

: PO FSE ABRUZZO 2007-2013
Obiettivo *Competitività Regionale e Occupazione*
PIANO OPERATIVO 2007-2008
PROTOCOLLO DI INTESA E DISCIPLINARE ATTUATIVO
TRA
REGIONE ABRUZZO E UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE
PER L'ATTUAZIONE DEL
PROGETTO SPECIALE MULTIASSE
"RETI PER IL RAFFORZAMENTO DEL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE"

Assi 2 - *Occupabilità*, 4 - *Capitale Umano*

Linea di intervento E "Promuovere reti e scambi di esperienze tra scuole e tra associazioni di insegnanti finalizzate a rafforzare la cultura della valutazione".

Sub azione 1: Attività dei Comitato Tecnico Scientifico

"SCUOLA E CULTURA DELLA VALUTAZIONE"

Linee guida

PREMESSA

In data 20.11.2008, il Protocollo d'intesa e disciplinare attuativo tra Regione Abruzzo e Ufficio Scolastico Regionale per l'attuazione del progetto speciale multiasse *"Reti per il rafforzamento del sistema dell'istruzione"*, siglato appunto dall'USR e dalla Regione Abruzzo, dava il via una collaborazione fra le istituzioni mirata a creare fermento culturale nella regione, attraverso il coinvolgimento di tutte le forze produttive che agiscono ed interagiscono sul territorio.

Lo scopo era sostenere l'Abruzzo nel farsi interprete della strategia di Lisbona, creando un contesto capace di affrontare le grandi sfide mondiali, la crescita del territorio, la piena occupazione, l'inclusione sociale e l'accesso al lavoro alle persone svantaggiate, la riduzione delle disparità.

La via privilegiata fu indicata nel rafforzamento dei processi di cambiamento della produzione e dell'economia attraverso l'innovazione, la ricerca, la formazione, la qualità.

Per garantire questi obiettivi bisognava puntare alla qualificazione del capitale umano, in modo che i risultati potessero essere garantiti e duraturi, diventando la base di un sistema competitivo a livello sociale ed economico.

In questo panorama, si comprende che il sistema scuola è considerato parte nevralgica e riveste un ruolo fondamentale per favorire la crescita della popolazione e del territorio in termini di qualità e competenza.

Dietro la firma del protocollo, è presente un disegno di ampio respiro, sia pedagogico che organizzativo, che vuole dare al sistema dell'istruzione abruzzese la forza necessaria a produrre cambiamento.

Quando si parla di sistema, si considera che molteplici aspetti interagiscono e lo influenzano, determinando così la necessità di interventi integrati che mirano a coinvolgere tutti i fattori presenti nel sistema stesso; nel caso dell'istruzione, pensiamo al ruolo strategico della formazione dei docenti e di tutto il personale scolastico, in relazione allo sviluppo dell'autonomia, all'orientamento, alla qualità dell'offerta formativa e delle strutture scolastiche, al rapporto con il territorio, al successo scolastico degli studenti.

Per questo nel protocollo è prevista una serie di azioni che, attraverso percorsi diversi, persegua la stessa finalità, quella della crescita del territorio attraverso la qualità del capitale umano, passando per la formazione.

Si prevede, dunque, di migliorare le competenze metodologiche e didattiche dei docenti di discipline tecnico-scientifiche, la loro capacità di ricerca e di sperimentazione; di curare l'istruzione degli adulti, con percorsi di riqualificazione dei soggetti sprovvisti di titolo di studio, a rischio esclusione dai sistemi produttivi; di progettare percorsi innovativi per rafforzare il legame con il territorio.

Il progetto sulla valutazione

Una azione di particolare interesse, per il suo carattere attuale e sperimentale è l'Azione 3.Linea di intervento E, che intende *"Promuovere reti e scambi di esperienze fra scuole e tra associazioni di insegnanti finalizzate a rafforzare la cultura della valutazione"*.

All'interno di questa azione, quindi, è stato presentato il progetto **"Scuola e cultura della valutazione"**, con lo scopo di diffondere nelle scuole abruzzesi una nuova cultura della valutazione.

Prevede la costituzione di cinque comitati tecnico-scientifici, composti ciascuno da tre rappresentanti dell'USR Abruzzo e da un rappresentante della regione Abruzzo, per garantire le giuste sinergie, in vista delle finalità che il progetto si prefigge.

Ciascuno dei 5 CTS deve affrontare una specifica tematica legata al concetto di valutazione, e promuovere reti fra scuole e associazioni di insegnanti, per sostenere la sperimentazione di prassi valutative, con lo scopo di migliorare tali prassi e finalizzarle al potenziamento ed al raggiungimento di modelli di qualità.

Le tematiche individuate riguardano la valutazione delle scuole, la valutazione delle professionalità, la valutazione degli apprendimenti, la valutazione dei comportamenti, la certificazione delle competenze.

Compito dei cinque comitati tecnico-scientifici, coordinati da un istituto scolastico capofila, che gestisce anche la parte economica del progetto, è di reperire i modelli teorici e le esperienze più attuali sulle tematiche suindicate, per creare una sorta di archivio, che sosterrà la redazione di linee guida (tante quanti sono gli ambiti tematici di riferimento) che, attraverso presupposti culturali imprescindibili, ispireranno l'azione successiva: individuare cinque scuole capofila della regione, una per ogni CTS, che si impegneranno a creare reti tra scuole ed associazioni di insegnanti, per garantire la sperimentazione di quanto contenuto nelle linee guida.

Le scuole capofila, una per ogni asse tematico, vengono individuate tenendo conto di criteri oggettivi e condivisi:

- la territorialità, per garantire che tutti i principali territori della regione siano rappresentati
- la presenza di esperienze di sperimentazioni teorico-pratiche legate alla tematica di riferimento
- la presenza di esperienze di organizzazione e gestione delle reti scolastiche
- il coinvolgimento, dove possibile, di tutti gli ordini e gradi di scuola

Altro lavoro dei CTS è quello di operare una scelta nei confronti del modello di ricerca che ciascuna scuola dovrà poi utilizzare per il raggiungimento delle proprie finalità e, sulla base del modello di ricerca prescelto, di impegnarsi a ricercare le buone prassi già esistenti nelle scuole, attraverso indagini mirate a far emergere le eccellenze presenti e a diffonderle.

Naturalmente, i cinque CTS agiscono da sostegno alle scuole in rete nell'attuazione delle linee guida, intanto raccogliendo il materiale di lavoro in dispense da diffondere per la loro consultazione ed utilizzo, preferibilmente per via telematica, e poi organizzando un seminario di lavoro della durata di una giornata per assicurare l'informazione, il confronto delle idee e la condivisione delle decisioni.

Ma deve essere garantito un continuo supporto attraverso contatti con le scuole capofila, visionando eventuali materiali prodotti, coordinando le azioni dei singoli istituti scolastici, fornendo pareri, ricercando documentazione, ecc.

A conclusione dell'intera esperienza, al termine cioè dell'anno scolastico, i cinque CTS realizzeranno un report finale contenente il diario di bordo dell'esperienza condotta, le analisi teoriche di riferimento, le azioni condotte, la valutazione dell'esperienza.

Si prevede in ultimo un seminario conclusivo in collaborazione con il servizio competente della regione Abruzzo, per ricavare il senso delle azioni realizzate, individuando i punti di forza, correggendo le precarietà, per comprendere se e quanto l'esperienza ha inciso positivamente sul fare valutazione nella scuola abruzzese e se ne sia scaturito un modello da esportare in altri territori, come buona prassi da riproporre.

La valutazione: il perché di una scelta

La valutazione rappresenta uno dei nodi cruciali del sistema scolastico italiano, sul quale si gioca la qualità e la credibilità delle scuole sia a livello locale che a livello europeo.

