troverebbe di fronte ad una vera e propria svolta di tipo culturale, dal momento che sarebbe necessario

*"...puntare ad una cultura intesa come luogo del saper fare e capace di valorizzare le competenze di bambini e ragazzi, soprattutto in rapporto ai media;"*¹³

All'interno di questa raccolta di materiali si elencano, anche se non sempre in maniera dettagliata, alcune tipologie di competenze: di tipo disciplinare, trasversali alle discipline, espressive, comunicative, relazionali, decisionali, progettuali. L'approccio alle competenze viene considerato secondo una nuova ottica, ben diversa dalla classica "acquisizione". Questa svolta è testimoniata da alcune scelte terminologiche del gruppo dei saggi, allorché si sottolinea l'importanza della "promozione delle competenze, delle conoscenze e degli interessi personali di bambini e ragazzi"¹⁴ oltre che ad un nuovo ruolo per la scuola:

*"La scuola deve restituire «qualità» alla persona, più che restituire competenze. Non si deve ridurre la persona all'aspetto cognitivo e razionale, ma sottolineare tutte le sue dimensioni e potenzialità (creatività, qualità, capacità)".*¹⁵

Secondo questa logica, il progetto stesso di Riforma scolastica sarebbe dovuto andare ben oltre le semplici conoscenze:

*"La scuola deve porre l'attenzione sulle risorse umane per valorizzarle al fine di contribuire alla costruzione di una cultura della vita; deve restituire «qualità» alla persona, più che restituire competenze, e portare gli allievi a saper fare e saper essere. Ciò suppone – ovviamente – un ripensamento in radice sul «senso dell'educare»"*¹⁶

Il riferimento all'essere umano come "risorsa" può decisamente contrastare con una visione pedagogica attenta alla dignità e all'integralità di ogni persona umana. Tuttavia, il riconoscimento dell'esigenza di "ripensare il senso dell'educare" portava ad affrontare in concreto la tematica delle

¹¹<http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/1997%20conoscenzefondamentali%207878.pdf>

¹²Studi e documenti n° 78, Le Monnier, Roma, 1997

¹³ Ivi p.12

¹⁴ Ivi p.26

¹⁵ Ivi pp.101-102

¹⁶ Ivi p.142

competenze a livello scolastico secondo due precise direttrici: in primo luogo contemplando ogni età degli alunni e, inoltre, considerando un approccio di tipo storico-contestuale alle competenze stesse:

*“(...) capire quali sono le «competenze spontanee», di cui i bambini sono oggi in possesso, occorre rilevare anche quali «competenze» questi bambini non hanno più, **rispetto alle generazioni passate.**”¹⁷*

Viene introdotto inoltre un concetto pedagogico che sarà ripreso successivamente e che è anche oggi un punto di riferimento importante per progettare a scuola un percorso orientato alla promozione delle competenze degli alunni: il profilo.

*“Non è più possibile oggi parlare di programmi in termini tradizionali. In regime di autonomia ogni scuola dovrà scegliere il proprio percorso **a partire dal profilo di uomo che vuol formare.** Una scelta coerente presuppone una visione generale della cultura, una teoria generale della conoscenza, che attualmente va identificata con «teoria unificata del metodo». La teoria unificata del metodo, collegata con una teoria della conoscenza, porta ad una visione del rapporto problema-teoria metodiche, **superando le conoscenze per discipline e richiedendo competenze, non conoscenze.**”¹⁸*

*“Tenendo conto che le competenze sono frutto di un processo complesso (inciampare in un problema, trovare una teoria esplicativa, verificarla), la scuola individua i problemi fondamentali da trattare all'interno di essa, **in riferimento al profilo educativo dell'alunno.**”¹⁹*

Diviene quindi necessario, a livello di progettazione didattica, un mutamento di rotta:

*“Ciò significa cambiare ottica: non ragionare più su contenuti puntuali, ma **ragionare sulle competenze** (in altre parole, capovolgere il discorso)”²⁰*

Viene inoltre riconosciuta una situazione di arretratezza della nostra nazione nell'ambito della ricerca internazionale in ordine alle competenze e riferibile ad alcuni anni prima della stesura dei materiali dei “saggi”:

*“Una volta individuati i saperi, sarebbe necessario procedere ad una articolazione in competenze, ma il nostro paese non si è mai impegnato, se non occasionalmente, su questa linea valutativa (tanto per fare un esempio, **l'Italia non ha partecipato alla ricerca dell'OCSE sulla definizione delle competenze di base richieste all'uscita dell'obbligo, contenuta nel Rapporto del 1995.**)”²¹*

Questo esplicito riconoscimento di un ritardo, a livello di ricerca, rispetto ad altri paesi europei dovrebbe in realtà far riflettere, perché alto potrebbe essere il rischio che, quanto in seguito proveniente dalla normativa europea a riguardo, sia stato assunto passivamente (o al massimo con qualche adeguamento), non avendo tuttavia ben chiari tre aspetti: il percorso di ricerca seguito, il confronto con altre realtà nazionali e tutte le problematiche connesse alla tematica della competenza.

¹⁷ Ivi p.139

¹⁸ Ivi p.146

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ivi p.147

²¹ Ivi, p.225

Da notare un particolare utilizzo lessicale che troveremo ancora in seguito in altri documenti e che pone l'accento sui saperi e sulla loro articolazione in competenze: in breve, sebbene *conoscenze* e *competenze* risultino ben distinte in diversi passaggi, non vi è chiarezza circa come si possa effettuare il passaggio dai saperi alle competenze stesse, con il rischio che la scuola effettivamente si concentri più sui primi che sulle seconde.

Qualche indicazione a riguardo viene in un certo senso fornita, soprattutto allorquando viene rimarcata l'esigenza dell'introduzione delle competenze nell'ottica di un apprendimento contestualizzato e sempre più vicina alla vita e a compiti reali, facendo riferimento ai libri di testo stessi:

*“Ma c'è anche il rischio di volere la completezza della conoscenza, che corrisponde all'incredibile aumento delle nozioni che sono nei libri di testo. Questa generalità risulta poi difficilmente trasferibile ai compiti diversi da quelli della scuola. Nella vita quotidiana le competenze sono molto più legate alla situazione e in qualche modo sono molto più adattabili, sono molto più situate, cioè legate alle situazioni”.*²²

Oltre alla diretta critica di un approccio all'insegnamento che risponda alla logica classica dell'imbuto di Norimberga²³ (siamo nel 1997...), viene messa ben in evidenza la situazionalità come categoria qualificante la competenza. Inoltre, viene segnalato il rischio di una ridondanza informativa e nozionistica all'interno degli stessi libri di testo.

Passiamo quindi ad un successivo vero e proprio intervento legislativo, nell'ambito della nota “Riforma Moratti” della scuola: la **L. 53/2003**, che presenta il termine *competenza*, utilizzato in ambito pedagogico-didattico, ben otto volte. Di particolare importanza è invece il seguente passaggio:

*“(...) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea”. In questo caso abbiamo una declinazione/definizione di competenza maggiormente articolata, da cui emerge che siamo di fronte ad un processo, non ad un risultato”.*²⁴

Le competenze sono definite come realtà da sviluppare strettamente legate alla dimensione personale di ciascuno, in vista sia della vita sociale che lavorativa, quindi in una certa continuità con il tentativo precedente di riforma scolastica. La competenza appare inoltre come strettamente connessa ad una formazione della persona che si configura come continua, secondo l'ottica del *lifelong learning*. Appaiono però dei distinguo non di poco conto:

- le capacità e le competenze non appaiono dal nulla ma si dichiara, per la prima volta, che queste possano essere *sviluppate attraverso conoscenze ed abilità*. È possibile quindi affermare che, anche se in maniera piuttosto scarna (tipica di un dispositivo normativo), per la prima volta viene suggerita una modalità di sviluppo della competenza, non rimanendo all'interno delle classiche affermazioni generiche o di tipo esortativo;
- l'apprendimento promosso per tutto l'arco della vita prevede che lo sviluppo di competenze non sia solamente riservato ai livelli scolastici “superiori” ma a tutte le età dell'uomo.

²² Ivi, p.390

²³ Si tratta di una famosa incisione su legno risalente al XVII secolo che rappresenta diversi sapienti colti nell'atto di riversare le proprie conoscenze nel cranio aperto di uno studente utilizzando un imbuto. Vedere a questo riguardo Quagliata A., *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane. Esperienze di formazione blended*, Armando Editore, Roma, 2008, p. 66; Vogh H. H., *L'imbuto di Norimberga. Macchine per imparare*, La Scuola, Brescia, 1969.

²⁴ L. 53/2003 art. 2 comma 1

Aspetto che si conferma successivamente, sempre all'interno del medesimo articolo, relativamente al primo ciclo della scuola italiana, che "...sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi..." (comma f)

Si affronta inoltre nuovamente la tematica della certificazione delle competenze (art. 3, comma 1, lett. A), affidata ai docenti delle istituzioni scolastiche frequentate dagli alunni e che rappresenta un'integrazione (non una sostituzione) delle oramai classiche prassi di valutazione scolastiche, ribadendo il fatto che la certificazione debba essere estesa alla fine di ogni "segmento" del percorso scolastico, professionale o di apprendistato, non solamente al termine del secondo ciclo scolastico.²⁵

- **II DLGS 59/2004.** Collegato alla precedente legge, questo decreto attuativo (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*) prevede, all'articolo 8 comma 1 (*La valutazione nella scuola primaria*) quanto segue:

*"La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli alunni e la **certificazione delle competenze da essi acquisite**, sono affidate ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche previste dai piani di studio personalizzati; agli stessi è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo".²⁶*

Ritorna quindi la considerazione delle competenze come una realtà da acquisire ma, aspetto non di secondaria importanza, si ribadiscono, anche se indirettamente, tre concetti:

- lo sviluppo delle competenze riguarda anche la scuola primaria;
- la competenza viene per la prima volta legata ad una dimensione di personalizzazione, nello specifico, ai PSP (Piani di Studio Personalizzati)²⁷;
- le competenze devono essere oggetto di valutazione da parte dei docenti, con una vera e propria certificazione delle stesse al termine del percorso scolastico. Ovviamente, secondo una logica non dichiarata ma sottesa a tali indicazioni legislative, una certificazione finale presuppone un percorso di sviluppo e di osservazione che la precede e che la norma supporta con degli strumenti ad hoc (*in primis* i Piani di Studio Personalizzati già citati).

Non ci si deve tuttavia dimenticare che il DLGS 59/2004 aveva degli allegati contenenti le *Indicazioni nazionali per i piani di studi personalizzati per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Da notare come tra gli obiettivi generali del processo formativo relativi alla scuola dell'infanzia si affermi che "*la scuola dell'infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini*".²⁸ Emergono con una certa forza dirompente due aspetti: in primo luogo la competenza viene legata a bambini da 3 ai 6 anni. Di conseguenza, sorge il problema di identificare, riconoscere tali competenze da parte degli insegnanti. In un passo successivo²⁹ viene definito con maggior precisione questo sviluppo delle competenze, legato, nell'ordine:

- al consolidamento delle capacità;
- alla lettura delle esperienze personali;
- all'esplorazione ed alla scoperta personale ed organizzata della realtà di vita;

²⁵Ivi, art. 2 e 3

²⁶La certificazione delle competenze è prevista dal questo regolamento attuativo anche nella scuola secondaria di primo grado (art. 11, c. 2).

²⁷Vi è il riferimento alla medesima disposizione per la scuola secondaria di primo grado all'art. 11 comma 2

²⁸ *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, p. 2

²⁹ Ivi, p. 3

- al conferimento del senso.

Ma è tuttavia quando si entra nel vivo del percorso didattico (*obiettivi specifici di apprendimento*) che la dimensione della competenza viene ulteriormente chiarita:

“Il percorso educativo della Scuola dell’Infanzia, nella prospettiva della maturazione del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente atteso per la conclusione del primo ciclo dell’istruzione, utilizza gli obiettivi specifici di apprendimento indicati di seguito per progettare Unità di Apprendimento che, a partire da obiettivi formativi, mediante apposite scelte di metodi e contenuti, trasformino le capacità personali di ciascun bambino in competenze”.

Se da un lato il punto di partenza è quello dell’individuazione degli obiettivi formativi, è la scelta di contenuti e metodi che possono trasformare le capacità personali di ciascun bambino in competenze. Viene fornita inoltre ai docenti un’ulteriore indicazione, non di poco conto: **la competenza è una capacità personale “trasformata”**: resta ovviamente la domanda “in cosa” e soprattutto “come” avvenga, in pratica, tale trasformazione. Compete in ogni caso ai docenti individuare le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche maggiormente adatte per trasformare tali capacità in competenze. **I docenti quindi sono chiamati a “leggere” i propri alunni dal momento che non è possibile indicare una sorta di ricettario valido per tutti**: questo non tanto per un formalistico rispetto dell’autonomie scolastiche, ma in quanto fondato sulla realtà dei fatti, sulla complessità ed unicità delle situazioni e degli alunni con in quali i docenti si relazionano. Appare inoltre sin da subito evidente che se le capacità degli alunni sono personali (e quindi diverse), diverse saranno anche le competenze. L’ottica è comunque quella di un **riferimento ad un Profilo educativo, culturale e professionale generale ma non generico**, in quanto garanzia sia del rispetto della personalità di ciascuno sia di una bussola orientativa a livello nazionale per i docenti.

Qualsiasi docente, di qualunque grado scolastico, a questo punto potrebbe porre la questione di come procedere concretamente e quali strumenti utilizzare per favorire queste “trasformazioni”. Il primo strumento che viene proposto è quello dell’UA (Unità di apprendimento), oltre a quello dei Piani di Studio Personalizzati:

“Unità di Apprendimento e Piani Personalizzati delle Attività Educative. L’insieme di uno o più obiettivi formativi, della progettazione delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformarli in competenze dei bambini, nonché delle modalità di verifica delle conoscenze, abilità e competenze acquisite, va a costituire le Unità di Apprendimento, individuali o di gruppo”³⁰.

Da notare, sin da subito, un cambiamento terminologico che è, allo stesso tempo, anche pedagogico: non si parla di *insegnamento* quanto di *apprendimento*, ponendo il focus sulla persona dell’alunno che apprende, non tanto sull’azione didattica del docente.

La competenza è inoltre oggetto di valutazione, anche nella scuola dell’infanzia. Inoltre, un ulteriore strumento innovativo che il DLGS 59/2004 introduce è quello del *Portfolio*:

“L’insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese nel tempo necessarie per singoli alunni, costituisce il Piano Personalizzato delle Attività Educative, che resta a disposizione delle famiglie e da

³⁰ Ivi, p. 6

*cui si ricava anche documentazione utile per la compilazione del **Portfolio delle competenze individuali***³¹.

Le competenze quindi possono essere individuate, valutate (e magari anche in un certo senso *certificate*) all'interno di un Portfolio, al quale *l'allegato A* relativo alla scuola dell'infanzia dedica un intero capitolo³².

Alcune coordinate interessanti presenti all'interno della proposta del Portfolio sono:

- le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio della cooperazione educativa della famiglia. Lo strumento *portfolio* non rappresenta la classica modulistica scolastica, ma diventa occasione per riflettere, osservare ed approfondire, anche in collaborazione con la famiglia dei giovanissimi alunni;

- la stimolazione dei bambini all'autovalutazione e alla conoscenza di sé. Questi due obiettivi, ovviamente, devono essere rapportati all'età dei bambini (infatti non si introducono tematiche quali l'orientamento o il progetto di vita);

- la volontà di corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi. Rientra la dimensione della collaborazione con la famiglia, spesso (per scelta o per imposizione) relegata al ruolo di semplice osservatrice e/o utente di un servizio fornito.

Nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* la competenza viene inoltre sin da subito legata alla tematica della diversità delle persone e delle culture, intesa come ricchezza:

*“La Scuola Primaria utilizza situazioni reali e percorsi preordinati per far acquisire ai fanciulli non solo la consapevolezza delle varie forme, palesi o latenti, di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel loro ambiente prossimo e nel mondo che ci circonda, ma anche **la competenza necessaria ad affrontarle e superarle con autonomia di giudizio, rispetto nei confronti delle persone e delle culture coinvolte, impegno e generosità personale**”*³³.

Le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* propongono ai docenti una serie di obiettivi specifici di apprendimento, distinti per classe e per disciplina. Non siamo di fronte alle “vecchie” programmazioni didattiche, dal momento che, come cappello generale iniziale, viene fin da subito dichiarato:

*“Le Indicazioni esplicitano **i livelli essenziali di prestazione** a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità”.*

Non secondario, tuttavia, il cappello introduttivo ad ogni classe/disciplina, che così recita:

*“Al termine della classe..., la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di **aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari**”.*

Tale struttura/cappello introduttivo viene ripetuto sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola secondaria di primo grado, ciascuna con le proprie specificità. Non viene affatto reso disponibile un

³¹Ibidem

³² *Ivi*, pp. 6-7

³³ Allegato b p. 4

elenco di competenze predeterminato, scelta che con molta probabilità (all'interno anche di pregiudizi e incomprensioni nei confronti della Riforma stessa), pur nella coerenza interna dell'impianto pedagogico generale, creò qualche difficoltà negli insegnanti.

Il punto di partenza e lo sviluppo successivo della scuola primaria è simile a quello della scuola dell'infanzia:

*“Il percorso educativo della Scuola Primaria, nella prospettiva della maturazione del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla conclusione del I ciclo dell'istruzione, utilizza gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle tabelle allegare per progettare Unità di Apprendimento. Queste partono da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, definiti anche con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun allievo (art. 8 del Dpr. 275/99)”.*³⁴

Le conoscenze e le abilità acquisite non devono essere valutate solamente in quanto tali, ma anche nell'ottica di quanto abbiano contribuito a maturare le competenze personali di ciascun allievo. Da notare alcune differenze dal punto di vista terminologico: le conoscenze e le abilità si *acquisiscono* (processo che potrebbe essere anche relativamente breve), le competenze si *maturano* (processo che, notoriamente, richiede un certo periodo di tempo). Anche nel caso della scuola primaria, importante è il ruolo progettuale dei docenti in ordine alle competenze:

*“È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali”*³⁵.

Da sottolineare un ulteriore aspetto interessante: le competenze devono essere reali e, soprattutto *documentate*:

*“Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le Unità di Apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e volte a garantire **la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze**”*³⁶.

