

# **Valutare per competenze**

## **Il lento declino della scuola pubblica**

**Lucia Donat Cattin**

### **I. Didattica per competenze e valutazione: un binomio inscindibile**

Da circa trent'anni la valutazione ha assunto un ruolo assolutamente centrale nella scuola italiana e lo ha fatto su diversi piani: quello della valutazione didattica, ma anche quello della valutazione di sistema e della cosiddetta autovalutazione degli istituti. Si pensi alle trasformazioni nel sistema di valutazione volute dalla L. 107/2015 e il conseguente D.Lgs 62/2017, ai recenti cambiamenti della valutazione nella scuola primaria da un lato, al modello INVALSI, al RAV (Rapporto di Autovalutazione), al Piano di Miglioramento, al tentativo reiterato di dare al Nucleo Interno di Valutazione ruoli sempre più ampi, dall'altro. Non si è trattato, in effetti, semplicemente di dare una rilevanza ad un momento importante dell'azione educativa, quello in cui lo studente e il docente vedono il risultato di un lavoro comune e si rendono conto di quanto esso sia stato efficace; e nemmeno di un tentativo, anche corretto, di superare la visione apodittica della valutazione che caratterizza da sempre la scuola italiana, o di superare una visione meramente numerica della valutazione; tanto meno, a livello di sistema, di cercare semplicemente di costituire un modello di verifica e valutazione dei risultati raggiunti dal sistema di istruzione nazionale, per pensare ad eventuali cambiamenti e risorse da investire per migliorarlo (d'altronde sono proprio trent'anni che la scuola subisce tagli e perde risorse, ad ogni tentativo più o meno riuscito di riforma). La centralità della valutazione e l'interpretazione che il Ministero dell'Istruzione dà di essa sono qualcosa di nuovo e decisamente importante, per comprendere

la direzione che la scuola sta prendendo e prenderà, probabilmente in modo ancora più accentuato dopo questa crisi pandemica.

La motivazione ufficiale di questa centralità è che solo attraverso una valutazione seria e circostanziata sarebbe possibile progettare un piano di miglioramento, che si tratti del singolo alunno, di una classe, di un istituto o dell'intero sistema scolastico italiano. Solo una valutazione attendibile (e sul concetto di attendibilità in ambito educativo molto ci sarebbe da riflettere) permetterebbe di mettere in campo le azioni che possono modificare in meglio un contesto educativo. E nel tempo è diventato sempre più chiaro che ciò che deve essere valutato non sono le conoscenze o le capacità, ma le competenze degli studenti, dei docenti, del sistema. Il concetto di competenza e quello di valutazione sono strettamente e radicalmente intrecciati.

I passaggi attraverso i quali questo processo si è svolto sono lunghi e complessi. Proveremo a delinearne solo l'inizio, che è certamente significativo, e le ultime tappe, centrali per comprendere quale quadro si apra davanti a noi per un futuro prossimo che sarà certamente molto influenzato dalle accelerazioni che a questo processo sta imprimendo la pandemia che stiamo attraversando.

Per comprendere quando questo percorso è iniziato a livello nazionale – del contesto europeo diremo poi – è necessario tornare all'introduzione dell'autonomia scolastica (autonomia didattica, organizzativa e gestionale), introdotta dall'art. 21 della L. 59 del 1997. È questo riferimento che consente alle scuole di relazionarsi come soggetti autonomi con il territorio in cui sono inserite, e sebbene all'inizio ciò non appaia con tutta la chiarezza che si disvelerà negli anni, questo cambiamento sarà foriero di conseguenze importanti nelle relazioni con il mondo delle aziende private e del privato sociale. L'altro passaggio essenziale, è il D.L. 258 del 20 luglio 1999, con cui il CEDE (Centro europeo dell'educazione) viene trasformato in INVALSI (Istituzione Nazionale di Valutazione del Sistema scolastico) e i suoi compiti e finalità vengono molto ampliati. Tra questi i più importanti sono l'effettuazione di verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e le abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa nazionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente; lo studio delle cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; l'effettuazione delle rilevazioni per la valutazione del «valore aggiunto» (sic!) realizzato dalle scuole. Non si può non notare la terminologia che viene utilizzata, che, lo vedremo meglio più avanti, non è il semplice specchio

di una moda aziendalista, ma di un preciso modello di valutazione e di educazione che schiaccia l'esperienza scolastica sul mondo del lavoro.