Infatti sempre più importante è il ruolo di una scuola che persegua come finalità la maturazione delle competenze da parte dei propri studenti e sia quindi in grado di valutarle e di certificarle, per garantire ai giovani la futura proficua realizzazione lavorativa e sociale.

Per raggiungere questo traguardo, tuttavia, diverse sono le variabili da tenere presenti, in particolare l'evoluzione, nel tempo, del concetto di valutazione, legata inevitabilmente alle modificazioni avvenute all'interno della società.

Si è infatti registrato il passaggio graduale da una valutazione legata al concetto di misura ad una valutazione intesa più come sostegno all'apprendimento, fino ad arrivare all'attuale idea di una valutazione che non giudica né spiega, ma comprende.

Parallelamente, si è modificato il ruolo assegnato dal contesto sociale alla valutazione, passando dalla funzione selettiva ed elitaria a quella formativa ed egualitaria, per concordare oggi su una funzione interpretativa della valutazione, che deve diventare riflessiva, autentica e proattiva, strumento non di esclusione ma di integrazione, utilizzato dallo stesso soggetto, che se ne avvale per monitorare la propria crescita e controllare i propri limiti e le personali potenzialità.

La valutazione si trasforma sempre più in autovalutazione, quindi consapevolezza di sé e del proprio ruolo all'interno di un contesto sociale.

Più in generale, la valutazione si intende come un'azione significativa se inserita in una logica di sistema.

In questo panorama di riferimento, la scuola abruzzese si inserisce costruttivamente, proponendo la realizzazione di un processo di ricerca e di definizione di un sistema di valutazione che, partendo da suggerimenti di carattere generale, si adatti alla realtà locale, attraverso modelli valutativi condivisi e utilizzabili.

Occorre accrescere la cultura della valutazione, in un territorio che, comunque, non è estraneo a tale tematica, al contrario si è particolarmente dedicato ad approfondimenti e ricerche di qualità.

Nel mese di gennaio 2009, infatti, viene organizzato dall'USR Abruzzo un Convegno sulla valutazione, tre giornate di profonda riflessione sul tema, alla presenza di esperti di livello nazionale ed internazionale, che contribuiscono a far maturare nella classe docente abruzzese la consapevolezza dell'importanza della valutazione; è davvero il punto di partenza di un processo di crescita, che nemmeno il sisma del 6 aprile riuscirà a fermare, tanto che già qualche mese dopo il disastro il tavolo di tecnico di coordinamento si riunisce sia per valutare lo stato dell'arte delle iniziative già avviate come da protocollo che per dare il via al progetto "Scuola e cultura della valutazione".

Altra importante attività a livello regionale è il progetto "Scuola e Università per la ricerca", in collaborazione fra l'USR Abruzzo e l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, che da tre anni vede coinvolti gruppi di docenti delle scuole delle provincie abruzzesi, quali ricercatori su varie tematiche, tra cui, appunto, la valutazione; senza contare le numerose attività di formazione organizzate dalle scuole e da enti formativi relativamente a tale tematica.

E' necessario, allora, portare a sistema anche queste esperienze e diffonderne i concetti basilari, promuovendo collegamenti in rete fra le scuole, per facilitare scambi di prassi e circolazione di idee, al fine di far crescere il territorio sia culturalmente che socialmente.

Infatti, una corretta cultura della valutazione porta ad un migliore rapporto con la realtà professionale e lavorativa del territorio, che può trovare nelle scuole l'interlocutore privilegiato

per soddisfare l'esigenza di inserire nei contesti produttivi cittadini sempre più qualificati e competenti.

Il modello di ricerca

Una ricerca, perché si possa ritenere scientifica, deve seguire certe procedure che garantiscono la possibilità di controllo interno dei risultati. Per quanto diverse fra loro, le procedure utilizzate in qualsiasi campo della ricerca scientifica, si assomigliano molto, non sono numerose e si fondano su alcuni principi sui quali vi è ormai un ampio consenso.

Partendo dal presupposto che la scelta dei contenuti della ricerca è stata operata a livello regionale ai fini di indagare su temi "urgenti" per la scuola, si ritiene possibile seguire sia le procedure della ricerca-azione che si pone in un'ottica di indagine riflessiva particolarmente utile per i docenti per acquisire una maggiore consapevolezza dei processi di insegnamento/apprendimento, sia quelle della ricerca empirica secondo i modelli indicati dalla specifica letteratura.

Le scuole possono, inoltre, operare virtuose contaminazioni tra i diversi modelli seguendo procedure originali e innovative.

Appare importante sottolineare che qualsiasi modello di ricerca segua alcuni principi fondamentali:

- coinvolgere in prima persona il docente;
- definire con chiarezza l'ipotesi di ricerca;
- non separare la teoria dalla pratica;
- mettere in atto capacità di riflessione e competenze procedurali;
- esplicitare le fasi del percorso;
- decidere le tecniche da utilizzare per raccogliere ed analizzare le informazioni (osservazione strutturata, videoregistrazioni, diari, questionari, focus-group, interviste, check-list, griglie, test,...ecc.);
- verificare l'attendibilità dei risultati sia attraverso criteri metrici che qualitativi (importante che vi sia coerenza fra strumenti e obiettivi della ricerca);
- analizzare e interpretare i risultati.

La ricerca, in tal senso, si prefigura come apprendimento continuo e formazione permanente dei docenti.

Valutazione e competenza: due concetti cardine

Esiste un presupposto scientifico che ispira tutto il progetto fin qui presentato, per cui il concetto di valutazione non solo si è modificato nel tempo, ma oggi risulta strettamente connesso con il concetto di competenza.

Valutare è un'operazione complessa che richiede di individuarne correttamente fin dall'inizio la finalità, l'oggetto e gli strumenti: infatti, a seconda delle finalità della valutazione, cambiano l'oggetto e gli strumenti.

Se intendiamo valutare gli apprendimenti degli studenti, dobbiamo riconoscere da subito se la finalità dell'atto valutativo è quella di selezionare attraverso un giudizio quantitativo (il voto), oppure se è quella di evidenziare le capacità dello studente per riorientare la didattica verso i reali bisogni formativi di quello stesso studente (il giudizio analitico o finale), o ancora se attraverso la valutazione si vuole rendere consapevole lo studente del percorso di apprendimento compiuto, in modo che egli stesso possa orientare le proprie capacità ed i propri interessi alla costruzione di un percorso di apprendimento significativo (l'autovalutazione e la metacognizione).

Alla valutazione degli apprendimenti, si lega la valutazione dei comportamenti, perché l'apprendimento è un atto sociale, che implica uno stretto rapporto fra l'atto cognitivo e l'ambiente in cui questo atto avviene e favorisce la maturazione della personalità scolastica, composta di atteggiamenti corretti sia verso l'impegno di lavoro che verso le persone con cui si viene in contatto, siano esse i docenti o i pari.

Ma oggi non possiamo considerare solo gli studenti l'oggetto privilegiato dell'atto valutativo, consapevoli del fatto che l'apprendimento è un processo nel quale intervengono molteplici variabili, tutte da valutare per ottimizzare l'esperienza scolastica e renderla determinante per il raggiungimento del successo formativo e scolastico.

Si deve quindi valutare anche l'insegnante, quale interlocutore fondamentale nel percorso di crescita degli studenti, in un'ottica che non vuole censurare, ma comprendere per porre correttivi e migliorare: occorre un'analisi dell'agire educativo e didattico, per pianificare ed attuare un miglioramento che, in ultimo, deve essere controllato nei suoi risultati. Per costruire un modello di analisi, bisogna avere come riferimento le coordinate sulle quali basare la valutazione dell'insegnante: in sintesi, da cosa si riconosce un buon insegnante? Deve sicuramente possedere la conoscenza della disciplina, ma deve anche saperla trasmettere scegliendo metodi e approcci adeguati, tenendo presenti sia le caratteristiche cognitive dei propri studenti sia i bisogni affettivi e motivazionali.