Il portato dell'azione di documentare, nella scuola, non è sempre stato ben compreso, in quanto spesso interpretato e legato ad una prassi burocratica legata ad una modulistica fastidiosa, considerata più come una perdita di tempo che una risorsa. Si tratta evidentemente di un'azione intenzionale che, coinvolgendo i docenti, richiede, oltre a strumenti adeguati, pratiche osservative, riflessive e narrative non del tutto usuali nel mondo della scuola. Soprattutto se tali pratiche, all'interno della progettazione delle UA (Unità di apprendimento), devono prevedere delle modalità di verifica delle competenze, cioè, per la precisione, una puntuale verifica della trasformazione delle conoscenze ed abilità in competenze:

*“Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla **progettazione**: a) - di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei*

³⁴ Ivi, p. 5

³⁵ Ivi, p. 6

³⁶ Ivi, pp. 6-7

metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) - delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno”.

Anche nel caso della scuola primaria le competenze sono legate ad un *Portfolio*:

“Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art.8, DPR 275/99). Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del Portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola”³⁷.

Riguardo al Portfolio e alle sue peculiarità è già stato scritto parecchio negli anni passati, sebbene questo strumento sia, di fatto, stato messo nel dimenticatoio. Ci limitiamo solamente ad evidenziare la novità dello strumento proposto, che intendeva affiancare (non sostituire) la classica “pagella”, avendo finalità completamente diverse: la valutazione (ed autovalutazione) e l'orientamento. Il *Portfolio* poteva rappresentare uno strumento, secondo un principio che ricorda quello di esternalizzazione di Bruner, adatto a “descrivere paradigmaticamente³⁸” le competenze dell'alunno, in quanto conteneva i materiali prodotti individualmente o in gruppo. Appare sin da subito ovvio che tali materiali non potevano limitarsi ad una semplice collezione di compiti, verifiche o semplici esercitazioni.

Concludono il documento le Indicazioni disciplinari vere e proprie, accompagnate per ciascuna tuttavia dal medesimo cappello introduttivo già evidenziato in precedenza:

*“Al termine della classe (...), la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a **trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari**”.*

È evidente che non esiste, come in precedenza evidenziato, una terza colonna (quella appunto delle *competenze*) che misteriosamente il docente debba far apparire perché, con buona probabilità, il legislatore si era dimenticato di inserire in precedenza. Se le competenze sono personali, queste non possono apparire all'interno delle Indicazioni nazionali, ma dovranno essere narrate all'interno di uno strumento che è, in ogni caso, personale, di ogni singolo alunno, facendo ovviamente riferimento al *Profilo*.

Nella parte del documento relativo alla scuola secondaria di primo grado vengono ribadite le medesime dimensioni sopra citate, anche se con alcuni distinguo ed approfondimenti: trattandosi di alunni che saranno chiamati a fare delle scelte autonome in ordine al successivo ordine di scuola, le competenze vengono in questo caso collegate alla dimensione progettuale personale:

*“La possibilità del preadolescente di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un **progetto di vita personale, deriva dal consolidamento di competenze decisionali** fondate su una verificata conoscenza di sé e su un intelligente*

³⁷ Ivi, p.8

³⁸ Ivi, p.9

*tirocinio educativo che abbia autenticato e continui ad autenticare le capacità, gli interessi e le attitudini di ogni ragazzo*³⁹.

Ma è probabilmente nel passaggio citato successivamente l'elemento di maggior interesse:

*“In educazione, e particolarmente quando si è preadolescenti, è molto difficile impadronirsi delle conoscenze (sapere) e delle abilità (fare) e trasformarle in competenze di ciascuno in nome e per conto di una logica di scambio: la scuola dà una cosa allo studente che contraccambia con qualcos'altro (impegno, attenzione, studio, correttezza)”*⁴⁰.

L'intento del redattore era probabilmente quello di evidenziare l'ottica **dell'impegno e della responsabilità personale nella maturazione e sviluppo delle competenze**. Viene comunque ribadito il processo che dovrebbe supportare la maturazione delle competenze:

*“Il percorso educativo della Scuola Secondaria di 1° grado, nella prospettiva della maturazione del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla conclusione del I ciclo dell'istruzione, utilizza gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per il primo biennio e per la terza classe nelle tabelle allegate per progettare Unità di Apprendimento. Queste partono da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, definiti anche con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse **abbiano maturato le competenze personali di ciascun allievo** (art. 8 del Dpr. 275/99)”*⁴¹.

*“È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, **considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali**”*⁴².

La maturazione delle competenze riguarda tutti gli alunni, compresi anche coloro che vivono in una situazione di disabilità:

*“Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le Unità di Apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, **compresi quelli in situazione di handicap, e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze**”*⁴³.

Si ribadisce ovviamente lo stretto legame tra PDP e UA⁴⁴ oltre che l'importanza del Portfolio delle competenze⁴⁵, che deve anche prevedere:

*“...materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di **descrivere le più spiccate competenze del soggetto**”*⁴⁶.

³⁹Ibidem

⁴⁰ Ivi p.6

⁴¹Ibidem

⁴² Ivi pp.7-8

⁴³ Ivi, p.8

⁴⁴ Ivi, p. 9

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Ivi, p. 10

Viene esplicitato, con una sorta di “cappello”, quelle che devono essere considerate come le peculiarità del *Portfolio*, introduzione già evidenziata per la scuola dell’infanzia e la scuola primaria:

“Al termine del (...), la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari (...):”⁴⁷

Da ultimo, si segnala come sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo grado, circa la modulistica relativa alla certificazione delle competenze, in attesa di quella nazionale, veniva temporaneamente rimessa alle singole scuole l’elaborazione dei rispettivi modelli di certificazione.

Il *Portfolio delle competenze* prevederebbe, in base alla normativa oggetto di analisi, una particolare figura di docente, che lavora in con titolarità con gli altri colleghi: il tutor.

*5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine **concorre prioritariamente**, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, **il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.**⁴⁸*

Questa figura è prevista per ogni segmento del primo ciclo scolastico ed ha tra le tante prerogative la compilazione dello stesso *Portfolio*⁴⁹, oltre ad altre prerogative descritte nel dettaglio:

*“4. Le istituzioni scolastiche individuano, per ogni gruppo di allievi, un docente con funzioni di tutor. Egli è in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, consiglia gli allievi e le famiglie in ordine alla scelta delle attività opzionali aggiuntive facoltative ed è anche coordinatore dell’equipe pedagogica. **Compila il Portfolio delle competenze** e fino al primo biennio, svolge attività educative e didattiche in presenza con l’intero gruppo di allievi che gli è stato affidato per l’intero quinquennio, per un numero di ore che oscillano da 594 a 693 su 891 annuali”.*

*“Il Portfolio assume, inoltre, un ulteriore valore aggiunto nell’ultimo anno della Scuola Secondaria di 1° grado. I genitori, infatti, devono decidere a quale indirizzo formativo del secondo ciclo iscrivere i figli. Non si può immaginare che si tratti di un appuntamento burocratico, né che tale scelta sia compiuta senza una approfondita discussione con il tutor. **Il Portfolio diventa così l’occasione documentaria perché il tutor rilegga la ‘storia’ dello studente dall’infanzia alla preadolescenza, e perché, con il ragazzo e la sua famiglia, avendo presente il Profilo educativo, culturale e professionale da acquisire alla fine del primo ciclo, faccia un bilancio ragionato e condiviso dei risultati ottenuti, nella prospettiva delle future scelte da esercitare nell’ambito del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione per almeno 12 anni**”.⁵⁰*

Viene quindi indicato, oltre ad un possibile strumento per narrare e documentare la maturazione delle competenze di ogni singolo alunno, una persona (docente) specificatamente individuata che,

⁴⁷ Ivi, p.14

⁴⁸Dlgs 59/04 art.7 comma 5. Da notare come all’art. 10 del medesimo dispositivo di legge vengono fornite uguali indicazioni per la scuola secondaria di primo grado.

⁴⁹Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, p. 7 – allegato A) al Dlgs 59/04. Ivi, p.9 (Allegato B). Ivi p.11 (Allegato C)

⁵⁰Ivi, p. 10

come prevedeva il dispositivo normativo stesso, doveva essere coinvolta necessariamente in attività di formazione ad hoc. *Strumenti e persone* dedicati: queste sono le chiavi interpretative della normativa afferente alla legge di riforma Moratti per quanto riguarda la competenza.

4.1 Lo strano caso delle Raccomandazioni

Un altro documento normativo appare come significativo sempre nell'ambito del quadriennio delle riforme 2000-2004: si tratta di un decreto ministeriale che anticipava, in forma di sperimentazione, molti dei contenuti della L. 53/2003 e del DLGS 59/2004. Si tratta del **D.M. 100/2002**, che presentava come allegati le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di Studi personalizzati* per la scuola dell'infanzia, primaria (la sperimentazione infatti riguardava la scuola dell'infanzia e la prima classe della scuola primaria), un documento puramente orientativo ma che svolgeva un ruolo fondamentale: quello cioè di socializzare le linee pedagogiche che erano sottese all'impianto generale della riforma, permettendo una riflessione da parte dei docenti ed una maggior comprensione dell'impianto stesso.

In questo testo è interessante notare come, anche solo statisticamente, il termine “competenza” in relazione agli alunni ricorra ben 85 volte in 74 pagine, concentrando l'attenzione soprattutto agli ambiti disciplinari. Nelle pagine 7 e 8 viene data una prima definizione di competenza, in modo da distinguerla da capacità, conoscenza ed abilità. Significativa la differenza esplicitata rispetto alla capacità:

“Capacità. Per capacità si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano, nel nostro caso del fanciullo, a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (poter essere) in una sua realtà (essere). Riguardando l'essere potenziale di ciascuno, le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione. Inoltre, se pure si manifestano come capacità particolari e determinate (si è capaci di questo piuttosto che di quello, in una situazione piuttosto che in un'altra), coinvolgono però sempre tutto ciò che siamo e che possiamo essere. Chi pensa, in questo senso, le capacità delle persone come separate le une dalle altre (come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire determinate cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi ecc.), ne impoverisce la forza educativa: esse, al contrario, sono sempre unitarie ed integrate e, per questo, si vicariano anche molto a vicenda, così spiegando la plasticità e la complessità di ogni persona umana e perché, in educazione, grazie al principio dell'integralità, niente, a qualsiasi aspetto ci si riferisca, è mai guadagnato una volta per tutte, niente è mai perduto per sempre”.

“Competenza. Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto. Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si può essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettate, ma si è anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere. Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (si è sempre competenti in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico), sono sempre unitarie e integrate (ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta dimostrando perizia ed eccellenza, infatti, mobilita sempre anche tutte le altre).

*Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il cum che precede il petere, «com-petente» è non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione **coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi «competente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di se stesso.** La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale dà prova di sé, e risulta pure attivata da esso, essa è, pure, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè per certi aspetti uguali, a quello di origine. **Il competente, quindi, attiva le stesse conoscenze e abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale (trasferimento analogico: questo è il senso della trasversalità delle competenze); inoltre, 'coglie' le caratteristiche comuni esistenti in contesti tra loro differenti (astrazione: questo il senso del carattere «meta» di ogni autentica competenza: «metacognitiva, meta-affettiva, meta-operativa ecc.»); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera soddisfacente quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come scopo (operatività della competenza)».***

Siamo di fronte ad una prima, puntuale ed organica disanima della questione “competenza”, considerata, soprattutto, sul suo versante pedagogico. A pagina 8 viene inoltre fornita anche una definizione riguardante conoscenze ed abilità, che, come già visto nella legge 53/2003, concorrono allo sviluppo ed alla maturazione della competenza:

“Le conoscenze sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo. Nella scuola, sono soprattutto ricavate dai risultati della ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle Indicazioni Nazionali, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della Convivenza civile”.

“Le abilità sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo. Si riferiscono, quindi, al saper fare: non solo al fare, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al sapere perché operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri”.

È quindi in un certo senso possibile affermare che sia stata data, offerta alla scuola per la prima volta una precisa e dettagliata definizione di competenza su cui riflettere e lavorare, al di là della sua condivisione o meno. Inoltre, nelle Raccomandazioni (sempre pp. 8-9) vengono date indicazioni circa le modalità con cui le capacità degli allievi possono diventare competenze:

*“Nella scuola, le capacità personali degli allievi, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità riunite negli «obiettivi specifici di apprendimento», diventano loro competenze personali attraverso **tre strategie didattiche. La prima è quella dell'esempio.** Servono docenti che testimoniano su se stessi come, attraverso il continuo incontro personale con le conoscenze e con le abilità disciplinari prodotte dalla ricerca scientifica, si mobilitano tutte le proprie capacità e le si trasformano in competenze umane e professionali. In questo senso, gli «obiettivi specifici di apprendimento» elencati nelle Indicazioni Nazionali disegnano una mappa culturale, semantica e sintattica, che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici, e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano della propria vita professionale. L'esempio, inoltre, se vale nel rapporto docente allievo, vale anche in quello tra allievo più esperto ed allievo principiante, accreditando così, per l'apprendimento, l'efficacia di tutte le forme di peer education e di cooperative learning. **La seconda strategia è il correlato soggettivo dell'esempio: l'esercizio.** L'esempio oggettivo del docente (o dell'allievo più esperto) diventa occasione, per l'alunno principiante, di apprendere il valore dell'esercizio*

personale se vuole impadronirsi delle conoscenze e delle abilità che egli vede già in azione come competenze nelle persone di cui ha potuto apprezzare l'esempio. **La terza strategia è quella dell'insegnamento e dell'apprendimento.** Si possono insegnare, come è noto, solo principi, regole, concetti, idee: qualcosa di «intellettuale». L'esperienza personale è non insegnabile per definizione: si può e si deve soltanto testimoniare. Nessuno può, tuttavia, insegnare qualcosa che non sia una sua conoscenza personale. Un'idea che non sia penetrata nell'animo di chi insegna, infatti, non riesce ad essere trasmessa. Teorie che si ha la capacità di formulare, ma che non siano diventate competenze personali, cioè un modo di manifestare l'essere che si è, non sono affatto insegnabili. Ripetibili, forse, come fa il registratore o il computer, ma non insegnabili. Analogamente nessuno può imparare qualcosa che, tuttavia, non abbia trasformato a sua volta in conoscenza personale. Se non si personalizza, anche la padronanza di tutte le informazioni e le tecniche possibili, infatti, non è in alcun modo apprendimento significativo. Dal che si conferma che le conoscenze e le abilità o diventano personali e così aiutano a concretizzare le proprie capacità in competenze, oppure restano qualcosa di meccanico ed astratto che non perfeziona e matura la personalità di ciascuno”.

Un ruolo di fondamentale importanza viene svolto dal *Profilo (Pecup)*:

“Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione costituisce la bussola e l'orizzonte di senso per la determinazione sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento a riguardo dei diversi periodi didattici che caratterizzano i gradi scolastici di ogni ciclo. Esplicitando ciò che ogni studente, alla fine del Primo ciclo deve sapere (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e fare (le abilità operative) per essere l'uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che sia, a 14 anni, mette in luce come il culturale e il professionale siano occasioni e strumenti per l'educativo personale e come le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate non solo nel sistema formale (la scuola), ma anche in quello non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso), siano per il ragazzo, davvero formative nella misura in cui effettivamente diventano sue competenze personali”.

(p.11)

Gli obiettivi formativi svolgono un ruolo ben definito:

“Gli obiettivi formativi, quindi, sono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali finali. Gli «obiettivi generali del processo educativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano obiettivi formativi, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese”.

(p.13)

La didattica laboratoriale viene suggerita come una possibile dimensione nella quale far manifestare e sviluppare le competenze: (pp. 15-16)

“Come dice la parola stessa, il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono. In questo senso, il Laboratorio si può definire: un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti; un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica,

esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative; garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso”.

Altra coordinata legata alla competenza è quella della personalizzazione (p. 23):

*“Ribadire la strumentalità delle discipline di studio alla crescita intellettuale, morale, espressiva, sociale, operativa, religiosa dell'allievo vuol dire, invece, ricordarsi che **le conoscenze e le abilità disciplinari elencate nelle Indicazioni nazionali sono straordinarie occasioni di crescita educativa se e solo quando diventano conoscenze ed abilità personali e sfociano nelle competenze degli allievi. Questo processo di personalizzazione non avviene a priori e tramite l'esposizione a un'organizzazione dei contenuti di pensiero per discipline formalizzate, che si assorbirebbe per contagio e che sono comunque lontane dall'unità dell'esperienza individuale e dal senso che, per ciascuno, l'accompagna”.***

La laboratorialità e la personalizzazione trovano come elemento comune la situazione di apprendimento, intesa come un compito autentico, in quanto altamente collegato alla vita reale, con la guida di un docente-tutor:

“L'insegnante propone agli allievi situazioni di apprendimento complesse nelle quali essi sono obbligati a connettere le loro conoscenze ed abilità per superare gli ostacoli, risolvere i problemi posti e così dimostrare competenza”. (p.24)

“Percorsi di autovalutazione/valutazione tra allievi e di valutazione insegnante - alunno devono trovare il loro spazio nelle attività quotidiane e confluire nelle osservazioni sistematiche che ogni docente, ma in special modo il docente coordinatore Tutor, deve raccogliere per identificare il percorso di apprendimento adatto a ciascuno degli allievi che gli sono affidati”. (p.25)

Il riferimento allo “strano caso delle Raccomandazioni”, nel titolo attribuito a questo capitolo, non è a questo punto casuale: infatti, ogni possibile riferimento, riflessione e dibattito a queste indicazioni pedagogiche, didattiche ed organizzative sembra essere caduto, col tempo, nell'oblio, quasi in una sorta di *damnatio memoriae* legata alle reazioni politiche e sindacali del tempo, pur nell'oggettiva ricchezza per quanto riguarda la strutturazione e la dovizia di particolari dell'apporto fornito.