La legge delega 53/2003, conosciuta come Riforma Moratti, riguardante la definizione delle norme generali nell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, prevedeva all'articolo 3 che i docenti valutassero gli apprendimenti e i comportamenti, ma anche che certificassero le competenze acquisite. Con questa riforma, mai completamente abrogata, per la prima volta le competenze e la valutazione vengono strettamente connesse. Da qui in poi ogni tentativo di riforma, fino alla famosa Buona Scuola di Renzi, la L. 107/2015, ha confermato e ampliato il ruolo della valutazione e l'importanza delle competenze nel nostro sistema scolastico. Il DM n. 9 del 27 gennaio 2010 ha reso obbligatoria la certificazione delle competenze e una delle leggi delega della 107, il D.Lgs. 62/2017, è intervenuta per modificare il D.P.R. 122/2009 sulla valutazione. Al suo interno viene confermato il ruolo dei test INVALSI, che non hanno più peso in alcuno degli esami di conclusione dei cicli di istruzione, ma devono obbligatoriamente essere sostenuti per poter accedere a tali esami; ma soprattutto si chiarisce l'importanza della certificazione delle competenze alla conclusione dei due segmenti del primo ciclo di istruzione.<sup>1</sup> Infatti, nei principi generali di tale provvedimento legislativo si esplicita che «l'istituzione scolastica certifica l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite»,<sup>2</sup> oltreché chiarire come la valutazione debba essere conforme all'offerta formativa delle singole scuole e alla personalizzazione dei percorsi, nell'ottica di quell'autonomia di cui dicevamo, tradotta nella possibilità delle scuole di adattare il proprio piano formativo (PTOF) alle esigenze dei territori, nei fatti agli interessi del mondo imprenditoriale e non certo a quelli di un contesto inteso in un più ampio senso sociale, in un'ottica di mercato dell'istruzione che mette le scuole in competizione tra loro nell'impostazione dei percorsi più accattivanti e promettenti per il futuro degli studenti, pena la diminuzione degli iscritti e il conseguente dimensionamento dell'istituto. A seguito di questo Decreto, il DM 742/2017 adotterà i modelli nazionali di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione.

In questo percorso il legislatore ritaglia un ruolo assolutamente particolare agli istituti professionali, riformati profondamente, in sen-

<sup>1</sup> Il capo II del D.L. si intitola non a caso *Valutazione, certificazione delle competenze ed esame di Stato nel primo ciclo di istruzione*.

<sup>2</sup> Art. 1 comma 6 del D.L. 62/2017.

so strettamente legato al mercato del lavoro e alle esigenze aziendali dal D.Lgs 61/2017 e del conseguente regolamento di riordino dei profili in uscita dei diversi indirizzi, Decreto Interministeriale 92/2018, e dalle *Linee Guida* che lo accompagnano. Diciamo che gli Istituti Professionali, già devastati dal punto di vista della didattica laboratoriale e delle materie umanistiche dalla Riforma Gelmini (L. 133/2010 con i seguenti regolamenti di riordino), rappresentano una prospettiva privilegiata per comprendere il ruolo della valutazione e delle competenze nel quadro dell'istruzione nazionale, perché sono, per vocazione, la parte di scuola italiana più a contatto con le aziende, che tende con maggiore chiarezza a mostrare la natura di un modello di scuola che possiamo affermare con tranquillità essere pensato in funzione del mercato, peraltro in un Paese che ha una precisa posizione nelle filiere di produzione europee: una posizione subordinata alla filiera tedesca.

## **II. Le origini di un modello scolastico centrato sul capitale umano: le competenze e la loro valutazione**

Questo percorso non nasce però in Italia; è invece costruito in modo consapevole e mirato dall'Unione Europea e come tale calato nei sistemi nazionali, in quell'ottica di pilota automatico cui siamo piano piano andati abituandoci. Lo è a partire dalle scelte educative, fin dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso, con documenti notissimi, quali il Libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* di Édith Cresson (1996), documenti che mettono le basi di quella strategia di Lisbona intrapresa nel 2000, che poneva all'Unione il prioritario obiettivo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». Obiettivo ribadito in tutti i piani successivi relativi all'educazione (si pensi ad *ET 2020*) e in realtà mai raggiunto.