Sappiamo pure quanto incide la qualità dell'istituto scolastico, sia a livello organizzativo che gestionale, nella realizzazione di un ambiente che favorisca l'apprendimento ed il comportamento, facendo della scuola il "luogo" da contrapporre al "non luogo": la valutazione d'istituto diventa un prezioso strumento di analisi e di ricognizione dell'esistente, per cogliere le potenzialità di una istituzione scolastica e svilupparle in modo da valorizzare le risorse presenti, piuttosto che puntare il dito solo su carenze e disfunzioni, che possono invece essere ricondotte a dimensioni trascurabili.

E la competenza? E' questa l'ultima frontiera della valutazione, dopo che il concetto di competenza è entrato definitivamente nel linguaggio pedagogico ed è stato fatto proprio dalle scuole, che sono impegnate a progettare e programmare per competenze, ma anche a valutare e certificare le competenze.

Del concetto di competenza esistono tante definizioni; va detto che è stato il mondo socio-economico che ha determinato la nozione di competenza, perché gli adulti che la scuola ha formato non erano sufficientemente adeguati ad entrare nella vita professionale, e tale necessità era stata evidenziata fin dagli anni '90 nei libri europei sull'educazione.

In generale, si può dire che "una competenza è un insieme integrato e funzionale di sapere, saper-fare e saper-divenire, che permette, di fronte a una vasta categoria di situazioni, di adattarsi, di risolvere problemi e realizzare progetti" [BERNAERDT, ROMAINVILLE, et. all].

In quanto capacità di risolvere dei problemi, la competenza non può che acquisirsi mettendo lo studente in una situazione problematica, nella quale egli debba far fronte a problemi di un dato tipo, attraverso la mobilitazione dei saperi posseduti e delle abilità esercitate in determinate situazioni concrete.

Per Perrenoud la competenza è la capacità di mobilitare le acquisizioni scolastiche al di fuori della scuola, in situazioni diverse, complesse, imprevedibili, e questa è la descrizione di competenza che potremmo assumere come più vicina alle necessità del mondo della scuola.

Lo studioso chiarisce che, domandarsi se insegnare per competenze implichi l'abbandono dei saperi rappresenta un falso dilemma: "*Le competenze non volgono le spalle ai saperi, perché esse non possono emanciparsene, ma è necessario accettare di insegnare meno conoscenze se si vogliono realmente sviluppare competenze*".

Assicura, inoltre, che l'approccio per competenze « risponde a un'esigenza di efficacia da parte dell'insegnamento, di adeguamento maggiore dell'apprendimento scolastico alle situazioni che si incontrano sulla strada verso il lavoro e fuori dal lavoro ».

Se insegnare tramite l'approccio per competenze è una dura scommessa che le scuole abruzzesi hanno fatto propria, più ardua è la sfida della valutazione e della conseguente certificazione.

Tanti sono gli interrogativi che si pongono, anche a seguito delle norme sulla valutazione delle competenze che negli ultimi anni sono state emanate, ma non hanno contribuito a fare chiarezza su molte questioni, alcune delle quali ben sintetizzate da M. Castoldi, che pone diversi interrogativi: come definire le competenze da sviluppare nel soggetto, come registrare la natura processuale, situata e complessa della competenza, in base a quali parametri apprezzare la competenza?

E ancora, in base a quali parametri pervenire ad un giudizio? A chi è affidato questo compito?

Le risposte dovrà darle la scuola abruzzese, cercando di portare a sintesi i dati che avrà registrato durante la sperimentazione, che avrà inizio nei prossimi mesi ad opera delle istituzioni scolastiche in rete con le associazioni dei docenti.

Saranno, ovviamente, risposte non definitive, ma tappe di un percorso di ricerca ed approfondimento in continua evoluzione, e quindi suscettibili di revisioni e modifiche.

Ciò che interessa è mettere in moto un circuito di idee e di riflessioni che spingano la scuola abruzzese verso traguardi di eccellenza, per garantire alla popolazione una crescita culturale importante, che inserisca il territorio fra gli esempi virtuosi di crescita anche sociale ed economica.

LINEE GUIDA

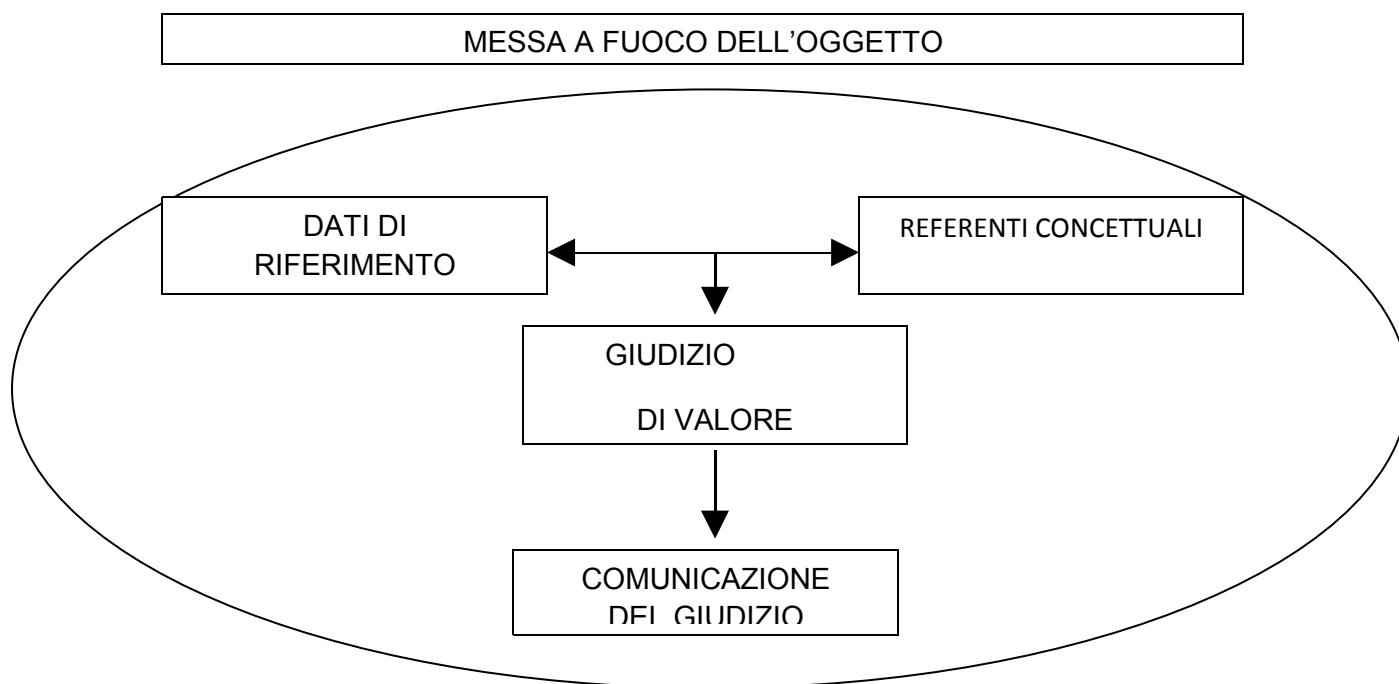
CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

La rappresentazione del processo

Recuperando la lezione di Barbier possiamo affermare che l'atto valutativo si qualifica per "un duplice processo di rappresentazione il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto" (Barbier, 1977: 76). La Tav. 1 illustra la concettualizzazione di atto valutativo proposta dall'autore francese: i *dati di riferimento* costituiscono la rappresentazione fattuale dell'oggetto che colui che valuta si è fatto, attraverso gli strumenti di indagine e le modalità di osservazione impiegate per rilevare la realtà empirica; correttamente Barbier ne evidenzia la dimensione di rappresentazione della conoscenza empirica dell'oggetto, in quanto ottenuta attraverso un processo di osservazione guidato da un insieme di categorie concettuali e di modalità investigative.