Questa fase rappresenta, con molta probabilità, il momento maggiormente generativo per la scuola italiana riguardo alla competenza. Inizia un vero e proprio percorso di studio, che si concretizza in dispositivi normativi, per introdurre questa dimensione nella scuola. In primo luogo si assiste ad un primo vero e proprio sdoganamento della competenza dall'ambito strettamente professionale/lavorativo, esaltandone sia gli elementi di trasversalità che di complessità. Si distingue inoltre dalle conoscenze e dalle abilità e riguarda tutti gli alunni, anche a partire dalla scuola dell'infanzia. Emergono inoltre delle prime riflessioni circa un nuovo modo di fare scuola che risponda alle nuove esigenze, superando la logica dei vecchi programmi: non è più sufficiente sapere e sapere fare, ma anche saper essere. A questo riguardo inizia la sperimentazione del profilo in uscita dello studente. L'apprendimento viene considerato come fortemente contestualizzato, situato, legato a compiti concreti. La competenza viene letta in un'ottica di impegno e responsabilità personali.

Vengono fornite anche delle indicazioni circa lo sviluppo di competenze, oltre ad essere suggeriti degli strumenti, ovviamente da implementare, a supporto: sviluppare competenze negli alunni

significa predisporre dei percorsi in parte diversi da quelli classici, percorsi che richiedono una progettazione e degli strumenti che vanno al di là della classica pagella finale.

Quello che accomuna questi due progetti di riforma fu decisamente il fatto che non ebbero molta fortuna, dal momento che o non furono attuati oppure, una volta attivati (anche se in parte), furono successivamente in un certo senso disinnescati e dimenticati: non ci si deve dimenticare, infatti, che dal punto di vista storico quel periodo si caratterizzò da forti contrapposizioni a livello politico e sindacale che si trasferirono su di un piano anche ideologico.

Non è a questo punto difficile ipotizzare che una certa “rimozione” oppure, nella migliore delle ipotesi, mancata attenzione, ricerca e riflessione su tematiche pedagogiche e didattiche innovative (tra le quali anche la competenza) possa aver generato un vuoto, a livello formativo e professionale, tra i docenti delle scuole italiane che, una volta nuovamente di fronte alle stesse tematiche, si ritrovarono carenti di coordinate pedagogiche e didattiche di riferimento per comprendere, analizzare, attivare percorsi didattici ad hoc.

5. Terza era: il periodo delle contro-riforme

Il periodo successivo, anche se non privo di elementi di continuità (a volte dichiarati, a volte dati per scontati se non addirittura quasi celati), inaugurato dal passaggio da un governo di centro-destra ad uno di centro-sinistra, viene spesso definito come di “contro-riforma” rispetto alle proposte precedenti dell’allora ministro della pubblica istruzione Letizia Moratti.

Il primo atto di questa “contro-riforma” si svolse apparentemente in modo molto *soft*, con la promulgazione delle *Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007, trasmesse alla scuola italiana con la direttiva n. 68 del 3 agosto 2007: queste rappresentavano una prima revisione (soggetta a sperimentazione) delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*. Significativo il fatto che la titolazione non prevedesse più la dicitura *piani di studio personalizzati*. Probabilmente, sotto la guida del ministro Fioroni, temendo una sorta di frammentazione dei percorsi educativi, si rilanciò in modo nuovo la teoria e la pratica del curriculum, a fronte di un preciso rischio, sia concettuale che pedagogico: il curriculum non era da considerarsi come funzionale, a servizio della persona, ma come traguardo che la persona doveva raggiungere.

Anche all’interno di questa seconda versione delle *Indicazioni nazionali*, dal punto di vista meramente statistico, il binomio competenza/e ricorre per ben ottanta volte: si è quindi in presenza di un documento che sembrerebbe in apparenza fondare, in maniera positivamente significativa, la propria struttura su tale binomio. Ma questo con qualche distinguo: fin dall’introduzione viene evidenziato il carattere estremamente dinamico della società della conoscenza attuale, che richiede un adeguamento da parte della scuola, superando visioni standardizzate e concezioni che tendono a considerare come monoliticamente immutabili le conoscenze, le tecniche e le competenze⁵¹: la scuola infatti non deve più inseguire (o insegnare, si potrebbe dire) singole competenze (che potrebbero essere obsolete dopo poco), ma formare *saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale*. Le modalità di attuazione di questo modo di fare scuola vengono subito dopo declinate:

“In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che

⁵¹*Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegate a DM 31 luglio 2007, p. 16

siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi".⁵²

È con ogni probabilità implicito, all'interno di questa particolare *vision*, una modalità di concepire le competenze come strettamente legate all'ambito professionale, soprattutto se considerate come *abilità*, ovviamente soggette a rapida obsolescenza. Le competenze, a questo punto, sembrerebbero scomparire, a favore dei *saperi* e dei *linguaggi culturali di base*, segnando il ritorno, in un certo senso, verso una focalizzazione sulle conoscenze.

Le *Indicazioni nazionali* del 2007 dedicano inoltre ampio spazio alla tematica della centralità della persona, apparentemente in continuità con la *personalizzazione* proposta in precedenza dalla Riforma Moratti e, ancora prima, presenti in alcuni documenti afferenti al ministro Berlinguer. Ma, anche in questo caso, tutto sembra quasi passare in secondo piano rispetto alla tematica delle conoscenze:

"La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare".⁵³

Significativo infatti è che il binomio conoscenza/e ricorra per ben 105 volte ed un suo sinonimo, sapere/i, per altre 30 volte. Le conoscenze, secondo quanto presentato dalle *Indicazioni*, non devono solo essere accumulate ma costruite:

"Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità. La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni".⁵⁴

In quelli che dovrebbero essere gli obiettivi principali della scuola la competenza non sembrerebbe affatto trovare casa. Si fa riferimento infatti ancora a *saperi di un nuovo umanesimo*, anche se questi vengono all'interno del documento declinati in forma attiva (cioè come capacità):

"In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari: – insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza - l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme. – promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento. – diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della

⁵²Ibidem

⁵³Ivi, p. 18

⁵⁴ Ivi, p.20

vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture”.⁵⁵

“L’elaborazione dei saperi necessari per comprendere l’attuale condizione dell’uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l’esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria”.⁵⁶

Scompare inoltre il *profilo dello studente*, che viene sostituito da indicazioni riguardanti dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*:

“Al termine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, **rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’alunno”.**⁵⁷

La competenza rappresenta quindi in ogni caso una dimensione da sviluppare, percorrendo alcune piste che rappresentano dei traguardi utili per lo sviluppo integrale dell’alunno. Non è a questo punto chiaro il rapporto tra saperi e competenze: sembrerebbe che entrambi concorrano alla crescita della persona, ma non vengono suggeriti strumenti per lo sviluppo delle competenze stesse. L’unica indicazione fornita riguarda il conseguimento degli *obiettivi di apprendimento*. Si assiste a questo riguardo ad un cambiamento di tipo lessicale (e sostanziale), trasformando la dicitura delle precedenti *Indicazioni*: ricordiamo infatti che gli *obiettivi formativi* mettevano in forte evidenza il valore strumentale dei saperi disciplinari in vista della formazione della persona. Nelle *Indicazioni nazionali del 2007* gli obiettivi riguardano invece solamente l’apprendimento di tali saperi o, al massimo, lo sviluppo di saperi nuovi, senza che vengano fornite indicazioni anche riguardo questo processo:

“Gli obiettivi di apprendimento sono definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni”.⁵⁸

Il *profilo dello studente* non rappresenta affatto l’unico elemento scomparso dal panorama formativo rispetto al precedente impianto di riforma: è il caso del *portfolio delle competenze* di fatto lasciato alla libera scelta dei colleghi docenti⁵⁹ (gravato anche da ipotesi di violazione della privacy degli studenti), come del resto dei *piani di studio personalizzati* e della figura del *tutor* (quest’ultima mai ufficialmente attivata e supportata). Si può senza ombra di dubbio affermare che, in base anche a scelte politiche effettivamente legittime, gli elementi portanti della riforma proposta tra il 2003 e il 2004 siano stati disinnescati: il *portfolio* come contenitore (ma soprattutto *strumento ed occasione* di progettazione) delle competenze viene bypassato (insieme ai piani di studio personalizzati) e chi se ne doveva far principalmente carico (il tutor) non iniziò mai a svolgere tale compito.

⁵⁵ *Ivi*, p. 21

⁵⁶ *Ivi*, p.22

⁵⁷ *Ivi*, p.24

⁵⁸ *Ibidem*

⁵⁹ Nota ministeriale 12 giugno 2006

Emergono a questo punto delle questioni sostanziali: l'organizzazione "classica" della scuola italiana, strutturata ed organizzata per la trasmissione delle conoscenze, poteva (e può) essere in grado di supportare lo sviluppo delle competenze degli alunni? Ma, soprattutto: è sufficiente far apprendere semplici conoscenze agli alunni (o al massimo far costruire nuovi saperi) per favorirne il processo di maturazione, e soprattutto, per rispondere alle nuove esigenze formative?

Si assiste da questo punto in poi ad un succedersi di dispositivi normativi che presentano ai docenti italiani un singolare binomio, saperi/competenze, alternati all'interno di diversi documenti, anche se in realtà il secondo termine di tale binomio (la competenza) appare affrontato e presentato secondo modalità non sempre chiare.

- **Il D.M. 22 agosto '07 n° 139.** Il presente decreto, che ha come finalità istituzionale l'istituzione di un *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* presenta, all'articolo 2 (*Acquisizione di saperi e competenze*) un comma particolarmente significativo:

*"Ai fini di cui all'articolo 1, comma 1, i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nell'allegato documento tecnico, che fa parte integrante del presente regolamento e si applicano secondo le modalità ivi previste"*⁶⁰.

Il presente DM attua il nuovo obbligo di istruzione introdotto dalla legge 296/06, art. 1, c. 622, estendendo la procedura di certificazione anche al termine del percorso decennale di istruzione obbligatoria. I saperi vengono accostati alle competenze ed entrambi vengono considerati come un elemento esterno da acquisire. Viene anche in questo dispositivo normativo richiamata e, di fatto introdotta, la certificazione delle competenze. Allegato al Decreto vi è un documento tecnico che ha il valore di regolamento, con un forte riferimento alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

*"I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), contenuti nell'allegato 1). Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa".*⁶¹

Le competenze chiave indicate dalla Raccomandazione e riportate nell'allegato documento tecnico sono rispettivamente:

- *comunicazione nella madre lingua;*
- *comunicazione nelle lingue straniere;*
- *competenza matematica;*
- *competenze di base in scienza e tecnologia;*
- *competenza digitale;*
- *imparare ad imparare;*
- *competenze sociali e civiche;*
- *spirito di iniziativa e imprenditorialità;*
- *consapevolezza ed espressione culturale.*

⁶⁰ Comma 1

⁶¹D.M. 22 agosto '07 n° 139 p.5

Lo stesso documento tecnico allegato fornisce alcune definizioni, tra le quali quella di competenza, da distinguere rispetto a conoscenze ed abilità:

“Conoscenze”: *indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.*

“Abilità”, *indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).*

“Competenze” *indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*⁶²

L’ottica richiamata è quella della formazione permanente, come richiesto dall’Unione Europea⁶³, che invitava ogni nazione a sviluppare, nell’ambito delle proprie politiche educative, strategie per assicurare:

- *“a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa;*
- *(...)*
- *gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto il corso della vita”.*⁶⁴

Viene quindi proposta alle scuole italiane una definizione univoca di competenza, in un certo senso *super partes*, in quanto risultato di un percorso di ricerca a livello di Unione europea. Senza tuttavia ravvisare un preciso rischio, con molta probabilità all’epoca non ben metabolizzato dagli estensori del dispositivo normativo, insito in questa operazione: se conoscenze, abilità e competenze rappresentano tre realtà distinte, come concretizzare in azioni pedagogicamente fondate queste tre dimensioni (si presuppone secondo modalità diverse)? Date le definizioni, rimaneva il nodo insoluto di come attivare azioni didattiche intenzionalmente coerenti con le definizioni stesse.

Vengono inoltre introdotti i cosiddetti *assi culturali*, dei quali viene data una sintetica descrizione:

*“I saperi e le competenze per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico–tecnologico, storico-sociale), contenuti nell’allegato 1). Essi costituiscono **“il tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all’acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa**”.*⁶⁵

“I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l’adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)1. La competenza digitale, contenuta nell’asse dei linguaggi, è comune a tutti gli

⁶² Ivi, pp.6-7

⁶³ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente

⁶⁴ DM 239/2007, documento tecnico

⁶⁵ Ibidem

assi, sia per favorire l'accesso ai saperi sia per rafforzare le potenzialità espressive individuali".⁶⁶

Saperi e competenze vengono quindi accostati senza però dare indicazioni sulla loro specificità pedagogica e, soprattutto, didattica. Anche se rappresenta un'ovvietà il fatto che il profilo di un qualsiasi legislatore sia ben diverso da quello di un pedagogo (per cui non può essere richiesta una competenza di tipo pedagogico o didattico), è pur vera la dimensione e il carattere orientativo di un qualsiasi atto normativo, nello specifico, per i docenti, come più volte già sottolineato.

Il documento auspicava inoltre l'attivazione di un dibattito culturale che coinvolgesse tutti gli attori della scuola, indipendentemente dai cicli di appartenenza, volto alla sperimentazione di modelli di certificazione delle competenze. Tale dibattito e le conseguenti sperimentazioni riguardarono, nei fatti, soprattutto la scuola secondaria di secondo grado, dal momento che questa era maggiormente motivata in quanto legata all'esigenza di una possibile transizione verso una dimensione lavorativa da parte dei suoi studenti. In questa fase ben poca attenzione fu nuovamente rivolta nei confronti della scuola primaria e secondaria di primo grado, che non furono aiutate a sviluppare né percorsi né *know how* a questo proposito.

L'allegato 1 presentava i cosiddetti *assi culturali*, paragonabili a vere e proprie *indicazioni nazionali per il curricolo* rivolte alla scuola secondaria di secondo grado e che sono, nell'ordine: l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico e l'asse storico-sociale. Per ognuno di essi vengono indicate le competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione e, all'interno di una tabella, le abilità/capacità e le conoscenze afferenti alla competenza specifica.

Se all'interno del Decreto il termine "competenza(e)" ricorre statisticamente 11 volte, all'interno degli assi culturali (in un documento di 24 pagine) 16 volte. Si parla comunque, all'art.2, dell'*acquisizione* di saperi e competenze.

Il secondo allegato a tale Decreto riporta le competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Queste sono, nell'ordine: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

- **La L.133 del 6 agosto 2008** fa parte di un corpus di dispositivi normativi conosciuti come Riforma Gelmini e reca il titolo significativo di *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*.

Dal punto di vista politico, si assisteva in quel periodo ad un'ulteriore alternanza di governo, in questo periodo composto da una coalizione di centro-destra. Questa riforma, osteggiata storicamente in diverse occasioni dalla scuola italiana, comprendeva soprattutto un vero e proprio piano di interventi (vere e proprie riduzioni) rivolti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali della scuola in modo da ottenere una maggiore efficacia ed efficienza del sistema scolastico (vedere nello specifico, a questo riguardo, l'art. 64). Prevedeva inoltre la ridefinizione dei curricula vigenti nei diversi ordini di scuola anche attraverso la razionalizzazione dei piani di studio e dei relativi quadri orari, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali, intervenendo anche nei criteri della formazione delle classi e degli organici. Non vi

⁶⁶ Ibidem

era alcun richiamo alla tematica delle competenze, cosa che invece si può ritrovare, timidamente accennata nel successivo Decreto.

- **La L. 169 del 30 ottobre 2008** (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*), all'art. 3 comma 1 introduce una precisa modalità di certificazione delle competenze (i voti in decimi):

“1. Dall' anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno”.

Ed inoltre:

*“3-bis. Il comma 4 dell'articolo 185 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 è sostituito dal seguente: «4. L'esito dell'esame conclusivo del primo ciclo è espresso con valutazione complessiva in decimi e illustrato con una certificazione analitica dei traguardi di competenza e del livello globale di maturazione raggiunti dall' alunno; conseguono il diploma gli studenti che ottengono una valutazione non inferiore a sei decimi»”.*⁶⁷

Sempre all'interno del medesimo articolo, al comma 5, si riconosce la mancanza di un regolamento relativo alla valutazione degli studenti, di cui si auspica la stesura.

- **DPR 122 del 22 giugno 2009**: *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*. Questo regolamento dedica un intero articolo alla certificazione delle competenze. L'aspetto che fin da subito risalta riguarda l'estensione a tutti i cicli scolastici di tale certificazione, anche al termine della scuola primaria:

*“Nel primo ciclo dell'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazione in decimi, ai sensi dell'articolo 3, commi 1 e 2, del decreto-legge”.*⁶⁸

Le competenze appaiono ancora come un qualcosa da acquisire, come se fossero un oggetto esterno e devono essere *descritte* e *certificate*, cioè, anche se accompagnate da una valutazione in decimi (e quindi, secondo tale dispositivo normativo, si potrebbero paragonare, in un certo senso, ad apprendimenti valutabili numericamente), dovrebbero essere oggetto di un diverso approccio: non sarebbe quindi sufficiente una valutazione esclusivamente numerica ma questa dovrebbe essere accompagnata da una *descrizione* o narrazione, anche se nel *Regolamento* non vengono fornite indicazioni maggiormente precise circa, ad esempio, la tipologia descrittiva, la sua ampiezza e profondità.

Questo *Decreto* rappresenta quindi un richiamo fondamentale al mondo della scuola per quanto riguarda la tematica della competenza ma con dei distinguo non di poco conto: infatti, viene richiamato dal dispositivo il riferimento alle competenze chiave proposte a livello europeo e all'EQF ma, se da un lato le scuole secondarie di secondo grado avevano appena iniziato a lavorare su tali tematiche introdotte dal DM 239/07, dall'altro tutto il primo ciclo scolastico si trovava all'epoca in una situazione particolarmente svantaggiata, come in precedenza già evidenziato. Possibili domande emergenti spaziavano dal *cosa* certificare (nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum* si parlava di *traguardi per lo sviluppo di competenze* e non di competenze in senso stretto) e *come* certificare (cioè quale percorso e secondo quali metodologie per giungere a tale

⁶⁷ L. 169 del 30 ottobre 2008 art. 3 comma 3bis

⁶⁸ DPR n.122 del 22 giugno 2009 art.8 comma 1

certificazione). Ricordiamo che la proposta piuttosto strutturata e dettagliata (presente nella L. 53/2003, nel Dlgs 59/2004 e nelle *Raccomandazioni*) avevano riscosso uno scarso successo, anche solo per quanto riguardava la conoscenza dei termini della questione, essendo stata soggetta ad una vera e propria *damnatio memoriae* che ne aveva determinato, in un certo senso, l'oblio.