È oggi ormai chiaro che dietro quell'obiettivo si celava e si cela un modello scolastico, quello della valutazione di sistema e delle competenze, di cui è importante comprendere la natura profonda, al di là degli slogan inneggianti la qualità e la possibilità di migliorare i risultati scolastici di istituti e studenti. L'impostazione europea fa riferimento a quello che viene definito *l'outcome driven approach*, un modello che nasce in ambito aziendale, si basa sul controllo dei risultati ed è utilizzato nell'ambito del cosiddetto New Public Management. Si tratta di una metodologia anglosassone di gestione dell'amministrazione pubblica, strettamente legata al modello economico neoliberista, che affianca

al normale controllo delle pratiche gestionali, un'ottica d'impresa sul controllo delle *performance*, ossia dei risultati, utilizzando parametri quantitativi, detti *benchmark*, e definendo i tempi di raggiungimento di tali obiettivi quantitativi.<sup>3</sup> Questo approccio è alla base dell'attuale interpretazione della valutazione e della sua centralità nelle politiche educative italiane ed europee. Sostanzialmente, si ritiene necessario misurare i «risultati di apprendimento», termine utilizzato dal Ministero dell'Istruzione per la definizione del Profilo Educativo Culturale e Professionale (P.E.Cu.P) in uscita dalle scuole secondarie superiori, per valutare il livello della formazione erogata (e ancora le parole utilizzate hanno la capacità di rivelare cosa si cela dietro i documenti burocratici) agli studenti e, nel caso degli Istituti Tecnici e Professionali, la loro adeguatezza alle richieste dirette del mercato del lavoro. Non è un caso che i profili di uscita degli undici indirizzi degli istituti professionali siano correlati direttamente ai codici ATECO delle attività economiche elaborati dall'Istat.

Manca ancora un elemento per completare il quadro di questo modello, ovvero il che cosa si misura. Non certo le conoscenze, bensì le competenze. Ora, cosa sono le competenze? Al di là di una definizione di senso comune, che vede nella competenza la capacità di utilizzare conoscenze e attitudini in situazione, è importante sottolineare che oggi a tale costrutto corrisponde una nozione pedagogica per certi aspetti vaga, ma sufficientemente orientata. La questione va molto al di là della tradizionale problematica pedagogica di come si trasformino in azione le conoscenze, di come esse si calino nella vita e nella quotidianità di chi apprende. Questione, posta in questi termini, che è peraltro sempre stata un problema per la scuola italiana, figlia del modello idealistico gentiliano.

Dagli specialisti sono riconosciuti almeno tre approcci al concetto di competenza: uno risalente allo psicologo americano Mc Clelland, specialista della personalità e della valutazione; uno di puro stampo manageriale, risalente a Prahalad e Hamel; e infine uno che sintetizza tre diversi filoni di ricerca, ovvero quelli di stampo neovygotiskijano, sociopedagogico e fenomenologico-organizzativo.<sup>4</sup> Di certo, le molteplici e non a caso polisemiche definizioni di questo costrutto in ambito

<sup>3</sup> A. Allegra, *La dimensione europea della formazione tra competizione globale e crisi*, in «Contropiano», 2, ottobre 2016, *Formazione, ricerca e controriforme*, pp. 24ss.

<sup>4</sup> Cfr. *Costrutto di competenza*, a cura di Luciano Galliani, in «Nuova Didattica», <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/22-leducatore-come-ricercatore/costrutto-di-competenza/> (ultimo accesso: 17/4/2021).

educativo fanno tutte riferimento alla *mobilizzazione* e combinazione di un *insieme pertinente di risorse interne* (conoscenze, saper fare, qualità, ecc.) per gestire situazioni professionali (definite da attività-chiave) che rispondono ad esigenze esterne e conducono a produrre risultati (prodotti, servizi) atti a soddisfare criteri specifici di prestazione per i destinatari, secondo la visione dei più conosciuti teorici delle competenze in ambito educativo e non solo.<sup>5</sup> In Italia, il maggior teorico di questo approccio è sicuramente Pellerey,<sup>6</sup> che lo collega al concetto di curriculum, ovvero a quello che viene definito l'insieme delle esperienze di apprendimento progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi, concetto di derivazione statunitense e fortemente legato a sistemi scolastici improntati all'autonomia locale, autonomia che, lo si è visto, svolge un ruolo essenziale nella trasformazione della scuola italiana.