Tav. 1 Rappresentazione dell'atto valutativo



Il *giudizio di valore* costituisce la rappresentazione codificata dell'oggetto, ottenuta attraverso l'intreccio tra i dati di riferimento e i referenti concettuali con cui interpretarli, la lettura della rappresentazione fattuale dell'oggetto alla luce dei criteri di qualità esplorati o esplicitamente assunti dal valutatore. I *referenti concettuali*, infatti, non sono altro che il quadro valoriale assunto dal valutatore in ordine all'oggetto di indagine, l'idea di qualità in base a cui esprimere un giudizio di valore.

La duplice rappresentazione evidenziata da Barbier identifica le due fasi che qualificano un processo valutativo: la fase rilevativa, caratterizzata dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e la fase di espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti

vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri di giudizio assunti dal valutatore. Mentre la fase rilevativa rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di rappresentare nel modo più fedele possibile l'oggetto che si intende valutare, la fase di giudizio rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire significato ai dati raccolti in rapporto ai propri criteri di qualità.

In rapporto alla struttura logico-operativa del processo valutativo proposta da Barbier possiamo riconoscere una ulteriore fase a monte, caratterizzata dalla *messa a fuoco dell'oggetto* della valutazione ovvero la determinazione dei confini entro cui condurre la fase di rilevazione dei dati e del successivo giudizio, e una fase a valle, che identifica il momento della *comunicazione del giudizio* ai soggetti a cui è destinato, in relazione alla funzione e all'uso per cui si è operato il processo valutativo.

Valutare, ovvero triangolare

Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza? E' questo l'interrogativo di fondo su cui impostare un approccio valutativo orientato verso le competenze. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro iceberg capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei [triangoli](#); in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo [zenitale](#). Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

La natura complessa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente

le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di contemperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio

ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, si propone una prospettiva trifocale, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva.

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste

quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

La Tav. 2 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Tav. 2 Prospettive di valutazione della competenza.



Strumenti di analisi della competenza

Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 3 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte.

Tav. 3 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.



Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé (cfr. P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, 2009). Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *"come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?"* si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione intersoggettiva ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l'opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti, questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell'esperienza di apprendimento - docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni - e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *"come viene visto l'esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?"* si colloca nella prospettiva eterovalutativa che caratterizza questo secondo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione oggettiva ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *"di quali*

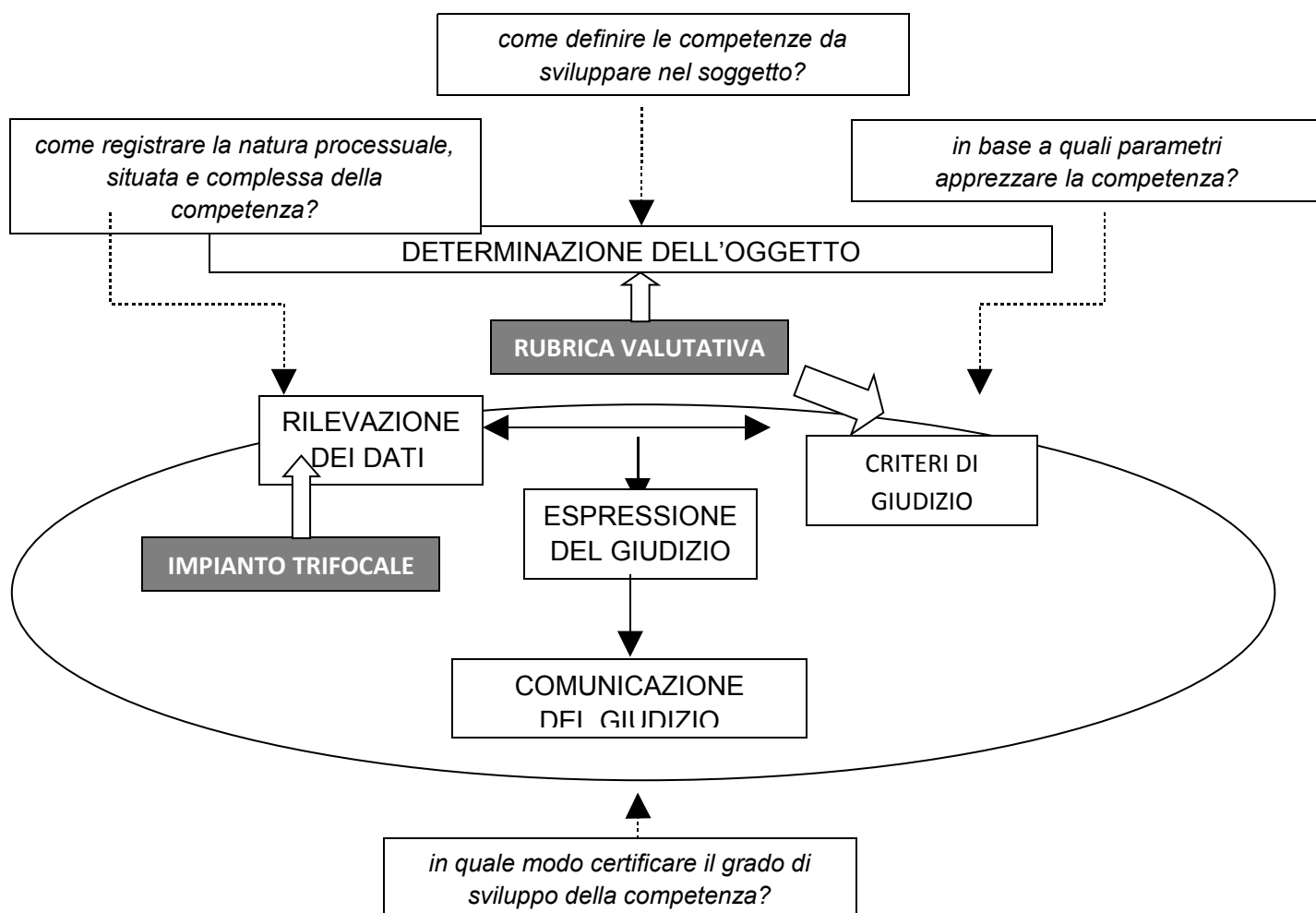
evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione" si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo terzo punto di osservazione.

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all'idea di competenza intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti (cfr. esempio proposto nella Tav. 2.3.9). La rubrica costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto (per un approfondimento, cfr. Castoldi, 2009).

Il momento della certificazione

Come rappresentato dalla Tav. 4, l'impianto trifocale propone un approccio alla fase istruttoria della valutazione basato sul principio della triangolazione, ovvero del confronto tra molteplici prospettive di analisi. Si tratta di esplorare meglio le modalità di passaggio dalla fase di raccolta dei dati e delle informazioni - attraverso l'esplorazione del polo soggettivo, intersoggettivo ed oggettivo - alla fase di espressione del giudizio. In quale modo portare a sintesi i dati raccolti? In base a quali parametri pervenire ad un giudizio? A chi è affidato questo compito?