Il richiamo, anche se espresso solamente all'interno di un unico articolo, correva quindi il rischio di chiedere ai docenti del primo ciclo qualcosa di decisamente astratto e di cui si conoscevano gran poco i termini della questione. Tuttavia, in ogni caso, *ex lege* le competenze dovevano essere oggetto di attenzione e di valutazione da parte dei docenti: come questo dovesse o potesse essere fatto rappresentava tutto un altro discorso.

Da ultimo, le certificazioni delle competenze relative ai diversi ordini e gradi di istruzione secondo il presente regolamento (che ricordiamo ancora in vigore), devono tenere conto anche delle indicazioni fornite dall'INVALSI e dalle principali rilevazioni internazionali. Ciò probabilmente ha portato il mondo della scuola a ritenere che l'istituto di Frascati avesse tra la sua *mission*, svolta nelle diverse rilevazioni nazionali, quella di rilevare le competenze stesse, generando il rischio di un nuovo fraintendimento: che le competenze potessero essere misurate con un test del tutto standardizzato ed in un certo senso asettico ed uguale per tutti.

- **Il D.P.R. 11 febbraio 2010**, Approvazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione propone alle scuole italiane i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione., completando in un certo senso il quadro disciplinare delle Indicazioni nazionali.

- **Il D.P.R. 89 del 15 maggio 2010**, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, segna invece un ritorno alla riflessione e ad una certa capacità propositiva nei confronti della competenza: anche solamente dal punto di vista statistico, dalla lettura sono rilevabili ben 45 risultanze per il termine competenza(e). È possibile in un certo senso affermare che tutto venga nuovamente riletto secondo l'ottica della competenza.

E' inoltre di nuovo adottato *il profilo educativo, culturale e professionale dello studente del sistema educativo di istruzione e formazione*⁶⁹, al quale viene dedicato l'allegato A di questo dispositivo normativo: tale profilo, che si sviluppa su diverse aree tematiche (es. scientifico-matematica ecc.) non deve tuttavia essere considerato come monoliticamente imm modificabile, ma ha in previsione l'esigenza di essere aggiornato periodicamente in relazione agli sviluppi culturali emergenti nonché alle esigenze espresse dalle università, dalle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e dal mondo del lavoro e delle professioni.⁷⁰

Si ritorna quindi ad ipotizzare un profilo di studente, non genericamente astratto, ma verso il quale tendere, ponendo al primo posto dell'attenzione della scuola non tanto i saperi (che ritornano ad essere considerati strumentali) ma la persona.

Questo periodo si è caratterizzato quindi da un dinamismo piuttosto ondivago che potrebbe aver portato, con molta probabilità, ad un certo livello di confusione tutti coloro che lavoravano (e lavorano) all'interno della scuola. Vi è in primo luogo una fortissima accentuazione sui *saperi*, che sembrerebbero essere il *leit-motiv* di gran parte dei dispositivi normativi del periodo. L'attenzione si concentra, sempre per quanto riguarda la tematica della competenza, sulla scuola secondaria di secondo grado, limitando le opportunità di riflessione per i docenti del primo ciclo (che, in ogni

⁶⁹ D.P.R. n.89 del 15 maggio 2010, art. 2

⁷⁰ *Ivi*, art.12

caso, sono obbligati a certificare le competenze). Non vengono inoltre fornite indicazioni circa gli strumenti da utilizzare, nemmeno eventuali riferimenti agli strumenti precedentemente proposti: al massimo la normativa precedente viene richiamata per indicarne il superamento.

Si forniscono in ogni caso per la prima volta delle indicazioni su competenze specifiche (quelle individuate a livello europeo, anche se sempre in ambito di scuola secondaria) che di fatto vanno a comporre una sorta di *profilo* implicito dello studente. Tali competenze, è importante sottolineare, risultano essere, nella loro declinazione, ovviamente piuttosto generiche, non rappresentando uno strumento didattico in senso stretto, ma un documento volto a socializzare orientamenti generali a livello europeo. È tuttavia possibile affermare che le competenze, quindi, per la prima volta nella storia della scuola italiana, abbiano un nome ed anche una loro declinazione.

6. Quarta era: la possibile rinascita

- Il D.M. 254 del 16 novembre 2012 accompagna le *Indicazioni nazionali 2012*, che rappresentano una revisione rispetto al documento del 2007, riguardante ovviamente il primo ciclo. Dopo una prima bozza ed una consultazione delle scuole sulla stessa, la versione definitiva presenta 116 ricorrenze del binomio competenza(e) all'interno di un documento composto da 68 pagine.

La parte introduttiva (*Cultura, scuola e persona*) analizza ed evidenzia (come già espletato nelle precedenti Indicazioni nazionali) il contesto storico, culturale e sociale nel quale la scuola in questi anni si trova ad operare, ricalcando quasi parola per parola i contenuti del precedente documento: mutamento delle relazioni tra scuola e mondo del lavoro, rapida obsolescenza dei saperi, competenze e tecniche, superamento della modalità trasmissiva standardizzata del sapere, necessità di valorizzazione della peculiarità di ogni persona. Tutto questo, in ogni caso, con un distinguo:

“Dunque il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l’uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita”. (pp.4-5)

Si ritorna a parlare quindi del binomio competenze e saperi di base, definiti come irrinunciabili. Le finalità specifiche della scuola individuate dal documento del 2012 restano quelle del 2007. Per quanto riguarda le finalità generali della scuola, le Indicazioni nazionali targate 2012 introducono, rispetto alle precedenti, due paragrafi aggiuntivi piuttosto significativi, come già evidenziato:

“Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie”.⁷¹

Con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza. Per l'insegnamento della Religione Cattolica, disciplinata dagli accordi concordatari, i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento sono definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica (decreto del Presidente della Repubblica dell'11 febbraio 2010).⁷²

⁷¹Indicazioni nazionali 2012 D.M. 254 del 16 novembre 2012 p.9

⁷²Ibidem

Dopo aver ribadito, sempre nel capitolo introduttivo, la centralità della persona dell'alunno/a in tutte le sue dimensioni, anche quelle esistenziali, come già presente nelle Indicazioni 2007, viene ricordata nuovamente l'importanza della collaborazione con le famiglie, dell'apertura al territorio e il duplice compito declinato nell'insegnare sia ad apprendere che ad essere.

Tuttavia, il primo vero e proprio elemento di novità è legato **all'estensione delle competenze chiave definite dal Parlamento europeo anche al primo ciclo, scuola dell'infanzia compresa:**

*Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006⁷³) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato. **L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricoli scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. Tale processo non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita. Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee.**"⁷³*

Queste competenze chiave vengono richiamate nelle Indicazioni nazionali del 2012 con dovizia di particolari, in modo che la loro declinazione risulti essere la più precisa possibile:

"Si riporta di seguito la definizione ufficiale delle otto competenze-chiave (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)).

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.

La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici,

⁷³ Indicazioni nazionali 2012 D.M. 254 del 16 novembre 2012 p.9

rappresentazioni). **La competenza in campo scientifico** si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. **La competenza in campo tecnologico** è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Le competenze sociali e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. **La competenza civica** dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Consapevolezza ed espressione culturale riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive".⁷⁴

Vengono inoltre fornite anche alcune indicazioni di tipo processuale: obiettivi del primo ciclo sono quelli di *promuovere e consolidare le competenze culturali basilari ed irrinunciabili* che dovrebbero sviluppare, con gradualità lungo tutto il corso della vita, le competenze chiave europee. Si tratta quindi di competenze culturali, non professionali.

⁷⁴ Ivi, p.11

Il secondo elemento di novità è legato alla reintroduzione del concetto operativo di *Profilo dello studente* anche per il primo ciclo:

*“Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l’obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.”*⁷⁵

Considerata l’importanza del profilo, lo riportiamo integralmente, suddividendolo in paragrafi in modo da migliorarne sia la leggibilità che l’individuazione di tematiche specifiche:

“Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell’incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Utilizza la lingua inglese nell’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l’attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

⁷⁵ Ivi, p.10

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

*In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.*⁷⁶

Vengono inoltre richiamati i traguardi per lo sviluppo delle competenze, utilizzando generalmente le formulazioni delle precedenti Indicazioni nazionali, fatto salvo per l'introduzione di un aggettivo che le qualifica: tali traguardi rappresentano dei riferimenti *ineludibili* per gli insegnanti, ed inoltre:

“Al termine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline.

(...)

*Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell’unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l’itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati”.*⁷⁷

Anche la definizione degli obiettivi di apprendimento è diversa rispetto alla precedente versione delle *Indicazioni*:

*Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace.*⁷⁸

Viene, ulteriore novità, introdotto un paragrafo dedicato alla certificazione delle competenze, all'interno del quale vengono ribaditi ulteriori concetti quali: l'autonomia scolastica, la dimensione situazionale delle competenze, l'importanza di compiti legati alla realtà quotidiana, la progettualità dei docenti delle scuole e la necessità di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze in modo che sia effettivamente possibile la loro certificazione al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.⁷⁹

Il documento fornisce quindi alcune coordinate di base in ordine alle competenze, considerate ad esempio sul versante della mobilitazione delle risorse, la dimensione concreta, quotidiana e situazionale, il collegamento alle proprie potenzialità ed attitudini che, come è ben noto, sono decisamente diverse da persona a persona.

⁷⁶ Ivi, pp. 10-11

⁷⁷ Ivi, p. 13

⁷⁸ Ibidem

⁷⁹ Ivi, p.14

Le Indicazioni nazionali proseguono con un interessante corredo di indicazioni specifiche per le scuole del primo ciclo (infanzia, primaria, secondaria di primo grado). Di seguito quanto indicato per la scuola dell'infanzia in ordine alle competenze:

*“Essa si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza. (...) **Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, “ripetere”, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi”.** (p.16)*

Da notare come venga nuovamente posto in rilievo la dimensione “attiva” delle competenze (“acquisizione”, termine che rischia tuttavia di porre la competenza sullo stesso piano di una conoscenza), considerate come strettamente legate all'azione (*giocare, muoversi, manipolare*). Vengono inoltre fissati i traguardi per lo sviluppo della competenza, declinati per ogni campo di esperienza (il sé e l'altro, il corpo e il movimento, immagini suoni e colori, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo).

Per quanto riguarda invece le scuole del primo ciclo, anche per la scuola primaria vengono fornite alcune prime indicazioni relativamente alle competenze, rilanciando l'importanza di un' *acquisizione graduale delle competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola* (alfabetizzazione?) e *lungo l'intero arco della vita (lifelong learning)*⁸⁰. Detto in questo modo, la competenza potrebbe apparire (dall'utilizzo lessicale⁸¹) come una delle tante conoscenze. In realtà, facendo riferimento ai significati del termine (acquisizione) proposti dall'Enciclopedia Treccani citata in nota, si sposerebbe meglio il significato di “fare proprio”, dal momento che, in questo modo, verrebbe data ragione dell'azione e della responsabilità personali, secondo anche un'ottica di personalizzazione.

Interessante poi l'ulteriore specificazione che indica *l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona*, indicando come conoscenze ed abilità rappresentino in un certo senso il carburante, non dei fini ma dei mezzi per giungere a qualcosa di decisamente superiore (la competenza) da considerare in ordine allo sviluppo personale. Ed inoltre:

*“Fin dai primi anni la scuola promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un **ruolo attivo nel proprio apprendimento**, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita. Così la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le occasioni per **acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese**. Tutta la scuola in genere ha una **funzione orientativa** in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli **mettere alla prova le proprie capacità**”.*⁸²

Troviamo in questo paragrafo alcune categorie, in neretto, piuttosto interessanti che poi si

⁸⁰ Ivi, p. 24

⁸¹ **1.** ottenere in proprietà (acquistare) **2.** (*fig.*) venire in possesso di qualcosa sul piano intellettuale: *a. certezze, informazioni, nuove nozioni*] ≈ acquistare, apprendere, assimilare, conseguire, fare proprio, guadagnare, impadronirsi (di), imparare, recepire. (fonte: www.treccani.it)

⁸² Ibidem

ritroveranno in altri ambiti legati alle competenze, quali ad esempio il bilancio di competenze. Se, tuttavia, l'impressione potrebbe apparire ancora quella di un documento ripiegato esclusivamente sui saperi e, quindi, sulle competenze di tipo esclusivamente culturale, il paragrafo successivo sembra decisamente aprire ad una prospettiva del tutto diversa e maggiormente aperta all'integralità della persona:

*“La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per **capire il mondo e se stessi**, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene di cui prendersi cura, trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, imparano ad imparare, coltivano la fantasia e il pensiero originale, si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, riflettendo sul senso e le conseguenze delle proprie scelte. Favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a **leggere le proprie emozioni e a gestirle, per porsi obiettivi non immediati e perseguirli. Promuove inoltre quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali**”.*⁸³

Da notare il richiamo alla dimensione di autonomia e responsabilità riferibile all'EQF. Successivamente, il documento sottolinea l'importanza dell'alfabetizzazione di base (declinata come nelle dimensioni *culturale e sociale*):

*“La scuola primaria mira all'acquisizione degli **apprendimenti di base**, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili. Si pone come scuola formativa che, attraverso **gli alfabeti caratteristici di ciascuna disciplina**, permette di esercitare differenti stili cognitivi, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico”.*

*“Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.”*⁸⁴

Dalle competenze disciplinari si passa ad altre competenze maggiormente ampie e trasversali legate alla realizzazione personale ed alla partecipazione attiva alla vita sociale.

Vengono inoltre fornite indicazioni squisitamente didattiche circa gli ambienti di apprendimento ed alcune strategie specifiche: *valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, favorire l'esplorazione e la scoperta, incoraggiare l'apprendimento collaborativo, promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.*

Seguono le indicazioni suddivise per disciplina, con i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e secondaria con i relativi obiettivi di apprendimento, mettendo in evidenza la dimensione di unitarietà tra scuola primaria e secondaria di primo grado: mentre nel caso della primaria si distingue (per quanto riguarda gli obiettivi) tra la classe terza e quinta (al termine), per quanto riguarda la secondaria le indicazioni fornite riguardano solamente il termine della classe terza. In questo modo viene dato ampio margine di discrezionalità didattica alle scuole autonome per quanto riguarda la predisposizione delle progettazioni annuali.

⁸³Ibidem

⁸⁴ *Ivi*, p.25

L'emanazione delle Indicazioni nazionali per il curricolo comportò all'epoca, diverse misure di accompagnamento e di riflessione rivolte alle scuole. Di fronte tuttavia ad alcune perplessità manifestate dai docenti nel periodo di massima diffusione e discussione, mediatica e legislativa, della tematica delle competenze (il riferimento è sempre alla CM del febbraio 2015), possono sorgere dei dubbi circa l'effettiva ed approfondita conoscenza delle Indicazioni stesse da parte di un certo numero di docenti italiani del primo ciclo.

- **Dlgs 13 del 16 gennaio 2013** (*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*) Apparentemente questo dispositivo normativo sembrerebbe non aver alcuna relazione con il mondo della scuola, dal momento che, di fatto, istituendo il sistema nazionale di certificazione delle competenze coinvolgerebbe in maniera del tutto superficiale le istituzioni scolastiche:

“Art. 1 Oggetto

1. La Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

2. Al fine di promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità, il presente decreto legislativo definisce le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, riferiti agli ambiti di rispettiva competenza dello Stato, delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in chiave europea”.

Se da un lato perdura la scelta linguistica, non priva di criticità, di definire la competenza come un oggetto al pari di una conoscenza di acquisire, dall'altro ne viene esaltata la dimensione personale, civica, sociale ed occupazionale. Viene in questo modo slegata dalla connessione diretta con le conoscenze e con i saperi, legandola invece, oltre che allo studio e al lavoro, anche alla propria storia di vita, riconoscendo che anche l'apprendimento possa avvenire anche in ambito non formale e informale. All'art. 2 viene data anche una definizione della stessa competenza da intendersi come

“comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale”.

Risulta evidente ed ovvio il riferimento all'EQF europeo ma l'aspetto decisamente fondante di questo dispositivo normativo riguarda proprio il sistema nazionale di certificazione delle competenze, di cui entrano di diritto a far parte gli istituti scolastici all'interno del MIUR: si ha di fatto, particolare del tutto non secondario ma basilare, il riconoscimento formale delle istituzioni scolastiche quali enti certificatori delle competenze:

“f) «ente pubblico titolare»: amministrazione pubblica, centrale, regionale e delle province autonome titolare, a norma di legge, della regolamentazione di servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze. Nello specifico sono da intendersi enti pubblici titolari: 1) il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, in materia

*di individuazione e validazione e certificazione delle competenze riferite ai titoli di studio del sistema scolastico e universitario,*⁸⁵

L'art. 3, che istituisce il Sistema nazionale di certificazione delle competenze, riconosce inoltre agli enti pubblici (tra i quali il MIUR), alcune prerogative specifiche in ordine alla certificazione:

1. In linea con gli indirizzi dell'Unione europea, sono oggetto di individuazione e validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definiti nel rispetto delle linee guida di cui al comma 5.

2. L'ente titolato può individuare e validare ovvero certificare competenze riferite alle qualificazioni ricomprese, per i rispettivi ambiti di titolarità di cui all'articolo 2, comma 1, lettera f), in repertori codificati a livello nazionale o regionale secondo i criteri di referenziazione al Quadro europeo delle qualificazioni, o a parti di qualificazioni fino al numero totale di competenze costituenti l'intera qualificazione. Fatto salvo quanto disposto dal presente decreto, per quanto riguarda le università si fa rinvio a quanto previsto dall'articolo 14, comma 2 della legge 30 dicembre 2010, n. 240.

3. Sono oggetto di certificazione unicamente le competenze riferite a qualificazioni di repertori ricompresi nel repertorio nazionale di cui all'articolo 8, fatto salvo quanto previsto all'articolo 11.

4. Il sistema nazionale di certificazione delle competenze opera nel rispetto dei seguenti principi:

a) l'individuazione e validazione e la certificazione delle competenze si fondano sull'esplicita richiesta della persona e sulla valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro. Centralità della persona e volontarietà del processo richiedono la garanzia, per tutti i cittadini, dei principi di semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza del servizio, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione;

b) i documenti di validazione e i certificati rilasciati rispettivamente a conclusione dell'individuazione e validazione e della certificazione delle competenze costituiscono atti pubblici, fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente;

c) gli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, nel regolamentare e organizzare i servizi ai sensi del presente decreto, operano in modo autonomo secondo il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, organicamente nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale e nel dialogo con il partenariato economico e sociale;

d) il raccordo e la mutualità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze si fonda sulla piena realizzazione della dorsale unica informativa di cui all'articolo 4, comma 51, della legge 28 giugno 2012, n. 92, mediante la progressiva interoperatività delle banche dati centrali e territoriali esistenti e l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;

e) l'affidabilità del sistema nazionale di certificazione delle competenze si fonda su un condiviso e progressivo sistema di indicatori, strumenti e standard di qualità su tutto il territorio nazionale.

Agli art. 4 - 5 interessanti sono le indicazioni che vengono fornite riguardanti i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi di servizio e di processo ai quali i vari enti accreditati devono far riferimento:

1. Il presente capo definisce gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze in termini di processo, di attestazione e di sistema.

2. Gli standard minimi di servizio di cui al presente capo costituiscono livelli essenziali delle prestazioni da garantirsi su tutto il territorio nazionale, anche in riferimento alla

⁸⁵ Dlgs 13 del 16 gennaio 2013 art. 2 comma f

individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e al riconoscimento dei crediti formativi.

3. Gli enti pubblici titolari, nell'esercizio delle rispettive competenze legislative, regolamentari e nella organizzazione dei relativi servizi, adottano i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi di servizio di cui al presente capo.

4. Gli standard minimi di servizio costituiscono riferimento per gli enti pubblici titolari nella definizione di standard minimi di erogazione dei servizi da parte degli enti titolari.

5. Ferme restando le disposizioni di cui al presente decreto e di cui ai regimi di autorizzazione o accreditamento degli enti pubblici titolari, gli enti titolari, per l'erogazione di servizi di certificazione delle competenze in conformità alle norme tecniche UNI in quanto applicabili, devono essere in possesso dell'accREDITAMENTO da parte dell'organismo nazionale italiano di accREDITAMENTO.

Nell'art. 5 vengono date indicazioni circa gli standard minimi di processo, la cui descrizione è particolarmente interessante, in quanto fornisce precise indicazioni per qualsiasi "operatore" (docenti compresi) chiamato a trattare la tematica. Le competenze devono in primo modo essere *identificate* (cioè individuate tenendo conto sia delle dimensioni formali che non), *valutate* (anche con specifiche metodologie, riscontri e prove, diverse da quelle normalmente utilizzate, si potrebbe dire) ed *attestate* (o certificate, secondo quanto accennato fino ad ora relativamente alla dimensione del *certus*).

Anche se il passaggio normativo citato fa precisi riferimenti alle qualificazioni professionali, con le necessarie curvature tali indicazioni devono essere oggetto di considerazione da parte anche della scuola, in quanto chiamata alla certificazione delle competenze in momenti ben precisi e distinguibili del percorso scolastico di ogni alunno che, nel caso del primo ciclo, si collocano al termine della classe quinta della scuola primaria e al termine della classe terza della secondaria di primo grado.

Nell'art. 6 vengono presentati gli standard minimi di attestazione: oltre alle indicazioni anagrafiche del destinatario ed i dati dell'ente pubblico/accreditato che certifica, viene richiesto (per ognuna delle competenze certificate) la denominazione, il repertorio, le qualificazioni di riferimento (riferimenti al Quadro europeo delle qualificazioni, i codici ATECO e le classificazioni CP ISTAT) e i dati relativi alle modalità di apprendimento e valutazione delle competenze (apprendimento formale: indicazione del percorso formativo; apprendimento non formale/informale: dati dell'esperienza svolta).

Si tratta come già affermato di un dispositivo legislativo non molto noto all'interno delle istituzioni scolastiche italiane ma, come abbiamo visto, particolarmente significativo. Tutto questo ci riporta (o meglio, dovrebbe riportare la scuola) a riflettere su tutte quelle esperienze di certificazione delle competenze già in atto, anche se riguardanti, ad esempio, precisi profili professionali all'interno delle agenzie per il lavoro. È evidente che una scuola non possa (e non debba) trasformarsi in una sorta di agenzia per il lavoro *ante litteram*, ma quello che si dovrebbe rilevare ed eventualmente utilizzare (previa un'adeguata curvatura alle specificità di ogni percorso scolastico), sono le modalità e gli strumenti utilizzati all'interno di queste esperienze.

-La C.M. n.3 del 13 febbraio 2015. Se da un lato il D.P.R. n. 122/2009 prevedeva che al termine del primo ciclo di istruzione fosse rilasciata ad ogni allievo una certificazione delle competenze acquisite in esito al percorso formativo frequentato, si deve tuttavia attendere il 2015 e, per la precisione, la CM n. 3/2015, perché si inizi a parlare di una messa a regime della certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo: tale circolare ha infatti come oggetto l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Questa circolare rappresenta il primo vero e proprio intervento strutturato e specificatamente indirizzato alla certificazione delle competenze sin dal suo primo accenno che, come ricordiamo, può essere fatto risalire al Regolamento autonomia scolastica (correvva l'anno 1999...).

Sebbene siano le *Linee guida* allegate alla presente circolare ministeriale a rappresentare il materiale documentale maggiormente interessante, non è comunque da scartare la circolare stessa in quanto documento accompagnatorio. Significativo il fatto che tale circolare segua il Dlgs 13 del 16 gennaio 2013 precedentemente analizzato e che questo venga citato nelle *Linee guida per la certificazione delle competenze* allegate alla presente circolare: è quindi evidente come anche la scuola venga richiamata all'importanza e ad una certa strutturazione dei percorsi di certificazione delle competenze dal momento che non riguardino solamente i percorsi di istruzione e formazione e qualificazioni professionali, ad esclusivo uso e consumo delle agenzie per il lavoro *et similia*.

Significativo inoltre il fatto che tale circolare faccia riferimento a due interventi normativi precedenti, cioè il DPR122/2009 già citato ma soprattutto la L 53/2003 (nello specifico per quanto riguarda il riferimento al modello nazionale di certificazione).Viene quindi effettuato un richiamo, particolarmente interessante dal punto di vista storico ma anche didattico, che riconosce implicitamente un vuoto (normativo) che ha attraversato la scuola italiana per diversi anni e che secondo il legislatore sarebbe legato all'assenza di una versione definitiva delle Indicazioni Nazionali⁸⁶. Viene definito inoltre il significato della certificazione delle competenze:

“La certificazione delle competenze assume, nelle scuole del primo ciclo, una prevalente funzione educativa, di attestazione delle competenze in fase di acquisizione, capace di accompagnare le tappe più significative (quinta classe primaria, terza classe secondaria di I grado per i soli alunni che superano l'esame di Stato) di un percorso formativo di base che oggi, partendo dall'età di 3 anni, si estende fino ai 16 anni.”⁸⁷

Da notare ancora la scelta lessicale che lega le competenze al verbo “acquisire”, in parte attenuata dal riconoscimento di una certa gradualità. Viene ribadita l'importanza di una precisa definizione del ruolo della certificazione, onde evitare sovrapposizioni oppure fraintendimenti con altre modalità/strumenti di valutazione:

*“La certificazione delle competenze non è sostitutiva delle attuali modalità di valutazione e attestazione giuridica dei risultati scolastici (ammissione alla classe successiva, rilascio di un titolo di studio finale, ecc.), ma accompagna e integra tali strumenti normativi, accentuando il carattere informativo e descrittivo del quadro delle competenze acquisite dagli allievi, ancorate a precisi indicatori dei risultati di apprendimento attesi. La certificazione si riferisce a conoscenze, abilità e competenze, in sintonia con i dispositivi previsti a livello di Unione Europea per le “competenze chiave per l'apprendimento permanente” (2006) e per le qualificazioni (EQF, 2008) recepite nell'ordinamento giuridico italiano. Questo ampio ancoraggio ne assicura una più sicura spendibilità nel campo della prosecuzione degli studi, della frequenza di attività formative diversificate e in alternanza, di inserimento nel mondo del lavoro anche attraverso forme di apprendistato formativo”.*⁸⁸

Pur nella chiarezza dei riferimenti ai documenti europei, è lecito domandarsi quanta formazione sia stata effettivamente fatta tra i docenti a riguardo: quanti di loro, in breve, conoscano l'EQF e, soprattutto, il percorso che lo precede e le sue ricadute in ambito formativo, considerato il fatto, non secondario, che questo sia stato assunto “ufficialmente” dalla scuola italiana come documento di

⁸⁶ *Ivi*, p.2

⁸⁷ *Ibidem*

⁸⁸ *Ibidem*

riferimento.

La C.M. riassume di seguito quanto in maniera maggiormente dettagliata viene declinato all'interno delle Linee guida allegate, fornendo una sintesi delle caratteristiche del modello proposto alle scuole:

“Dal quadro culturale e normativo brevemente riassunto in premessa discendono le caratteristiche salienti del modello proposto alle scuole. Esse sono distesamente presentate, nelle loro motivazioni e nella loro configurazione, nelle "Linee guida" allegate ai due modelli di certificazione. Qui vengono riassunte in termini essenziali:

- *ancoraggio delle certificazioni al profilo delle competenze definito nelle Indicazioni Nazionali vigenti (DM n. 254/2012);*
- *riferimento esplicito alle competenze chiave individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano;*
- *presentazione di indicatori di competenza in ottica trasversale, con due livelli di sviluppo (classe quinta primaria, classe terza secondaria I grado);*
- *connessione con tutte le discipline del curriculum, evidenziando però l'apporto specifico di più discipline alla costruzione di ogni competenza;*
- *definizione di 4 livelli, di cui quello "iniziale" predisposto per favorire una adeguata conoscenza e valorizzazione di ogni allievo, anche nei suoi progressi iniziali e guidati (principio di individualizzazione);*
- *mancanza di un livello negativo, attesa la funzione pro-attiva di una certificazione in progress delle competenze che, nell'arco dell'obbligo, sono in fase di acquisizione;*
- *presenza di uno o due spazi aperti per la descrizione di competenze ad hoc per ogni allievo (principio di personalizzazione);*
- *sottoscrizione e validazione del documento da parte dei docenti e del dirigente scolastico, con procedimento separato rispetto alla conclusione dell'esame di Stato;*
- *presenza di un consiglio orientativo, affidato alla responsabile attenzione dei genitori.”⁸⁹*

“Ci si attende che la scelta del format proposto possa retroagire positivamente con le pratiche didattiche in atto nella scuola, ispirandole maggiormente a quanto previsto dalle Indicazioni/2012. Si intende, infatti, evitare il rischio che l'operazione di certificazione sia interpretata come semplice adempimento amministrativo, trasformandola invece in una occasione per rendere coerenti i momenti della progettazione, dell'azione didattica, della valutazione degli apprendimenti con il quadro pedagogico delle Indicazioni, ispirato non casualmente al tema delle competenze, che richiamano l'idea di un apprendimento significato di conoscenze, abilità, atteggiamenti capaci di contribuire ad una piena formazione della persona dell'allievo”.⁹⁰

“Analogamente, si auspica che la nuova impostazione della "certificazione" possa contribuire ad arricchire le pratiche valutative correnti nelle scuole autonome (si indicano, a titolo esemplificativo: verifica degli apprendimenti, uso "intelligente" del voto, valutazioni periodiche, uso degli strumenti formali, accompagnamento alle prove d'esame, significato del testing, ecc.) orientandole verso una dimensione di valutazione autentica connessa alla promozione di tutte le caratteristiche della personalità degli allievi e dei loro talenti, piuttosto che richiamarsi ad una logica meramente classificatoria”.⁹¹

Come tale *format* proposto possa retroagire positivamente con le prassi didattiche in atto nella scuola non è del tutto chiaro, in mancanza di una descrizione del percorso/processo che dovrebbe precedere la stesura o compilazione del *format* stesso.

Nella CM si chiede da ultimo alle scuole del primo ciclo interessate ad intraprendere un percorso di ricerca-sperimentazione sui nuovi modelli di certificazione con un monitoraggio successivo al termine dell'attività. Si prevede per l'a.s. 2016/17 l'adozione obbligatoria del modello definitivo. Allegata alla circolare è presente un documento di 15 pagine (Linee guida) che ha come finalità

⁸⁹ *Ivi*, p.3

⁹⁰ *Ibidem*

⁹¹ *Ibidem*

quella di spiegare e supportare l'adozione dei modelli sperimentali proposti.

Dalla lettura e dalla contestualizzazione di questo dispositivo normativo, pur considerando la sua dimensione innovativa, emergeva, (lo indichiamo per dovere di cronaca) una precisa criticità: la sperimentazione che si chiedeva di attuare doveva iniziare, di fatto, già ad anno scolastico inoltrato (si era all'inizio del 2° quadrimestre). Probabilmente si dava per scontato che già tutte le scuole progettassero e facessero didattica per competenze, fatto che si scontra con un certo ed attuale (il riferimento è all'a.s. 2015/16) rincorrersi da parte delle scuole ad aggiornare i curricoli in ordine alle competenze stesse. È pur sempre vero che veniva proposta alle scuole la possibilità di aderire ad un percorso di sperimentazione, che è stato oggetto anche di un report specifico⁹², ma questo era di fatto legato ad una decisione volontaria dei singoli collegi, non rappresentando quindi una proposta formativa e di ricerca rivolta a tutti.

Siamo di fronte con molta probabilità ad un eccessivo ottimismo a questo riguardo: veramente le scuole italiane (nello specifico quelle primarie e secondarie di primo grado) avevano creato negli anni precedenti ed avevano utilizzato modelli per certificare le competenze, costituendo un aggravio alla ben nota burocratizzazione della scuola italiana? Erano (e sono) ben chiare le motivazioni pedagogiche e/o didattiche legate alla necessità di una certificazione delle competenze? La circolare stessa riconosce come la certificazione delle competenze rappresenti un processo di lunga durata che richiede necessariamente un ripensare il modo di fare scuola:

*“La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo legato ad un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell’obbligo di istruzione del secondo ciclo. Tale operazione, pertanto, 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”.*⁹³

*“Con l’atto della certificazione si vuole richiamare l’attenzione sul nuovo costrutto della competenza, che impone alla scuola di ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo di utilizzare gli apprendimenti acquisiti nell’ambito delle singole discipline all’interno di un più globale processo di crescita individuale. I singoli contenuti di apprendimento rimangono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale. Non ci si può quindi accontentare di accumulare conoscenze, ma occorre trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente”.*⁹⁴

“Tale certificazione non costituisce un mero adempimento burocratico, ma va colta come occasione per ripensare l’intera prassi didattica e valutativa al fine di spostare sempre di più l’attenzione sulla maturazione di competenze efficaci che possano sostenere l’alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta.

È dunque importante collocare l’operazione nel quadro della proposta culturale e pedagogica che emerge dalle Indicazioni stesse, di cui si presuppone una conoscenza

⁹² Direzione Generale per gli scolastici e per la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Monitoraggio per la certificazione delle competenze (circolare ministeriale n.3/2015)*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/MonitoraggioCertificazione%20Rapporto.pdf

⁹³CM 3 del 13 febbraio 2015, allegato A (*Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*), p. 1

⁹⁴Ibidem

*approfondita, non solo per le parti disciplinari che interessano di più ciascun docente, ma anche per la parte generale che contiene il quadro teorico in cui il processo di insegnamento/apprendimento si inserisce.*⁹⁵

Dopo aver citato le *Indicazioni nazionali* del 2012 nella parte riguardante la certificazione delle competenze, le *Linee guida* evidenziano ed approfondiscono il testo citato mettendo in rilievo quanto segue:

“Dall’ampia citazione riportata si desume chiaramente che:

- 1) la maturazione delle competenze costituisce la finalità essenziale di tutto il curricolo;*
- 2) le competenze da certificare sono quelle contenute nel Profilo dello studente;*
- 3) le competenze devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai traguardi di sviluppo disciplinari e trasversali riportati nelle Indicazioni;*
- 4) le competenze sono un costrutto complesso che si compone di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali;*
- 5) le competenze devono essere oggetto di osservazione, documentazione e valutazione;*
- 6) solo al termine di tale processo si può giungere alla certificazione delle competenze, che nel corso del primo ciclo va fatta due volte, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado”.*⁹⁶

Il percorso propedeutico alla certificazione delle competenze dura, di fatto, un quinquennio per la scuola primaria e tre anni per la secondaria di primo grado. Vengono anche poste delle priorità, tra le quali la revisione e l’aggiornamento del POF nell’ottica della maturazione delle competenze⁹⁷. Tale revisione deve essere ovviamente verticalizzata, cioè eseguita secondo un criterio di continuità tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, tenuto conto anche della dimensione di progressività e gradualità della maturazione delle competenze in questi due segmenti del primo ciclo scolastico, tenendo conto anche della corrispondenza tra ciascun enunciato del profilo e una o più competenze chiave presenti nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*.⁹⁸

Vengono di seguito elencati, in forma sintetica, gli esiti della ricerca internazionale relativa alle competenze: in questo modo viene fornito ai docenti, per la prima volta, un quadro scientificamente fondato relativo alla tematica delle competenze, utile sia per approfondimenti personali che collegiali: il Progetto *DeSeCo*, la *Raccomandazione del parlamento europeo del 2006*, l’*EQF* del 2008 (tutti in precedenza citati), fornendo in questo modo degli elementi utili per comprendere la complessità della tematica, il contesto di nascita e le problematiche connesse.