Tav. 4 Il processo di valutazione delle competenze



La pluralità di informazioni sullo sviluppo della competenza raccolti attraverso le strategie autovalutative, le osservazioni e i commenti dei diversi soggetti interpellati, i compiti autentici e gli altri dati empirici rilevati sulle prestazioni del soggetto richiedono di essere confrontate e ricondotte ad una visione unitaria. La rubrica valutativa ci fornisce le categorie in base alle quali operare questo confronto, in particolare attraverso le dimensioni di analisi su cui si struttura la descrizione dei livelli di padronanza della competenza; in termini operativi si propone la costruzione di una tabella a doppia entrata, nel quale riportare le dimensioni di analisi desunte dalla rubrica nelle righe e i diversi strumenti di rilevazione impiegati nelle colonne. Attraverso una tabella di questo tipo possiamo disporre di un quadro di sintesi delle informazioni raccolte ed evidenziare eventuali conferme o incongruenze tra i diversi punti di vista.

In base a tale lavoro istruttorio si tratta di pervenire ad una interpretazione delle informazioni raccolte utile a formulare un giudizio di valore sulla competenza acquisita dal soggetto; ancora una volta il riferimento primario è costituito dalla rubrica valutativa, da cui desumere i parametri di giudizio. In particolare la descrizione dei livelli di padronanza presente nella rubrica sintetizza i criteri di giudizio adottati e può essere impiegata come schema di riferimento per la formulazione del giudizio: può essere utile, a tale riguardo, esprimere un giudizio sintetico in rapporto alle singole dimensioni di analisi e solo successivamente, se occorre, esprimere un giudizio complessivo di sintesi sulla competenza esaminata.

Il giudizio di sintesi è inevitabilmente affidato all'insegnante o al gruppo di docenti responsabile della valutazione, a seconda che ci si riferisca a competenze di tipo disciplinare o trasversale. Su questo punto è necessario essere chiari: mentre la fase istruttoria si caratterizza per una pluralità di punti di vista e si qualifica proprio per tale ricchezza e varietà di prospettive, la fase del giudizio è di competenza degli insegnanti, ai quali è affidata la responsabilità di esprimere una valutazione sull'esperienza formativa del soggetto e sui risultati raggiunti e di certificarla socialmente.

Il coinvolgimento dello studente, dei suoi compagni, dei genitori, di eventuali altre figure educative nella fase di rilevazione arricchisce e rinforza il processo valutativo, ma non va confuso con il diritto/dovere degli insegnanti di apprezzare la competenza del soggetto nella fase di giudizio. La chiarezza dei ruoli rimane una condizione essenziale per una buona valutazione: agli insegnanti compete esprimere un giudizio, interpretare e dare valore alle varie informazioni raccolte nella fase istruttoria e tradurle in un giudizio di valore. Giudizio che non può essere pensato come un punto di equilibrio tra i diversi punti di vista interpellati, una sorta di media tra le varie fonti di informazione, bensì come una sintesi interpretativa che gli insegnanti, nella loro autonomia e in piena "scienza e coscienza", operano nel quadro informativo a disposizione.

Sulla base di tale giudizio il momento certificativo si sostanzia nell'attestazione sociale di tale giudizio, sulla base del modello predisposto a livello nazionale, così come previsto dal DPR 122 del 22 giugno 2009 "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni", il quale all'art. 8 recita *"Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e ricerca, ai sensi dell'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono adottati i modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione"*. La presenza di un modello comune a livello nazionale costituisce una condizione necessaria per un processo di certificazione socialmente valido e potenzialmente utile per una comparazione dei risultati raggiunti dagli allievi; la fase del "fai da te" affidata alle scuole può configurarsi unicamente come fase transitoria, utile alla predisposizione del modello nazionale, ma delegittima la natura stessa del momento certificativo.

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE: RIFERIMENTI NORMATIVI

La certificazione è la conferma ufficiale e formale delle competenze acquisite. E' quindi lo strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati e a documentare le competenze effettivamente acquisite. La certificazione va vista come il mezzo necessario per favorire l'accesso al mercato del lavoro ad una fascia sempre più ampia di cittadini.

Nel nostro paese il problema è acuito dalla pluralità di istituzioni e agenzie formative (pubbliche e private) e dalle differenziazioni territoriali (ogni Regione ha una competenza esclusiva in materia di formazione professionale). Negli ultimi anni si è consolidata la ricerca di criteri di riferimento per la definizione di standard nazionali minimi di competenza da riportare negli attestati di qualifica.

Di seguito si riportano i principali strumenti normativi in materia:

- **D.m. Lavoro 12.03.1996** relativo agli indicatori minimi da riportare negli attestati di qualifica professionale.
- **Legge 24 giugno 1997, n. 196 (art. 17)** impone l'adozione di criteri di valutazione capaci di "apprezzare" le competenze degli allievi indipendentemente dal luogo o dal contesto in cui siano state effettivamente acquisite, per creare le condizioni per una maggiore integrazione/alternanza tra percorsi scolastici "curricolari" e percorsi formativi verso il lavoro (apprendistato, addestramento professionale, contratti di formazione-lavoro).
- **Legge 10.12.1997, n. 425**, relativa agli Esami di Stato, che prefigurava il rilascio di una certificazione finale in cui fossero attestate conoscenze, competenze, capacità acquisite e crediti formativi documentati. I modelli ufficiali via via elaborati sono sembrati una debolezza
- e interpretazione dell'innovazione voluta dal legislatore, in sintonia con le prospettive europee.
- **D.P.R. 23.07.1998, n. 323**, regolamento applicativo sui nuovi esami di stato introduce la novità dei crediti scolastici e formativi che, riepilogando gli esiti degli ultimi tre anni scolastici, concorre a determinare il punteggio finale del diploma.
- **D.P.R. 08.03.1999, n. 275** (Regolamento per l'autonomia) attribuisce al Ministero dell'Istruzione l'adozione dei nuovi modelli di certificazione che dovranno indicare "le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili" (art. 10), mentre alle singole scuole è riconosciuta la competenza su "modalità e criteri di valutazione degli alunni" e per il "riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici" (art. 4).
- **Leggi 17.05.1999, n. 144 e 28.03.2003, n. 53** sottendono la pratica della certificazione in relazione alle novità introdotte nel nostro ordinamento in materia di obbligo scolastico e formativo.
- **Legge n. 144/99** istituendo un sistema per l'istruzione e la formazione tecnica superiore, e definendo la struttura degli IFTS, delinea un preciso modello di certificazione delle competenze acquisite nei suddetti percorsi.
- **Accordo Stato-Regioni del 18.02.2000** ha previsto la adozione anche in Italia del "libretto formativo del cittadino".
- **D.m. Lavoro 31.05.2001, n. 174**, che definisce come competenza certificabile "l'insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale, e/o esperienze lavorative, e/o autoformazione, valutabili anche come crediti formativi". Le procedure di certificazione restano di competenza delle singole Regioni, ma si riconosce sempre più l'esigenza di affermare la validità delle qualifiche sull'intero territorio nazionale.
- **Accordo quadro tra MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Province, Comuni e Comunità Montane, sottoscritto il 19.6.2003** per realizzare percorsi integrati di istruzione e formazione rivolti ai quindicenni dopo la conclusione del primo ciclo di istruzione: dovendo tali percorsi, di durata triennale, consentire passaggi e rientri tra l'istruzione e la formazione, oltre che il conseguimento di una qualifica professionale

riconosciuta a livello nazionale, diventa necessario definire standard formativi minimi (comuni ai diversi sistemi).