Le *Linee guida* si soffermano inoltre, sebbene in maniera del tutto sintetica (del resto si tratta di un dispositivo legislativo, non di un saggio pedagogico) sulle azioni didattiche che dovrebbero precedere la certificazione delle competenze, azioni che prevedono una progettazione mirata:

“La competenza si presenta pertanto come un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di apprendimento – formale, non formale e informale – insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un carattere squisitamente

⁹⁵ *Ivi*, p.2

⁹⁶ *Ivi*, pp.2-3

⁹⁷ *Ivi*, p.3

⁹⁸ *Ivi*, p.4

*personale. Spetta agli insegnanti monitorare continuamente il grado di maturazione delle competenze di ciascun alunno per valorizzarle e favorirne lo sviluppo”.*⁹⁹

In queste poche righe sono contenute alcune indicazioni che, nell'economia del documento, sono particolarmente significative: la dimensione formale, non formale e informale delle conoscenze, la dimensione squisitamente personale della competenza ed il ruolo di monitoraggio e di *scaffolding* continuo da parte degli insegnanti per la valorizzazione e lo sviluppo delle competenze da parte degli alunni.

Di fronte ad un'enfasi così accentuata ed orientata con sfumature di innovazione qualsiasi docente avrebbe potuto paventare il rischio di dover cambiare del tutto il proprio modo di insegnare. In realtà:

*“Spostare l'attenzione sulle competenze non significa in alcun modo trascurare il ruolo determinante che tutti i più tradizionali risultati di apprendimento, oggi identificati principalmente nelle conoscenze e nelle abilità, svolgono in funzione di esse. Non è infatti pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di un solido bagaglio di contenuti e di saperi disciplinari. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali”.*¹⁰⁰

Si riapre quindi uno spazio per i libri di testo, nei termini delle conoscenze. Non si tratta in ogni caso solamente una questione di valutazione, ma è di fondamentale importanza la progettazione:

*“La certificazione delle competenze, oltre a presupporre una corretta e diffusa cultura della valutazione, richiede un'azione didattica incisiva e specifica. Ciò vuol dire adeguare le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività didattica in classe, valutazione. La progettazione deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarati «prescrittivi» dalle Indicazioni, e dagli obiettivi di apprendimento previsti per ciascuna disciplina. L'azione didattica non può limitarsi ad una prospettiva limitatamente disciplinare; i contenuti, proprio per abituare gli alunni a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da maggiore trasversalità ed essere soggetti ad un'azione di ristrutturazione continua da parte dei ragazzi, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale, capaci di trasformare la classe in una piccola comunità di apprendimento”.*¹⁰¹

Per quanto riguarda la valutazione, si ribadisce la differenza rispetto alle classiche modalità:

*“Per valutare le competenze, però, non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze: se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una sistematica osservazione degli alunni di fronte alle diverse situazioni che gli si presentano”.*¹⁰²

Il primo elemento di differenza, rispettoso della complessità che caratterizza la dimensione della competenza, è la sistematicità diacronica delle osservazioni degli alunni.

“Ai fini dello sviluppo delle competenze, la modalità più efficace è quella che vede l'apprendimento situato e distribuito, collocato cioè in un contesto il più possibile reale e

⁹⁹ Ivi, p.5

¹⁰⁰ Ibidem

¹⁰¹ Ibidem

¹⁰² Ivi, pp.5-6

*ripartito tra più elementi e fattori di comunicazione (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.)”.*¹⁰³

*“Si rende, pertanto, necessario ripensare il modo di “fare scuola”, integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di “imparare facendo”, i docenti rendono l’alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze. Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scelte orientate al potenziamento della motivazione e dell’interesse degli alunni”.*¹⁰⁴

Le coordinate pedagogiche fornite nelle poche righe precedentemente citate sono veramente molte: l’apprendimento deve essere situato e vicino il più possibile alla realtà, le esperienze proposte devono essere significative, viene ribadito il *learning by doing* e il ruolo centrale del discente, oltre al potenziamento della motivazione e dell’interesse degli alunni. Anche se tali richiami potrebbero apparire ridondanti se non addirittura scontati (in quanto da anni reiterati all’interno della normativa scolastica), una seria riflessione circa ognuno di questi potrebbe risultare effettivamente utile nella scuola.

Vengono segnalate, nella certificazione delle competenze, alcune modalità di raccolta delle informazioni, tra le quali spicca l’approccio narrativo¹⁰⁵ (un metodo decisamente qualitativo e non quantitativo) e la risoluzione di situazioni problematiche¹⁰⁶. Si tratta inoltre di un processo da sviluppare durante tutti gli anni che precedono la certificazione stessa:

*“Per questi motivi la certificazione delle competenze assume come sue caratteristiche peculiari la complessità e la processualità. Complessità in quanto prende in considerazione i diversi aspetti della valutazione: conoscenze, abilità, traguardi per lo sviluppo delle competenze, atteggiamenti da utilizzare in un contesto problematico e più articolato rispetto alla semplice ripetizione e riesposizione dei contenuti appresi. Processualità in quanto tale operazione non può essere confinata nell’ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, ma deve sostanziarsi delle rilevazioni effettuate in tutti gli anni precedenti che documentino, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono costruirsi, il grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel Profilo dello studente. Gli esiti delle verifiche e valutazioni effettuate nel corso degli anni confluiscono, legittimandola, nella certificazione delle competenze da effettuare al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado”.*¹⁰⁷

Presenti anche alcuni suggerimenti circa strumenti utilizzabili per valutare le competenze: compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte ecc.), osservazioni sistematiche ed autobiografie cognitive¹⁰⁸. È altamente probabile che un docente medio sappia condurre osservazioni sistematiche, mentre possa trovarsi in difficoltà rispetto alla stesura di autobiografie cognitive e compiti di realtà, in quanto strumenti non solitamente utilizzati nella prassi didattica quotidiana. Il dispositivo normativo, quasi intuendo questa possibilità, ne fornisce una sintetica descrizione¹⁰⁹, collocandoli

¹⁰³ *Ivi*, p.6

¹⁰⁴ *Ibidem*

¹⁰⁵ *Ibidem*

¹⁰⁶ *Ivi*, p.7

¹⁰⁷ *Ibidem*

¹⁰⁸ *Ibidem*

¹⁰⁹ *Ibidem*

all'interno di una prassi didattica bene nota ai docenti: quella dei progetti e degli strumenti di osservazione (griglie/protocolli strutturati/semi/non strutturati), suggerendo anche alcuni indicatori di competenza:

“-autonomia: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;

-relazione: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;

-partecipazione: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;

-responsabilità: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;

-flessibilità: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;

-consapevolezza: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni”.

Tutti questi dispositivi tuttavia non vengono ritenuti sufficienti e devono essere integrati da occasioni di riflessione e di pratica metacognitiva da parte di ogni discente¹¹⁰. Tra le finalità della certificazione delle competenze le *Linee Guida* annoverano la prospettiva orientativa e quella di continuità all'interno/esterno del primo ciclo. Ma non solo:

“La certificazione delle competenze a conclusione della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione rappresenta dunque:

per gli alunni e le loro famiglie

- *un documento leggibile e comparabile per la sua trasparenza;*
- *una descrizione degli esiti del percorso formativo;*
- *un insieme di elementi espliciti sulla base dei quali gli alunni stessi si possano orientare ed effettuare scelte adeguate;*

per le istituzioni scolastiche che certificano

- *la descrizione di risultati coerenti con un quadro comune nazionale ed europeo, riferiti ai livelli internazionali ISCED 1 (scuola primaria) e ISCED 2 (scuola secondaria di primo grado) nel rispetto dell'autonoma progettazione delle singole scuole¹¹¹;*
- *la qualificazione finale del primo ciclo che corrisponde al primo livello EQF;*
- *la formulazione di giudizi basati su esiti comprensibili e spendibili anche in altri contesti educativi;*
- *una risposta alla domanda di qualità, di trasparenza e di rendicontazione dei risultati di apprendimento e dell'offerta formativa;*
- *un maggiore riconoscimento sul territorio;*

per le istituzioni scolastiche che accolgono l'alunno

- *un elemento utile per un'efficace azione di accompagnamento dell'alunno in ingresso;*

¹¹⁰ *Ivi, p.8*

¹¹¹ L'ISCED (*International standard classification of education*) è un sistema di classificazione (messo a punto dall'Istituto di statistiche dell'Unesco) che definisce i programmi e standardizza i livelli dei sistemi d'istruzione di diversi paesi al fine di renderli comparabili sia dal punto di vista statistico che dal punto di vista degli indicatori. Il mondo dell'educazione è infatti estremamente diversificato a livello mondiale, per cui è importante anche solamente definire dei parametri in base ai quali valutare i progressi rispetto ad obiettivi da raggiungere sia a livello nazionale che internazionale. Il sistema attualmente in uso è quello, rivisto rispetto alla versione del 1997, del 2011¹¹¹. I concetti di base e le definizioni di Isced 2011 sono validi per qualsiasi sistema nazionale d'istruzione. Isced è strutturato in 8 livelli: Isced 0 (Early Childhood Education); Isced 1 (Primary education); Isced 2 (Lower secondary education); Isced 3 (Upper secondary education); Isced 4 (Post-secondary non-tertiary education); Isced 5 (Short-cycle tertiary education); Isced 6 (Bachelor's or equivalent level); Isced 7 (Master's or equivalent level); Isced 8 (Doctoral or equivalent level).

- *un elemento per favorire la continuità dell'offerta formativa, attraverso la condivisione di criteri/metodologie tra i diversi gradi di scuola*¹¹².

Viene presentato e descritto successivamente il documento di certificazione delle competenze, sottolineandone la dimensione sperimentale e temporanea dello stesso, tenuto conto anche della necessità di effettuare delle distinzioni in base all'età degli studenti (viene infatti proposto un modello per la scuola primaria ed una per la scuola secondaria di primo grado) e secondo quattro livelli che riportiamo integralmente:

<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D – Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Da notare come i livelli siano curvati verso un approccio del tutto positivo nei confronti dello studente, nel senso che non è prevista affatto la possibilità che degli alunni possano essere definiti non-competenti. Viene preferito inoltre un approccio di tipo descrittivo/narrativo (non legato ad indicatori di tipo numerico), marcando in questo modo la differenza rispetto al classico documento di valutazione.

Le Linee guida alla certificazione delle competenze allegano, alla fine del testo, due documenti: uno relativo al quadro normativo sulle competenze (secondo la forma di un elenco in ordine cronologico) ed un glossario dei termini maggiormente ricorrenti. La volontà, non manifesta ma leggibile in *background*, è quella ovviamente di creare un lessico comune o almeno condiviso per poter svolgere tutte le operazioni di progettazione, monitoraggio, valutazione e certificazione delle competenze. Per ogni voce viene riportato un riferimento normativo (nazionale e/o europeo), ribadendo quindi, al di là della dimensione formale/obbligatoria, l'importanza della certificazione stessa.

¹¹² Ivi, p.9

GLOSSARIO

Abilità	<p>Capacità di applicare conoscenze e di utilizzare <i>know-how</i> per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p>
Apprendimento formale	<p>Apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Apprendimento informale	<p>Apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Apprendimento non formale	<p>Apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi di apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Apprendimento permanente	<p>Qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Certificazione delle competenze	<p>Procedura di formale riconoscimento, da parte di un ente titolato, in base alle norme generali, ai livelli essenziali delle prestazioni e agli standard minimi fissati dalla legislazione vigente, delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali, anche in caso di interruzione del percorso formativo, o di quelle validate acquisite in contesti non formali e informali. La procedura di certificazione delle competenze si conclude con il rilascio di un certificato conforme agli standard minimi fissati dalla legislazione vigente.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Competenze	<p>Le competenze sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006</i></p> <p>Comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Competenze chiave di cittadinanza	<p>Le competenze chiave sono quelle che consentono la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006</i></p>

Conoscenze	<p>Sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p>
Curricolo	<p>Il curricolo d'istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.</p> <p><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 254/12)</i></p>
Obiettivi di apprendimento	<p>Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi.</p> <p><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 254/12)</i></p>

Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF = European Qualification Framework)	<p>Strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p>
Qualifica	<p>Risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p> <p>Titolo di istruzione e di formazione, ivi compreso quello di istruzione e formazione professionale, o di qualificazione professionale rilasciato da un ente pubblico titolato nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli standard minimi di cui al DLgs 13/13.</p> <p><i>Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1</i></p>
Risultati di apprendimento	<p>Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.</p> <p><i>Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008</i></p>
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	<p>Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline. Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, [...]</p>

	<p>costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.</p> <p><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 254/12)</i></p>
<p>Valutazione</p>	<p>La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva [...] La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo.</p> <p><i>Fonte: Dpr 122/09, art. 1, cc. 2-3.</i></p> <p>La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.</p> <p><i>Fonte: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 254/12)</i></p>

Gli altri allegati alla presente circolare riportano i due modelli di certificazione proposti alle scuole per la sperimentazione, rispettivamente per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Tenuto conto dei tempi ristretti (ricordiamo infatti che la circolare, emanata a febbraio, poneva la questione a secondo quadrimestre inoltrato), la sperimentazione per l'a.s. 2015/16 affrontò il rischio di concentrare l'attenzione dei docenti non tanto sul processo che doveva accompagnare (se non addirittura precedere) la certificazione delle competenze (come chiaramente delineato all'interno delle *Linee Guida*) quanto sul modello formale di certificazione, potendo in questo modo rafforzare una certa *vision* della certificazione come puro atto burocratico fine a se stesso.

Riportiamo di seguito i due modelli di certificazione proposti e sopra citati.



Istituzione scolastica

**SCHEDA DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA**

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti di classe al termine della quinta classe della scuola primaria;

tenuto conto del percorso scolastico quinquennale;

CERTIFICA

che l'alunn ...
nat ... a ... il...
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
A – Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B – Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C – Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

Data

Il Dirigente Scolastico

.....



Istituzione scolastica

SCHEDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti e ai giudizi definiti dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale;

tenuto conto del percorso scolastico ed in riferimento al Profilo dello studente;

CERTIFICA

che l'alunn
nat ... a..... il
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D– Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le	Comunicazione nella madrelingua o lingua	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	

	proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	di istruzione.	
2	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

Sulla base dei livelli raggiunti dall'alunno/a nelle competenze considerate, il Consiglio di Classe propone la prosecuzione degli studi nel/i seguente/i percorso/i:

Data.

Il Dirigente Scolastico

.....

Da notare, in primo luogo, in entrambi i modelli, un'incongruenza particolarmente significativa: il riferimento agli *atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti di classe al termine della quinta classe della scuola primaria*. Non è chiaro se si faccia o meno riferimento agli esiti delle classiche prove di verifica (e in questo caso, non riconoscendo la specificità rispetto alla valutazione "classica" evidenziata più volte dalla normativa, si incorrerebbe in una sorta di corto circuito pedagogico-didattico) oppure ad un altro documento specifico (un portfolio? Un verbale finale?).

Allo stesso tempo e nella stessa pagina il documento di certificazione riporta, in ogni caso, la dicitura *tenuto conto del percorso scolastico quinquennale*, rimarcando il valore processuale della certificazione che deve considerare una dimensione pluriennale. Sebbene quindi, ad una prima lettura, queste due espressioni possano apparire, dal punto di vista linguistico, come un puro e semplice retaggio burocratico (presente anche nel modello di certificazione per la scuola secondaria di primo grado), in ogni caso il documento di certificazione stesso evidenzia l'esigenza di un processo che debba essere sviluppato per un periodo prolungato e debba essere anche ben documentato per essere certificatorio, cioè *certus*.

Un altro aspetto interessante riguarda invece la scelta di intrecciare il profilo delle competenze (il riferimento alle Indicazioni nazionali è evidente) con le competenze chiave per l'apprendimento permanente (richiamate sempre all'interno delle Indicazioni nazionali in quanto tuttavia oggetto della Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio). Nonostante tutto questo, entrambi i modelli si presentano come discretamente aperti, in quanto prevedono uno spazio di libera compilazione sotto la voce *l'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a...*, offrendo quindi la possibilità di un riconoscimento, seppur minimo, dell'extrascuola oppure di altre competenze non contemplate dal modello stesso. Se, da un lato, questa scelta può apparire come una sorta di bonaria o addirittura paternalistica apertura all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche oppure alla dimensione singolare ed unica di ogni studente, in realtà vi è un riconoscimento indiretto della limitatezza del documento stesso, che potrebbe non essere del tutto omnicomprensivo.

Infine, *last but not least*, nella colonna che precede la descrizione del livello maturato, vi è il riferimento ad una dimensione transdisciplinare della competenza, sebbene stemperato dalla dicitura *con particolare riferimento a...*: le stesse competenze chiave fanno riferimento sia a particolari discipline (lingua materna, lingua comunitaria, matematica ecc) che a dimensioni del tutto trasversali (basti pensare, a questo riguardo, alle competenze digitali). Vi è quindi un altro implicito riconoscimento di una specificità della competenza, cioè il fatto che non esista, ad esempio, una competenza matematica pura, ma anche questa si appoggi su di una lingua particolare all'interno di una cultura del tutto situata nel tempo e nello spazio.

Il secondo anno di sperimentazione (con tempi maggiormente distesi) ha visto coinvolte, a livello nazionale, oltre 2000 scuole, con azioni di supporto svolte a livello regionale (seminari, giornate di approfondimento, corsi di formazione) ed un monitoraggio effettuato tra giugno e luglio 2016. Tale monitoraggio ha portato ad alcune modifiche del documento di certificazione, proposto alle scuole per l'a.s. 2016/17 ed ancora oggetto di una sperimentazione proposta alle scuole italiane, come presentato dalla nota MIUR. AOODGOSV. REGISTROUFFICIALE(U).0002000.23-02-2017 avente come oggetto appunto *l'adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni nell'anno scolastico 2016/17*.

Questo dispositivo accompagna una nuova versione sia delle *Linee guida* che dei documenti per la certificazione delle competenze. Le principali differenze riguardano, come riporta la nota ministeriale stessa:

- *l'ancoraggio alle competenze previste dal profilo in uscita dello studente al termine del primo ciclo, con il loro allineamento alle otto competenze chiave di cui ai documenti della Commissione Europea;*

- l'eliminazione del riferimento di ciascuna competenza ad una o più discipline del curriculum obbligatorio, per superare rigide corrispondenze tra competenze e singole discipline, favorendo l'integrazione delle diverse esperienze di apprendimento;
- la semplificazione del linguaggio con cui sono descritte le competenze, per agevolarne la migliore comprensione soprattutto da parte dei genitori, primi destinatari della comunicazione.

Il punto di partenza non è più quindi rappresentato dalle *Indicazioni nazionali* ma dalle competenze chiave europee, che si declinano nelle competenze tratte dal Profilo dello studente. Vengono, sia graficamente che concettualmente aggregate le competenze riguardanti la *consapevolezza ed espressione culturale*, come anche le *competenze sociali e civiche*. Riportiamo di seguito il documento di certificazione previsto alla fine della scuola primaria:

	Competenze chiave europee ¹	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione ²	Livello
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	È in grado di affrontare in lingua inglese una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	
4	Competenze digitali	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri.	
7	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Si orienta nello spazio e nel tempo, osservando e descrivendo ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	
		Riconosce le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	
9		In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono più congeniali	
		L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:	

Data

Il Dirigente Scolastico

.....

¹ Dalla Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio.

² Dalle "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012". D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.

Per quanto riguarda invece la il documento di certificazione previsto alla fine della scuola secondaria di primo grado:



Istruzione scolastica

**SCHEDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE**

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti e ai giudizi definiti dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale;

tenuto conto del percorso scolastico ed in riferimento al Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione;

CERTIFICA

che l'alunno
nato ... a il
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
<i>A - Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>B - Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C - Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D - Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Competenze chiave europee ¹	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione ²	Livello
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	E' in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri. Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse.	
4	Competenze digitali	Utilizza con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare le informazioni in modo critico. Usa con responsabilità le tecnologie per interagire con altre persone.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri.	
7	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E' disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Riconosce ed apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime e dimostra interesse per gli ambiti motori, artistici e musicali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

Data

Il Dirigente Scolastico

¹ Dalla Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio.
² Dalle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012". D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.

A prima vista si potrebbe quindi avere l'impressione di un vero e proprio *maquillage* di facciata. In realtà, se si analizzano le nuove Linee guida è possibile, al di là dei meri adeguamenti sintattici e/o linguistici, individuare delle variazioni ben più significative rispetto a quanto lo stesso documento affermerebbe ("Le presenti Linee Guida ripropongono **essenzialmente** quelle precedenti e accolgono le modifiche annunciate con nota prot. n. 2000/2017 di cui costituiscono parte integrante"¹¹³)

¹¹³ Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, allegato alla nota MIUR. AOODGOSV.REGISTROUFFICIALE(U).0002000.23-02-2017, Adozione del modello sperimentale di certificazione delle competenze nel primo ciclo (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni nell'anno scolastico 2016/17, p.1

Se nella prima versione in primo luogo si parlava solamente di certificazione delle competenze, nelle nuove *Linee Guida* accanto a questa affermazione appare il termine “valutazione”¹¹⁴. Inoltre, sempre all’interno dello stesso capitolo, scompare nel nuovo documento una parte di un intero paragrafo, che di seguito riportiamo:

- *la maturazione delle competenze costituisce la finalità essenziale di tutto il curricolo;*
- *le competenze da certificare sono quelle contenute nel Profilo dello studente;*
- *le competenze devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai traguardi di sviluppo disciplinari e trasversali riportati nelle Indicazioni;*
- *le competenze sono un costrutto complesso che si compone di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali;*
- *le competenze devono essere oggetto di osservazione, documentazione e valutazione;*
- *solo al termine di tale processo si può giungere alla certificazione delle competenze, che nel corso del primo ciclo va fatta due volte, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado.*

Probabilmente ritenuto una sorta di ridondanza, in realtà tale paragrafo poteva essere in realtà piuttosto significativo, in quanto puntualizzava alcuni aspetti piuttosto rilevanti nel processo di promozione/maturazione delle competenze.

Per quanto riguarda invece il secondo capitolo, scompare del tutto il paragrafo riguardante gli esiti della ricerca internazionale, togliendo in questo modo le coordinate europee (ma non solo) del dibattito relativo alla competenza, con il rischio che ogni attività in ordine alla valutazione e certificazione delle competenze possa per questo apparire solamente come una questione esclusivamente italiana (ed eventualmente, come la classica richiesta burocraticamente incomprensibile). In compenso viene aggiunto¹¹⁵ un paragrafo esplicativo riguardante il rapporto tra competenze e discipline (ricordiamo a questo riguardo che sulla nuova scheda ogni riferimento è stato tolto): viene rimarcato, a questo riguardo, come ogni disciplina sia coinvolta nell’acquisizione della competenza pur nella sua specificità.

Nelle *Linee Guida 2017* vengono tuttavia introdotti nuovi chiarimenti relativamente ai presupposti della certificazione:

*È quanto mai opportuno che negli anni intermedi (prima, seconda, terza e quarta della scuola primaria e prima e seconda della scuola secondaria di primo grado) si proceda, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono costruirsi, ad apprezzare il grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi di competenza fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel modello di certificazione. **Gli esiti delle verifiche e valutazioni effettuate nel corso degli anni confluiscono, legittimandola, nella certificazione delle competenze da effettuare al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.** Tale operazione è necessaria non solo per dare coerenza e legittimazione alla certificazione finale, ma anche per fornire alle famiglie e agli alunni, durante tutto il percorso di acquisizione delle competenze, informazioni utili ad assumere la consapevolezza del livello raggiunto e soprattutto ad attivare, qualora necessario, azioni e procedure finalizzate a migliorare il processo di acquisizione. Non avrebbe senso informare le famiglie e gli alunni solo con la certificazione rilasciata al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado¹¹⁶.*

In questo caso il paragrafo riportato sembrerebbe del tutto vanificare quanto affermato circa la specificità della valutazione e della certificazione delle competenze, laddove si sottolineava l’esigenza di nuovi e diversi strumenti: in questo caso si parla degli esiti di verifiche e valutazioni che dovrebbero confluire nel documento di certificazione.

¹¹⁴ *Ivi*, p.2

¹¹⁵ *Ivi*, p.5

¹¹⁶ *Ivi*, p.6

Positiva invece la sottolineatura relativa alla continuità dei feedback riguardanti la certificazione, che non dovrebbe limitarsi alla semplice consegna di un foglio al termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda invece il quadro normativo (p. 12), vi è un'aggiunta significativa, relativa ad un dispositivo normativo effettivamente uscito nell'ottobre 2016: si tratta del DM 797/2016 (Piano nazionale di formazione 2016-19) e riguardante i docenti della scuola italiana e che pone tra le priorità del prossimo triennio tematiche quali la didattica per competenze, la certificazione delle competenze, il dossier e il portfolio.¹¹⁷

A volte ritornano, si potrebbe affermare, parafrasando il titolo di un noto libro horror di Stephen King (ovviamente nel caso specifico in chiave positiva): il riferimento è ovviamente a possibili strumenti per la valutazione autentica e la certificazione delle competenze sopra citati, cioè il dossier e, soprattutto, il *portfolio*. Viene, dopo anni, riconosciuta l'esigenza di una formazione dei docenti sulla tematica delle competenze.

- La **L. 107/2015** *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (dispositivo legislativo noto come "La Buona Scuola") può essere considerato come uno tra gli ultimi documenti ufficiali che, sebbene non abbia particolari pretese pedagogiche, affronta la tematica della competenza secondo un'ottica orientata ad una sorta di "ristrutturazione" dell'intero sistema educativo. *La Buona Scuola* si tratta infatti di una piattaforma programmatica che, nata con il Governo Renzi, viene all'atto della stesura di queste pagine ancora supportato come proposta di riforma della scuola ed il dispositivo legislativo citato, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n.162 del 15-7-2015, rappresenta in realtà l'esito finale di un percorso, iniziato nel mese di settembre 2014, ed oggetto di consultazione a diversi livelli (on line e sul territorio) dal 15 di settembre al 15 di novembre 2014.¹¹⁸

Non ci si deve attendere ovviamente un trattato di pedagogia sulla competenza. Non è infatti questo l'obiettivo del documento: molte sono le problematiche affrontate alle quali questa legge dello stato intende dare una risposta. Nell'ottica della nostra analisi ci concentreremo sulla tematica della competenza all'interno di questo dispositivo normativo che, anche recentemente, è oggetto di critiche e di resistenze¹¹⁹. Questa legge ha una particolarità: quella di essere costituita da un unico articolo di seguito strutturato in una successione piuttosto elaborata di commi.

Da un punto di vista meramente statistico per ben 39 volte il binomio competenza(e) ricorre in quanto riferito sia ai docenti che agli alunni, con delle specifiche distinzioni che di seguito riportiamo, secondo le modalità tipiche di un approccio etnografico ad un documento:

- quali competenze per i nostri docenti? (p.3);
- nuova domanda di competenze espresse dai mutamenti economici e sociali (p.5);
- le competenze dell'insegnante (non solo competenza disciplinare ma anche sapere insegnare) (p. 41);
- necessaria codificazione delle competenze dei docenti (p.45);
- che cosa ci si aspetta dai docenti in termini di conoscenze, competenze, approcci didattici e pedagogici (p.45);

¹¹⁷ *Ivi*, p.12

¹¹⁸ Il sito web del progetto "La Buona Scuola" riferisce di 207.000 partecipanti on line, di 1.500.000 persone coinvolte dagli USR sul territorio con la redazione di 2° documenti regionali. Fonte: <https://labuonascuola.gov.it/> (ultimo accesso verificato in data 4 marzo 2016).

¹¹⁹ La LIP Scuola (Legge di Iniziativa Popolare per una buona scuola per la Repubblica) ha ottenuto l'accreditamento come Comitato promotore del referendum abrogativo di parti della legge 107/2015. Prevista una raccolta di firme dal mese di aprile 2016. Quattro i questi proposti, tra i quali, per quanto riguarda l'alternanza scuola-lavoro, l'abrogazione dell'obbligo di 200 ore nei licei e di 400 ore nei tecnico-professionale, "lasciando le scuole libere di organizzare questa attività come hanno sempre fatto". (Fonte: OrizzonteScuola.it <http://www.orizzontescuola.it/news/buona-scuola-insediato-comitato-promotore-del-referendum-abrogativo-della-legge-107-raccolta-fi> ultimo accesso in data 1 marzo 2016).

- formulare il quadro italiano di competenze dei docenti nei diversi stadi della loro carriera (p.45);
- verificare le competenze effettivamente acquisite al termine di un percorso (di aggiornamento dei docenti, ndr) (p. 46);
- attuazione di una didattica integrata, moderna e per competenze, che si basa sulla necessità di offrire ai docenti gli strumenti necessari per supportare l'attività didattica e progettuale (formazione dei docenti al digitale p. 47);
- "La progressione di carriera si articolerà in un riconoscimento e in una valorizzazione delle competenze acquisite, e dell'attività svolta per il miglioramento della scuola". (p. 52);
- un sistema che premi le competenze dei docenti (pp. 57 e 121);
- competenze (dei docenti) non riconvertibili. (p.62);
- competenze gestionali (del dirigente scolastico, ndr) (p. 69);
- competenze professionali (del dirigente scolastico ndr) connesse alla promozione della didattica e della qualificazione dell'offerta formativa (p. 69);
- competenze necessarie per gestire un'organizzazione complessa (dirigente scolastico) (pp.70 e 71);
- Competenze documentabili (ispettore tecnico p. 70);
- "Aprire la scuola significa, infine, mobilitare persone e competenze esterne al servizio del suo miglioramento". (p. 77);
- "La scuola deve formare buoni cittadini che abbiano i mezzi, le conoscenze e le competenze per vivere da protagonisti il mondo del lavoro". (p.106);
- "A fronte di un alto tasso di disoccupazione, le imprese faticano a trovare le competenze chiave, come nel caso, prevedibile, dell'industria elettronica ed informatica. Ma anche competenze specifiche come-ad esempio- quelle di diplomati commerciali e tecnici nei settori del legno, del mobile e dell'arredamento". (p.106);
- "...disallineamento tra la domanda di competenze che il mondo esterno chiede alla scuola di sviluppare, e ciò che la nostra scuola effettivamente offre". (p.106);
- "Occorre quindi conoscere le forme della nuova geografia del lavoro, e le competenze che il mondo richiede. Per fare questo vogliamo costruire uno strumento di mappatura della domanda di competenze del nostro sistema paese". (p. 115);
- competenze di produzione e creatività digitale (p.122);
- "Il PON istruzione finanzia la qualificazione e l'innovazione del sistema di istruzione pubblico, contribuendo ad aggiornare e migliorare le competenze dei docenti e del personale scolastico; avvicinare la scuola al mondo del lavoro; migliorare le competenze chiave degli studenti;(...) Fra i risultati attesi vi è quello relativo al miglioramento delle competenze chiave, come competenze digitali ed attività laboratoriali. Le risorse disponibili per il rafforzamento di queste competenze consistono in circa € 800 milioni nel settennio." (p. 123);
- competenze digitali (p. 131)

Sin dall'incipit la tematica della competenza viene rimarcata come una delle finalità della legge e delle azioni ad essa connesse, dal momento che si intende *affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti*.¹²⁰

Per conseguenza logica, oltre ad un riferimento generale all'autonomia, vengono riprese alcune dimensioni di essa che già all'epoca, come evidenziato nel paragrafo specifico sopra riportato, potevano supportare l'attività didattica e di ricerca in ordine alla competenza stessa, quali la flessibilità, il miglior utilizzo delle risorse e delle infrastrutture, le tecnologie innovative e l'apertura al territorio.¹²¹

Vengono successivamente richiamate, al comma 3, le forme di flessibilità dell'autonomia didattica e organizzativa previste dal regolamento: l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina (ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari), il potenziamento del

¹²⁰ **L. 107/2015** *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, art.1*

¹²¹ *Ivi, art. 1, comma 2*

tempo scolastico e la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curriculum e di quello destinato alle singole discipline (anche mediante l'articolazione del gruppo della classe). Non di secondaria importanza, inoltre, l'istituzione dell'organico dell'autonomia (comma 5) *funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche come emergenti dal piano triennale dell'offerta formativa*. Al di là di quanto imposto dalla sentenza della Corte europea del 26 novembre 2014 (che ha sentenziato come i contratti a tempo determinato per gli insegnanti italiani siano illegittimi rispetto alle norme europee, per cui i precari che avevano superato i trentasei mesi di insegnamento a scuola dovevano essere assunti oppure risarciti) si ha, dopo anni di tagli al personale, un'inversione di tendenza, fornendo alla scuola personale che possa concorrere *alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento*.

Di importanza non secondaria, inoltre, le priorità tra gli obiettivi formativi individuati dalla normativa stessa (comma 7), con decisi richiami alla tematica delle competenze: valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche, nella pratica e nella cultura musicali, arte, storia dell'arte, cinema, tecniche e media di produzione e diffusione delle immagini; competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica; le competenze digitali. Parallelamente vengono potenziate le metodologie e le attività laboratoriali¹²²: a questo riguardo, anche se non direttamente è ravvisabile il richiamo alla competenza, risulta evidente come il potenziamento di alcune azioni (es. alternanza scuola-lavoro, attività laboratoriali, orientamento...) si ricolleggi a precedenti interventi normativi indirizzati a supportare lo sviluppo delle competenze degli alunni.

Una particolare attenzione viene rivolta alle competenze digitali degli studenti (comma 56 e 58), dal momento che la tecnologia digitale viene individuato come *uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale*.

Per quanto riguarda i libri di testo, è interessante notare come, all'interno del comma 58¹²³, si ribadisca, da parte del dispositivo e del legislatore, l'importanza e l'urgenza di definire i *criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici*.

Per la prima volta (comma 80) il Dirigente può inoltre effettuare proposte di incarico (in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e nel rispetto dei criteri di trasparenza e pubblicità) direttamente ad insegnanti non in carico presso il proprio istituto, valorizzando il curriculum, le esperienze e **le competenze professionali**, potendo effettuare addirittura dei colloqui per la selezione di questa tipologia di personale. Vengono quindi in questo modo sovvertiti, anche se per un numero limitato di docenti, i classici criteri legati ad anzianità, graduatorie e punteggi, valutando le competenze.

Anzi, tra i criteri per la valorizzazione del merito dei docenti il testo del dispositivo normativo prevede i **risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche**¹²⁴.

¹²² Ivi, comma 7

¹²³ Punto H

¹²⁴ Ivi, comma 129

Da ultimo, *last but not least*, il comma 181 prevede l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, nonché degli esami di Stato, anche in raccordo con la normativa vigente in materia di certificazione delle competenze, attraverso anche la revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione.

Per (non) concludere: chi forma i formatori?

Se ci si collega alla pagina web disponibile sul sito del MIUR relativa alla presentazione della CM sulla certificazione delle competenze e delle relative *Linee guida* (pagina intitolata *Pagelle più ricche, al via la Certificazione delle competenze*)¹²⁵ è possibile leggere quanto segue:

*“Una scheda che affiancherà la più tradizionale pagella. Arriva la Certificazione delle competenze per gli alunni delle scuole del primo ciclo, le elementari e le medie. Mamma e papà, alla fine della classe quinta e della terza media potranno ricevere, oltre alla pagella, anche una scheda con la valutazione della **competenza dei propri figli nell'utilizzare i saperi acquisiti anche tra i banchi per affrontare compiti e problemi, semplici o complessi, reali o simulati**. La scheda affiancherà e integrerà il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni. **Con la Certificazione delle competenze, infatti, gli apprendimenti acquisiti dagli alunni nell'ambito delle singole discipline vengono calati all'interno di un più globale processo di crescita individuale. Non è importante accumulare conoscenze, ma saper trovare le relazioni tra queste conoscenze e il mondo che ci circonda con l'obiettivo di saperle utilizzare e sfruttare per elaborare soluzioni a tutti quei problemi che la vita reale pone quotidianamente.**”*

Lo stile di questo testo, rispettando le classiche finalità comunicative istituzionali, è ben lungi dall'essere criptico, riservato e comprensibile ai soli addetti ai lavori. Viene descritta con dovizia di particolari la competenza in azione e la necessità del superamento di un certo modo di vedere la scuola come luogo dove si “accumulano” le conoscenze”, spostando invece l'attenzione sulla ricaduta che questa dovrebbe avere nella risoluzione dei problemi che la vita, quotidianamente, pone.

(...) “In realtà la Certificazione delle competenze in questi ultimi anni è stata compilata dalla maggior parte delle scuole, ma in maniera autonoma e ciascuna con un proprio modello di valutazione. Da quest'anno scolastico la scheda sarà uguale per tutto il territorio nazionale. Si tratta di un documento per livelli (quattro in tutto: avanzato, intermedio, base e iniziale) e non per voti, un documento trasparente e scritto in maniera semplice proprio perché rivolto alle famiglie”.