- **D. lgs. 10.09.2003, n. 276** (Attuazione deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro) definisce nell' art. 2 la costruzione del libretto formativo del cittadino.
- **Conferenza unificata Stato Regioni, seduta 15 gennaio 2004:** schema di accordo tra MIUR, MLPS, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in conferenza unificata il 19 giugno 2003
- **D.m. 09.02.2004, n. 13** si limita a proporre una certificazione ritagliata sull'andamento delle prove d'esame, sulla descrizione formale del curriculum di studi seguito (materie di base e di indirizzo, anni di corso, durata oraria complessiva), su una generica specificazione di ulteriori elementi valutativi (ad es.: prove sostenute con esito particolarmente positivo, elementi caratterizzanti il corso di studi, ecc.).
- **Il D.I. (Lavoro e Istruzione) 03.12.2004** stabilisce le modalità di certificazione delle competenze acquisite da soggetti che desiderano rientrare nel sistema scolastico.
- **C.m. 3.12.2004, n. 85,** il Ministero interviene con indicazioni operative che articolano i consueti strumenti di certificazione, con schede di valutazione per la scuola primaria e del primo ciclo di istruzione.
- **D.lgs. 15.04.2005, n. 76,** ha profondamente riformulato il principio dell'obbligo scolastico (anche a seguito della abrogazione della legge 20.01.1999, n. 9 che aveva innalzato l'obbligo scolastico fino al 15° anno di età) introducendo il concetto di diritto-dovere all'istruzione e formazione per almeno dodici anni ed evidenzia la necessità di avere strumenti certificativi.
- **D. lgs 17-10-2005 n. 226.** Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al 2° ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione a norma dell'art. 2 della legge 28/3/2003 n° 53 art. 20: livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze.
Vengono indicati i livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze che devono essere garantiti dalle Regioni.
- **C.M. 10.11.2005, n. 84** definisce modelli nazionali di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione. Tutta la materia è tuttora oggetto di un ricco e complesso dibattito. La sintesi di tali innovazioni è, al momento, rappresentata dal portfolio delle competenze definito, secondo un'accezione molto ampia, come "descrizione dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti" e "documentazione essenziale e significativa prodotta dagli alunni durante il percorso formativo".
- **D.M. 22.08.07 n. 139** Norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione Art.4: certificazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Nelle linee guida sono contenute indicazioni in merito ai criteri generali per la certificazione dei saperi e delle competenze (articolate in conoscenze ed abilità) ai fini dei passaggi e percorsi di diverso ordine indirizzo e tipologia, nonché per il riconoscimento dei crediti formativi, anche come strumento per facilitare la permanenza nei percorsi di istruzione e formazione.
- **L. 30-10-2008 n. 169** Conversione in legge con modificazione del D.L. 1-9-08 n. 137, recanti disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.
- **CM 13-3-2009 n. 32** Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.
- **Nota ministeriale 13-5-09 prot. n. 5190:** adempimenti di carattere organizzativo e operativo relativi all'esame di Stato.
- **C.M. 20-5-09 n. 50** Disposizioni in vista della conclusione dell'anno scolastico 2008/09: le istituzioni scolastiche, nelle more di definizione del modello certificativo previsto dall'art. 10 del DPR 8-3-99 n. 275, dispongono in modo autonomo, forme e modalità della certificazione.
- **C.M. 20-5-09 n. 51** Esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione . In attesa della definizione , con decreto ministeriale, del modello di certificazione di cui art.10 del DPR 275/99 le istituzioni scolastiche potranno procedere alla sperimentazione dei propri modelli, sulla base delle esperienze condotte negli anni precedenti.

- **Consiglio dei Ministri 28-5-09** (seduta n. 52) Schema di regolamento sulla valutazione.
- **DPR 122 del 22-6-09** Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni, il quale all'art. 8 recita "Con decreto del Ministro dell'istruzione dell'Università e ricerca, ai sensi dell'art. 10 comma 3 del DPR 8-3-99 n. 275, sono adottati i modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione.

RICOGNIZIONE DELL'ESISTENTE: LA SFIDA EUROPEA DELLA CERTIFICAZIONE

La rapida evoluzione tecnologica di questi ultimi anni e la diversa organizzazione del lavoro hanno indotto una trasformazione di prospettiva in campo scolastico, universitario, della formazione professionale e di quella continua. Il titolo di studio e la elencazione delle discipline e dei relativi contenuti che caratterizzano il percorso necessario per conseguire quel titolo non sono più considerati elementi sufficienti per comprendere cosa un individuo "sa e sa fare". L'attenzione, quindi, si è spostata dall'individuazione del titolo di studio e delle professioni a quella delle competenze possedute dai singoli individui. Diversi, infatti, sono stati i tentativi di istituire sistemi di equivalenza tra qualifiche ma, considerata la varietà e la peculiarità dei percorsi formativi dei diversi paesi europei il dibattito si è spostato dal problema della trasparenza delle qualifiche a quello della corrispondenza, basato sulla leggibilità del sapere individuale, intesa più che come acquisizione di conoscenze, come sviluppo di competenze. D'altra parte un'Europa che – come sancito con la Risoluzione e la Dichiarazione di Copenhagen – intende sviluppare i sistemi di istruzione e formazione quali mezzi indispensabili per promuovere l'occupabilità, nella considerazione delle notevoli differenze esistenti tra i suddetti sistemi degli Stati Membri, sente, fortemente, il bisogno di promuovere un sistema di certificazione che renda le competenze trasparenti, misurabili e riconoscibili. Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, aveva già espresso con forza la necessità di una collaborazione più strutturata tra i paesi dell'UE e promosso un quadro di azione comune per il riconoscimento reciproco delle qualifiche e delle competenze dei cittadini attraverso la realizzazione di strumenti certificativi efficaci. La certificazione è ritenuta, attualmente, il mezzo necessario per favorire l'accesso al mercato del lavoro ad una fascia sempre più ampia di cittadini. L'attenzione dei vari paesi europei, quindi, è focalizzata a individuare un sistema di riconoscimento di competenze prevalentemente professionali, quelle cioè che favoriscono la mobilità e il lavoro. Ma nella società complessa e articolata, quale è quella attuale, le competenze professionali non possono essere più semplicemente considerate elementi ancorati ai saperi tecnici specifici ma, come ormai ampiamente condiviso anche a livello europeo, vanno ad integrarsi in un insieme unico, sia con le competenze di base che con quelle trasversali. Nasce, quindi, l'esigenza di certificare, oltre che i percorsi formativi, anche le competenze acquisite dai cittadini lavoratori in contesti di apprendimento non formale e informale, che concorrono alla valorizzazione dell'esperienza professionale dell'individuo. Complessa ed eterogenea appare, allo stato attuale, l'architettura degli strumenti certificativi europei. Da un puntuale confronto ed una attenta lettura di quanto disponibile in materia di certificazione non è possibile individuare un filo comune che unisca esperienze formative notoriamente molto diverse, sia a livello scolastico che a livello professionale post secondario, accademico e non accademico. Generalizzata è, comunque, la tendenza nella maggior parte dei paesi europei ad un diffuso riconoscimento su tutto il territorio nazionale della qualifica ottenuta con la formazione, attestata dalla certificazione. Ma quando si parla di certificazione il più delle volte si fa riferimento ad un documento che attesta il completamento di un percorso di formazione professionale concluso con un esame finale che coinvolge sia gli aspetti pratici che teorici della formazione. E' ancora pochissimo diffuso un modello fondato sulla certificazione delle competenze individuali acquisite a livello intermedio; relativamente agli aspetti formali, infatti, il documento che viene rilasciato riporta, in genere, il titolo finale conseguito al termine del

percorso, e, più raramente, un esplicito riferimento ai voti o ai crediti conseguiti, mentre, quasi sempre è assente la menzione alle conoscenze, competenze ed abilità conseguite, sia a livello teorico che pratico. Neppure là dove gli standard sono stati previsti a livello nazionale, questi vengono riportati nella certificazione. L'approccio che l'UE sta adottando, comunque, come strategia prioritaria e che i diversi paesi hanno condiviso, richiama i principi della trasparenza e della mutua fiducia. Le aree chiave per la certificazione risultano essere **trasparenza, riconoscimento, qualità**.