L'adozione della Certificazione delle competenze era stata prevista già dalla legge che istituiva l'autonomia scolastica (DPR 275/99, art. 10). Il Comitato tecnico per le Indicazioni nazionali per il curricolo è arrivato in queste settimane e definire i due modelli per la Certificazione (uno per le classi quinta della primaria, appunto, e l'altro per le classi terze delle medie) armonizzandoli sia con quanto prevede la normativa europea (le Competenze chiave) e sia con le Indicazioni (Dm 254/2012).

Il MIUR, se da un lato ottimisticamente afferma che la certificazione delle competenze era stata compilata dalla maggior parte delle scuole (anche da quelle del primo ciclo?), riconosce quanto sia stato cronologicamente impegnativo giungere ad un modello di certificazione, previsto ben 16 anni prima.

¹²⁵ <http://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html> (accesso in data 20 maggio 2017)

Dalla narrazione e dall'analisi della normativa della scuola italiana afferente alla tematica della competenza fin qui svolta risulta evidente come un notevole capitale di tipo pedagogico, organizzativo e lessicale si sia accumulato nel corso di questi anni, non riuscendo purtroppo a penetrare nelle pratiche quotidiane dei docenti di ogni ordine e grado, per ragioni storiche o altro, dimenticato o messo in disparte, volutamente o grazie all'oblio del tempo che trascorre e dei ministri che si succedono.

Quasi in contemporaneità, si è creata per quanto riguarda la figura professionale dei docenti, una situazione del tutto in contraddizione (se non in contrapposizione) con gli sforzi ed i tentativi di innovazione che hanno caratterizzato il periodo 1999-2015: l'offerta formativa rivolta ai docenti in questi anni è calata sensibilmente, dal momento che anche la normativa contrattuale ha spostato il baricentro della formazione del docente, ponendo maggiormente l'attenzione sul "diritto/dovere" all'aggiornamento, slegandolo quindi dalla progressione di carriera e dal trattamento economico. Solamente con la L. 107/2015 è stata ribadita l'obbligatorietà della formazione. In questo modo, anche nel rispetto dell'autonomia scolastica, è stata del tutto delegata ai singoli Collegi dei docenti la scelta di tematiche formative corrispondenti agli obiettivi previsti dal proprio Piano dell'Offerta Formativa. Le possibilità formative rivolte ai docenti si sono di conseguenza contratte, seguendo anche la classica logica economica della domanda-offerta: mentre in precedenza le scrivanie delle scuole traboccavano di proposte di corsi di formazione di ogni tipo, oggi si può facilmente incontrare qualche sparuta circolare o depliant informativo, soprattutto a cura degli Uffici Scolastici Regioni e/o provinciali, oltre che delle Università.

Il fatto che la formazione non fosse più così determinante può aver contribuito ad abbassare il livello di interesse e di attenzione a riguardo da parte dei docenti, proprio in un periodo dove le innovazioni si sono succedute a ritmo continuo, proprio a partire dall'autonomia stessa. Diversamente non si spiegherebbero, a mio avviso, i contrasti e le difficoltà che sono emersi in questi anni in occasione dei diversi tentativi di riforma del sistema scolastico italiano che tentavano di dare corpo e conseguenze organizzative alle esigenze delle scuole autonome ma che non furono e non sono attualmente ancora ben accette, nonostante il fatto che anche solo provenissero o provengano dall'elaborazione di schieramenti politici diversi.

Difatti, sempre dalla lunga carrellata di normativa scolastica analizzata fino ad ora, se da un lato risulta evidente l'importanza della tematica, dall'altro, è facilmente percepibile un certo silenzio *assordante* riguardante la formazione dei docenti: ovviamente il livello sul quale focalizziamo la nostra attenzione è quello nazionale, dal momento che difficilmente sarebbero recuperabili dati relativi alle scelte formative effettuate (ed organizzate) in tutti questi anni da ogni singolo collegio dei docenti. È infatti altamente probabile che diverse attività formative siano state svolte, ovviamente in autonomia, dalle singole scuole, ma non sono disponibili dati quantitativi ed altre informazioni di tipo maggiormente qualitativo a riguardo.

Il vuoto e la mancanza a riguardo è evidente e facilmente dimostrabile: se consideriamo le azioni formative attivate in questi anni a livello nazionale (oppure ancora in corso) da INDIRE¹²⁶, non

¹²⁶ "L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione. (...). Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola. L'Indire è il punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia. Sviluppa nuovi modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'Istituto vanta una consolidata esperienza nella formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici ed è stato protagonista di alcune delle più importanti esperienze di *e-learning* a livello europeo. Insieme all'Invalsi e al corpo ispettivo del Ministero dell'Istruzione, l'Indire è parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione. In questo ambito, l'Istituto sviluppa azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico. (Fonte: <http://www.indire.it/home/chi-siamo/>)

troviamo alcun percorso formativo attinente direttamente alla tematica della competenza su di un totale di 31 azioni/progetti formativi conclusi mentre, all'interno delle 44 attività formative/progetti in corso, è stata solamente attivata nel 2015 un'indagine attinente alla rilevazione fabbisogni formativi e competenze digitali studenti e docenti PON (riservata alle regioni Campania, Calabria, Puglia e Sicilia)¹²⁷.

Questa assenza, negli anni, di programmi di formazione specifici per il personale della scuola in ordine alla tematica della competenza, non è affatto indice di una mancanza di offerta formativa o di una generale disaffezione (da parte dei docenti) e disattenzione (da parte del Miur)¹²⁸ rispetto la formazione professionale dei docenti, che sono stati di fatto impegnati in altri corsi di notevole spessore pedagogico didattico (disturbi specifici di apprendimento, bisogni educativi speciali, nuove tecnologie/scuola digitale...).

In ogni caso la ricerca, che trova uno sbocco anche in campo editoriale, in questi anni non è si è limitata a restare affacciata alla finestra a guardare: è infatti sufficiente consultare un catalogo OPAC di una rete bibliotecaria provinciale¹²⁹ per scoprire una ricca bibliografia disponibile, in maniera del tutto gratuita, (e si tratta ovviamente di testi editi a livello nazionale) per la consultazione da parte dei docenti.

Se un approccio di tipo quantitativo rivelava 1178 “oggetti” trovati¹³⁰ da una ricerca per voce (“competenza”) all'interno del catalogo, dal un punto di vista maggiormente qualitativo, analizzando anche solamente i titoli dei testi disponibili, è possibile notare come l'editoria affronti la tematica secondo diverse direttrici:

<ul style="list-style-type: none"> - La competenza lessicale - La competenza interculturale - La competenza metodologica - La competenza comunicativa - Competenza affettiva - Competenza affettiva ed apprendimento - La competenza digitale - La competenza traduttiva - La competenza alfabetica - La competenza sociale - La competenza emotiva/e - La competenza narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> - La competenza relazionale - Competenza progettuale - Competenza morale - Competenza linguistica - Competenza letto-scrittura - Scuola competente - Competenze per la gestione della classe - Competenza didattica - Competenza psico-sociale (dello studente) - Competenze lessicali, narrative e descrittive
---	--

¹²⁷Un dettagliato elenco dei progetti attivi è disponibile all'url <http://www.indire.it/progetti/attivi/>, mentre per quanto riguarda quelli conclusi si veda il link <http://www.indire.it/progetti/concluse/>

¹²⁸ In realtà vi sono due precedenti: il Decreto Dipartimentale 19 novembre 2014, AOODPIT 902, *Definizione del progetto formativo nazionale destinato ai docenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nell'ambito delle misure di accompagnamento delle relative Indicazioni Nazionali di cui al D.M. 16 novembre 2012 n. 254, nonché rafforzamento delle conoscenze e delle competenze degli alunni lungo l'arco dell'obbligo dell'istruzione, ai sensi dell'articolo 1 del Decreto Ministeriale n. 762 del 2 ottobre 2014*; e la nota 27 novembre 2014 con Prot. n. 0017436 - 27/11/2014, *Piano di formazione del personale docente volto ad acquisire competenze per l'attuazione di interventi di miglioramento e adeguamento alle nuove esigenze dell'offerta formativa*. L'attenzione si rivolgeva tuttavia alle competenze dei docenti e l'unica formazione specifica, per anni, era rivolta ai docenti neoassunti.

¹²⁹Nello specifico ci riferiamo alla rete bibliotecaria della provincia di Bergamo, il cui OPAC è consultabile al link www.rbbg.it

¹³⁰ Ricerca effettuata Il 12 dicembre 2016

Disponibili alcuni (in realtà pochi) testi riguardanti *la didattica per competenze e la valutazione delle competenze*. Tutti questi elementi non fanno altro che far sorgere il dubbio e rafforzare l'ipotesi di una forzata introduzione *top-down* della tematica all'interno del mondo della scuola, sebbene questo processo (come ben evidenziato dal percorso legislativo di questi anni) si sia sviluppato su di un lungo periodo. È quindi possibile affermare che si sia iniziato a parlare di competenze prima che ancora che si capisse che cosa realmente queste rappresentassero e venisse attivata una diffusa formazione del personale della scuola: tuttavia, pedagogia e didattica non procedono *ex lege*, dal momento che in educazione la linearità difficilmente trova casa, a patto di ridurre il rapporto educativo ad una relazione che si basi esclusivamente su linee di azione pavloviane o skinneriane.

Finalmente, con il **DM 797 del 19 ottobre 2016** è stato adottato il **Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019**. Interessante notare come, anche solo dal punto di vista statistico, il binomio competenza/e ricorra ben 199 volte all'interno delle 87 pagine che compongono il documento nella sua interezza.

Il Piano ribadisce quanto in precedenza affermato dalla legge 107/15, ossia che la formazione in servizio è strutturale e obbligatoria, in quanto parte integrante della funzione docente, da ritenersi del tutto fondamentale per lo sviluppo professionale e il miglioramento delle istituzioni scolastiche. Si pone inoltre l'ambizioso obiettivo di rendere in un certo senso strutturale la formazione allo sviluppo professionale del docente conformemente a quanto previsto dagli obiettivi europei della strategia di Lisbona 2020¹³¹. All'interno di questo documento sono presenti alcuni passaggi che rappresentano in un certo senso una novità (es. carta elettronica del docente) ma anche una ripresa di elementi in precedenza accantonati (es. l'obbligatorietà della formazione in servizio in precedenza citata). La logica delle competenze entra di diritto a far parte integrante della professionalità dei docenti, dal momento che si prevede un sistema per lo sviluppo professionale che permetta di documentare, attraverso dispositivi come il *portfolio professionale* e il *piano di sviluppo professionale*, il progressivo affinamento di competenze, attitudini, expertise dei docenti, per dare una rappresentazione complessiva della funzione docente.¹³²

Se da un lato è previsto un *Piano individuale di sviluppo professionale*¹³³, dall'altro vengono individuate le priorità della formazione 2016-19: competenze di sistema (autonomia didattica e organizzativa; valutazione e miglioramento; **didattica per competenze e innovazione metodologica**), competenze per il 21° secolo (lingue straniere; competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento; scuola e lavoro), competenze per una scuola inclusiva (integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; inclusione e disabilità; coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile)¹³⁴. Le competenze giocano quindi un ruolo considerevole sia sul versante dei docenti che degli studenti.

Alla "Didattica per competenze" viene dedicato un intero paragrafo (pp.29-32), evidenziando come:

*“La didattica per competenze rappresenta inoltre la risposta a un nuovo bisogno di formazione di giovani che nel futuro saranno chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a **risolvere problemi di vita personale e lavorativa**. Questa evoluzione concettuale rende evidente il legame che si intende oggi realizzare tra le aule scolastiche e la vita che si svolge al di fuori di esse, richiedendo alla scuola – e soprattutto a ciascun insegnante – **una profonda e convinta revisione delle proprie***

¹³¹Education and training 2020 (ET 2020) - Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 Maggio 2009

¹³²MIUR, Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, p. 10

¹³³ Ivi, p. 21

¹³⁴ Ivi, p.26

modalità di insegnamento per dare vita a un ambiente di apprendimento sempre più efficace e commisurato alle caratteristiche degli studenti”¹³⁵.

La dimensione di cambiamento e di innovazione richiesta non deve ovviamente essere di facciata, limitandosi all’adozione della ultima tecnologia di grido, ma profonda:

“Non si tratta semplicemente di adottare nuove tecnologie o nuovi dispositivi didattici. Lavorare sulle competenze degli studenti per svilupparle al meglio richiede un cambiamento di paradigma nell’azione didattica complessiva – a partire dalle modalità di valutazione dei risultati – e dunque richiede una profonda azione di formazione in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, come accompagnamento ad un processo di ricerca continua”¹³⁶.

Vengono inoltre fornite delle indicazioni, di carattere metodologico che, nel panorama storico della pedagogia italiana, non rappresentano certamente una novità, ma un vero e proprio *deja vu*:

“Allo stesso tempo, occorre lavorare nella direzione di rafforzare l’applicazione di metodologie attive che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso il procedere per compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare. È sempre più forte, quindi, la necessità di integrare nelle discipline il concetto di competenza, inteso come capacità di ricontestualizzare conoscenza e abilità, per l’acquisizione dei saperi fondanti”¹³⁷.

Di conseguenza, secondo un *leit motiv* che si ripete da anni all’interno della scuola italiana (dal momento che non ha con tutta probabilità trovato ancora una vera e propria applicazione) si ribadisce l’abbandono di un modello di didattica prevalentemente trasmissiva, basata sulla progettazione per obiettivi e sulla sola valutazione di contenuti appresi.¹³⁸

È sicuramente possibile affermare che per la prima volta nella scuola italiana, dopo anni di trattazione normativa della competenza, venga strutturato un percorso formativo ad hoc per i docenti, secondo modalità (ci si augura) che coinvolgano il maggior numero di docenti possibile (si prevede a questo riguardo, nella fase iniziale, il coinvolgimento di almeno cinque docenti per scuola nel 2017).

Vengono inoltre fornite alcune coordinate di estremo interesse, definite dal documento come “Linee strategiche”, tra le quali è possibile elencare la progettazione del curriculum per competenze, la didattica per competenze, la necessità di una diffusione e socializzazione di modelli ed esempi significativi (oltre che di strumenti idonei all’osservazione, documentazione e valutazione delle competenze), all’interno di una dimensione di ricerca che dovrebbe continuamente caratterizzare la scuola.¹³⁹

Ci si permetta un’osservazione di merito: anche se appare lecito ipotizzare che il documento sia in un certo senso “sbilanciato” (per sua natura e finalità) sul versante dei docenti, è da notare l’enfasi posta sulla didattica e non tanto sull’apprendimento. Gli alunni sembrerebbero in un certo senso passare in secondo piano, con il rischio di reiterare l’approccio della didattica per obiettivi che si vorrebbe, in realtà, superare.

È altamente probabile che le conseguenze di una pedagogia e di una didattica orientata allo sviluppo delle competenze non siano del tutto chiare. Per cui per i docenti sia necessario, dopo anni di *mastery learning*, Disturbi Specifici di Apprendimento, Bisogni Educativi Speciali e tecnologie

¹³⁵ *Ivi*, p. 29

¹³⁶ *Ivi*, p.30

¹³⁷ *Ibidem*

¹³⁸ *Ibidem*

¹³⁹ *Ivi*, p.31

digitali, una sorta di “tagliando” in ambito strettamente pedagogico.

Si è in un certo senso di fronte ad un problema squisitamente culturale, sul quale diviene necessario un intervento di pari livello e, quindi, di tipo formativo: come sottolinea Bertagna¹⁴⁰, la scuola italiana è fortemente permeata da un paradigma della separazione (tra teoria e pratica, tra studio e lavoro, tra mano e mente...), per cui la competenza, che rientrerebbe in realtà all'interno di un paradigma fortemente compositivo (unione tra teoria e pratica, studio e lavoro, mano e mente), sfuggirebbe alle logiche che guidano, da anni, l'istruzione formale in Italia.

Se si considera inoltre, come sottolinea Bertagna¹⁴¹, la presenza (non dichiarata ma fortemente attiva in background) di una sorta di *campionato scolastico* implicito (Licei: serie A; Istituti Tecnici: serie B;...lavoratori: *espulsi dal gioco*...) e il fatto che questa particolare *vision* si combini con la dimensione epistemologica della competenza stessa (legata alla situazionalità, alla pratica), diventano comprensibili certe resistenze ed incomprensioni: in breve la competenza sarebbe appannaggio ristretto di chi lavora e oppure di chi ha una breve (se non brevissima) prospettiva di studio prima di immettersi nel mondo del lavoro, cosa che sicuramente non vale per uno studente di un liceo classico, impegnato quotidianamente a tradurre dal greco e dal latino oppure per gli alunni della scuola primaria, alle prese con i primi rudimenti della matematica e della lingua.

Se Aristotele fosse chiamato ad esprimere un giudizio sulla scuola italiana di questi anni, probabilmente affermerebbe che molta attenzione sia stata posta alla τέχνη (*téchne*) (o al massimo alla θεωρία, la *theoria*), ben poca alla φρόνησις (*phronesis*), intesa come saggezza che si avvale sia della prima che della seconda in vista di un agire retto. Ed è di questo di cui ha bisogno la scuola italiana: del resto, se consideriamo la babele di proposte ufficiali e normative (in parte analizzate in questo all'interno di questo documento, abbiamo la reale misura di come non sia facile parlare di competenza fra i docenti e, di conseguenza, da parte dei docenti ai propri alunni.

Da ultimo, una domanda del tutto non oziosa: esiste chiarezza nella scuola circa le competenze dell'insegnante? Come sia possibile *insegnare per competenze* se i docenti stessi non sono consapevoli delle proprie rimane uno dei tanti misteri scolastici da chiarire. Ogni docente deve iniziare a chiedersi cosa significhi essere competente, realtà che emerge nella sua dimensione di problematicità quando si deve passare dal *sapere la disciplina* ed insegnare in una classe con alunni stranieri, con Disturbi Specifici di Apprendimento, Disabilità e/o altri Bisogni Educativo Speciali, oppure, come spesso richiamato nel periodo della pandemia da Covid-19, all'interno di un ambiente di apprendimento digitale.

Giacomo Rota, *Ph.d*



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

www.weareprimaryteachers.it

¹⁴⁰ Bertagna G. (ed), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012

¹⁴¹ *Ibidem*