Relativamente alla **trasparenza** delle qualificazioni e delle competenze finora si è fatto abbastanza a livello europeo:

- CEDEFOP (2001): la definisce come "il grado di visibilità" necessaria per identificare e comparare il valore delle qualificazioni a livello settoriale, come pure a livello regionale, nazionale e internazionale
- Costituzione del Forum europeo sulla trasparenza delle certificazioni, creato nel 1998
- Supplemento europeo di certificato (decisione consiglio europeo del 21.12.1998 per la promozione di percorsi europei di alternanza formazione e lavoro (Europass) e del 14.12.2000 relativa al piano d'azione per la Mobilità
- Punto nazionale di riferimento per le qualificazioni (NRPS) (In Italia opera presso l'ISFOL) -CV europeo -Europass - decisione del parlamento europeo dell'UE del 15 dicembre 2004.

Per quanto riguarda il **riconoscimento** delle qualificazioni e delle competenze occorre fare una distinzione:

1-il riconoscimento delle professioni regolamentate è limitato o, comunque, condizionato dagli aspetti giuridici connessi, che sono diversi da paese a paese. Questo può costituire un ostacolo legale al libero movimento di professionisti, in Europa. Per questo sono state adottate una serie di misure e di direttive che prevedono, in alcuni casi, anche misure di compensazione.

2-il riconoscimento delle professioni non regolamentate e dell'apprendimento non formale o informale ha come obiettivo quello di arrivare a concordare requisiti minimi. Importante è definire un sistema di unità capitalizzabili trasferibili, che riguardi sia la formazione iniziale che quella continua e che sia operante a livello europeo.

Un tale sistema dovrebbe essere basato su un set di criteri il più possibile semplice da adottare. E' pertanto opportuno condividere un set di standard volontari, che potrebbero essere utilizzati dagli enti certificatori ed applicati ai certificati.

Sulla **qualità dei sistemi** educativi e formativi c'è da fare ancora molto. La qualità dei sistemi educativi e formativi, infatti, varia notevolmente nell'interno dell'UE, sia a causa della differenziazione e peculiarità dei percorsi formativi dei diversi paesi europei, sia a causa della moltiplicazione di opportunità educative e formative esterne ai sistemi nazionali pubblici. Questo proliferare di offerte, provenienti dai contesti più disparati, rende estremamente difficile assicurare un livello adeguato di qualità. E' per tale motivo che si sente la necessità di individuare standard di qualità trasparenti e comunemente accettati, anche perché aumentando gli investimenti in formazione, emerge forte il bisogno sia da parte delle imprese che delle pubbliche autorità di assicurare la loro efficacia e di valutarne l'impatto. Lo sviluppo della qualità nella formazione iniziale e continua ha tuttavia fatto diversi progressi, di ampiezza variabile da paese a paese. La Comunità ha iniziato ad interessarsi della questione della qualità della formazione professionale durante gli anni '90. Nella sua Risoluzione del 1994 (94/C 374/01) e sulle sue conclusioni del 1995 (95/C/207/03) il Consiglio ha invitato gli Stati Membri ad aumentare i loro sforzi con una attenzione al miglioramento della qualità e dell'attrattiva della formazione professionale, e a sviluppare, con le parti sociali e le strutture rilevanti, scambi di informazione e di esperienze, in accordo con le prassi nazionali, al fine, tra l'altro, di incoraggiare gli organismi di formazione a migliorare la qualità dei loro servizi e a promuovere metodi e strumenti per la valutazione della qualità della formazione professionale. Il Forum Europeo sulla qualità della formazione professionale è stato creato appositamente per una cooperazione e scambio di protocolli tra la Commissione, le parti sociali e gli Stati Membri.

Il programma di lavoro del Forum (2001-2002) basato su un consenso tra gli Stati Membri. Nella maggior parte dei paesi europei, però, si è cercato di superare le problematiche legate alle leggibilità e alle trasparenze quindi alla riconoscibilità delle competenze facendo ricorso al

Supplemento al certificato o al Supplemento al Diploma. Attualmente, comunque, il riferimento all'Europass semplifica il reciproco riconoscimento dei percorsi formativi. La decisione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'UE del 15 dicembre 2004 ha, infatti, istituito un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e competenze con Europass offrendo uno strumento articolato che risponde alla necessità di individuare dispositivi di trasparenza per il riconoscimento, appunto, delle qualifiche e delle competenze. Un dato confortante che emerge è, infatti, che gran parte dei paesi europei ha recepito, o dichiara di essere pronto a farlo, alcuni degli strumenti introdotti da Europass. Tali strumenti, che arricchiscono i vari certificati di contenuti che altrimenti rimarrebbero sottintesi, hanno una duplice formalità: da un lato consentono alle autorità educative nazionali di avere un formato unico per rendere leggibili, sia a livello nazionale che Europeo, le qualifiche e le competenze acquisite, snellendo il documento formale di base, dall'altro permetteranno un riconoscimento che va anche oltre i confini del paese dove sono state conseguite. E' questo un primo, significativo passo verso un sistema di riconoscimento di competenze comunque acquisite. Alla luce, comunque, di tutte queste considerazioni è fortemente significativo ricercare eventuali buone pratiche nel campo della certificazione di competenze, comunque acquisite. Le buone pratiche, infatti, costituiscono uno strumento capace di accrescere e diffondere quei comportamenti o quelle procedure che inducono effetti innovativi rilevanti da un punto di vista culturale e di processo, e possono porsi come modello concreto di comportamenti osservabili, riproducibili e trasferibili in grado di elevare la qualità e l'esistenza di un processo formativo e tali da poter essere assunte, successivamente, come "prassi". Per buona pratica si intende, in questo caso, quella che

- ha realizzato gli obiettivi preposti
- ha prodotto cambiamenti visibili
- è trasferibile in contesti omogenei in ambito europeo
- è riproducibile in contesti diversi in ambito europeo.

Da una rapida ricerca effettuata è emerso che, allo stato attuale, nelle varie realtà nazionali in cui si certificano le competenze, esse sono soprattutto quelle acquisite in contesti di apprendimento formale, ossia all'interno di percorsi formativi singoli o integrati con l'istruzione (Scuola, Università). In quei contesti nei quali il sistema del mercato del lavoro e dei dispositivi di incontro domanda-offerta sono più sviluppati e innovativi, si stanno tuttavia ponendo importanti dibattiti circa la possibilità di certificare competenze non formali (acquisite in contesti professionali e lavorativi). Non così semplice appare, al momento attuale, parlare di certificazione di competenze informali. Nei pochi casi in cui ciò è avvenuto si è riscontrata la difficoltà di sviluppare il riconoscimento di singole capacità attestate dal soggetto e non condivisibili da tutti gli attori del sistema, rischiando così di creare certificazioni non spendibili nel contesto economico e produttivo. Ad ogni buon conto in tutti i casi in cui si tenta di certificare competenze acquisite in maniera non formale o informale, si fa in genere riferimento a quelle che vengono considerate competenze di base o alle competenze professionali. Quasi mai si fa riferimento alle competenze trasversali. C'è da aggiungere, inoltre, che nei paesi della Comunità Europea i processi non formali e informali di apprendimento hanno un'importanza molto variabile e dipendono dalle strutture e dalle tradizioni dei rispettivi sistemi di formazione. Sulla base, quindi, della percezione dell'importanza del riconoscimento delle competenze acquisite informalmente, nei vari paesi dell'Unione europea si assiste, ultimamente, ad un proliferare di iniziative, molte sviluppate nell'ambito del programma Leonardo, che hanno, come oggetto, quello della certificazione delle competenze informali. Si è ritenuto, comunque, di non poterle assimilare ancora a "buone prassi" tenuto conto del fatto che, per lo più, tali progetti si sono conclusi da troppo poco tempo per poter considerare validati gli strumenti proposti o sono ancora in fase di realizzazione.

Non si possono, comunque, non evidenziare alcuni contesti scolastici e professionali nei quali l'utilizzo della certificazione è, ormai, diventata prassi.

- Il principio della certificazione trova una specifica applicazione nel campo dell'integrazione degli alunni con handicap, perché consente di documentare in forme più aperte e flessibili i livelli di competenza raggiunti dagli allievi disabili in relazione al Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.). Al termine della scuola media il riferimento al PEI consente di differenziare le prove d'esame e di rilasciare comunque il diploma di licenza (anche se l'O.m. 21 maggio 2001, n. 90, introduce la possibilità di ammettere agli esami gli allievi con handicap al solo fine del rilascio di un attestato di un credito formativo). Una sintesi delle modalità di certificazione dei percorsi scolastici degli alunni

con handicap è contenuta nella C.m. 20.07.2001, n. 125, che è corredata dei modelli di attestato di credito formativo (ai sensi dell'art. 13 del D.P.R. 23.07.1998, n. 323) e di certificato dei crediti formativi (ai sensi dell'art. 15 dell'O.m. 21.05.2001, n. 90). In entrambi i modelli è consentito (oltre alla descrizione dei percorsi formativi seguiti) di registrare le conoscenze, le competenze e le capacità conseguite dall'alunno, in relazione al contesto facilitante che ne consente l'esplicazione (presenza di un'interfaccia tecnologico, ambiente educativo accogliente, ausili specifici, ecc.). Una particolare cura viene richiesta per l'indicazione di eventuali stages (simulati, protetti e/ o non protetti) realizzati dall'alunno, di attività laboratoriali significative svolte nella scuola o anche di percorsi realizzati presso centri o agenzie formative.

- L'Europass, a cui ha aderito l'Italia relativamente al curriculum vitae, Passaporto delle Lingue, Mobilità, Supplementi al certificato, Supplementi al diploma, semplifica il riconoscimento dei percorsi formativi a livello europeo. Questo nuovo strumento, laddove è già stato adottato, ha permesso di andare oltre i confini formali del "foglio di carta" arricchendolo di contenuti che altrimenti rimarrebbero sottintesi. Ecco quindi che il Supplemento al Certificato e il Supplemento al Diploma hanno portato a un duplice vantaggio: da un lato, dotare le autorità educative nazionali di un formato unico per rendere "leggibili" sia a livello nazionale che europeo, le qualifiche e i titoli rilasciati, esplicitando gli elementi che le caratterizzano senza appesantire la forma del documento; dall'altro hanno, o avranno, il merito di conferire alle qualifiche stesse un riconoscimento che va anche oltre i confini del paese dove sono state conseguite, senza passare per un livellamento delle forme e dei contenuti ma anzi rafforzando le caratteristiche peculiari del percorso di formazione del singolo individuo.
- Una significativa messa a punto di dispositivi di certificazione condivisi in materia di formazione si è avuta con l'approvazione di un accordo Stato-Regioni (28-10-2004) corredato di modelli di:
 - a. attestato di qualifica professionale (con adozioni di indicatori minimi);
 - b. certificato di competenza (anche intermedia, ai fini della sua spendibilità);
 - c. attestazione di riconoscimento di crediti in ingresso al percorso di formazione professionale (attraverso la tracciabilità dei percorsi formativi).

La documentazione relativa è pubblicata sulla G.U. 6 dicembre 2004, n. 286. Si trattava di dar corso a quanto già era stato stabilito all'interno della legge n. 144 cit., che estendeva l'obbligo formativo fino al 18° anno di età. All'articolo 68 della legge (obbligo di frequenza di attività formative) si afferma infatti che le "competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro". Tale principio trova attuazione nel d.P.R. 12.07.2000, n. 257 che regola l'art. 68 cit., con particolare riferimento ai meccanismi di passaggio tra i diversi sistemi, che implicano una valutazione concordata delle "conoscenze, competenze e abilità acquisite" in contesti formali, non formali e informali.

In materia di riconoscimento di crediti va, infine richiamato il d.i. (Lavoro e Istruzione) 03.12.2004, n. 86 che stabilisce le modalità di certificazione delle competenze acquisite da soggetti che desiderano rientrare nel sistema scolastico. Si tratta di una possibilità prevista dall'art. 68 della legge 144 cit. e regolamentata dall'art. 6 del d.P.R. 257 cit. L'emanazione del decreto, con i relativi modelli di certificazione, completa un "tassello" indispensabile del sistema della formazione continua e ricorrente, consentendo ai potenziali studenti di avere riconosciute conoscenze, competenze e abilità acquisite nei percorsi di formazione professionale, apprendistato, nel lavoro o in attività di autoformazione. La scuola "accogliente", tramite una apposita commissione interna nominata dal Collegio Docenti, dovrà stabilire a quale classe potrà iscriversi il potenziale studente, dopo aver validato e "pesato" la documentazione presentata dai candidati a corredo del proprio curriculum formativo "esterno".

PROBLEMI APERTI E POSSIBILI PISTE DI RICERCA

Sulla base di quanto detto emergono numerosissimi problemi aperti che si concretizzano nelle seguenti domande chiave che caratterizzano la gestione del processo di valutazione e certificazione della competenza e che possono costituire, quindi, possibili piste di ricerca:

- la determinazione dell'oggetto da valutare: come definire le competenze da sviluppare nel soggetto?
- la rilevazione dei dati e delle informazioni: come registrare la natura processuale, situata e complessa della competenza?
- l'espressione del giudizio: in base a quali parametri apprezzare la competenza?
- la comunicazione del giudizio: in quale modo certificare il grado di sviluppo della competenza?
- l'attestazione sociale del giudizio: sulla base del DPR 122/ 09 delineare un possibile modello per le certificazioni delle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Cambi F. – *Manuale di filosofia dell'educazione* – Roma-Bari, Laterza, 2000.

Di Pietro M. - *L'ABC delle mie emozioni* – Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1999

Di Pietro M. – *L'Educazione razionale-emozionale* - Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1992

Falloon I. et al. – *Intervento psicoeducativo integrato in psichiatria* – Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1992.

Gardner H. – *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* – Feltrinelli Milano, 2003.

Gennari M. – *Didattica generale* – Bompiani, Milano, 1996

McGinnis E. Golstein A.P., Sprafkin R.P. e Gershaw N.J. – *Manuale di insegnamento delle abilità sociali* – Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1986.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Tannini M. Educare le Life Skills. – *Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità* – Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2004.

Edwin A. Fleishman – *Châtier d'évaluation* – Les éditions de centre Psychologie Appliquée

B. De Michelis, G. Bagnato – *Stage: sceglierlo, affrontarlo, valorizzarlo* – ACTIL.

L.M. Spencer – S.M. Spencer - *Competenza nel lavoro* – Ed. Franco Angeli

M. Schmoker – *Results the key to continuous school improvement* – ASCD

Tecnodid 2009 – *Repertorio-dizionario normativo della scuola* – a cura di Sergio Auriemma

Tecnodid 2009 - *Voci della scuola* – a cura di Giancarlo Cerini - Mariella Spinosi.

B.U.S.S.O.L.A. – *Buone strutture e sistemi orientativi per l'apprendimento Progetto Leonardo Pilota 2003-2005*

M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009

G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008

M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004

P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.

P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento*, Trento, Erickson, 2009.

G. Wiggins - J. McTighe, *Fare progettazione* (2 volumi), Roma, LAS, 2007 (ed. or. 1998).