Le competenze quindi mobilitano saperi, saper fare, atteggiamenti e attitudini in situazione e, va da sé, ogni situazione è diversa e diversamente, quindi, la qualità – o meglio, il risultato di questa mobilitazione – deve essere valutato. Questa definizione di competenza si collega in modo abbastanza esplicito alle esigenze di un mercato del lavoro globalizzato, sempre più imprevedibile e indipendente da qualsiasi tassonomia delle mansioni, mutevole e alla ricerca della prestazione adatta a quel particolare momento, a quella particolare contingenza economica, che può modificare le richieste con tempi estremamente veloci, come peraltro la crisi pandemica in cui siamo immersi mostra con chiarezza (si pensi ai balzi in avanti dell'*e-commerce* e di tutti i servizi collegati allo *streaming* e alla crisi di settori prima considerati di punta, come il turismo e la ristorazione). Non si può che concordare con quanto scrive Nico Hirtt, uno tra i primi critici del modello didattico per competenze: la domanda frenetica d'innovazione tecnologica e di redditività produce un'instabilità estrema nell'ambiente produttivo, economico e sociale. Le imprese sorgono e spariscono, i lavoratori sono occupati e disoccupati, i mercati nascono e scompaiono ad un ritmo senza precedenti.<sup>7</sup> Apprendere competenze è un processo fun-

<sup>5</sup> Tra i maggiori esponenti dell'approccio per competenze è necessario ricordare Le Boterf e Penneroud. Rimandiamo per semplicità a due contributi che sono all'origine del dibattito: G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000 e P. Penneroud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2004.

<sup>6</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas Scuola, 2004.

<sup>7</sup> Tra i molti reperibili in rete, N. Hirtt, *L'educazione europea e la crisi del capitali-*

zionale a questa situazione economica e sociale; a formare un *capitale umano* sempre pronto ad adattarsi. Nessuno può prevedere di quali saperi scientifici o tecnici i lavoratori dovranno essere dotati domani. Ciò comporta la necessità di formare soggetti portatori di conoscenze, atteggiamenti, emozioni e soprattutto competenze, acquisite in vari contesti (ecco il vero senso dell'apprendimento in contesti non formali e informali, ovvero esterni alla scuola e per lo più interni al mondo del lavoro) che siano il più possibile finalizzabili al raggiungimento di obiettivi sociali, ma soprattutto economici.

Da tutto ciò deriva la comparsa di nuove parole-chiave in ogni documento relativo all'insegnamento: «flessibilità» e «adattabilità». Le stesse parole usate per definire le condizioni dei lavoratori, appunto. Il processo di insegnamento e apprendimento deve essere più flessibile e, per renderlo tale, si devono abbandonare le vecchie strutture, in cui lo Stato dirige centralmente il sistema, a vantaggio di certificati di competenza modulari e transnazionali. I prodotti (gli studenti) che escono dalla scuola devono, essi stessi, essere resi più flessibili: meno saperi – giudicati troppo presto obsoleti – e più competenze – che possono essere messe in atto in modo agile, in un ambiente che cambia. La scuola deve preparare alla «formazione permanente», deve insegnare ad apprendere. Il solo sistema formativo adatto ad un contesto produttivo ed economico del genere è quello che si orienta alla trasmissione di competenze che siano peraltro il più generiche ed adattabili possibili: indirizzate a una generica e indeterminata «professionalità», adattabile ai continui cambiamenti.

Di fronte a questo quadro, appare evidente come la valutazione tradizionale, per certi versi anche «artigianale», per decenni in uso nella scuola italiana, non sia più in alcun modo adeguata. Non possono essere né i giudizi né i numeri a darci un quadro preciso delle competenze sviluppate all'interno di un istituto scolastico, né tantomeno a dirci se quanto l'istituzione dichiara di perseguire è effettivamente raggiunto nei fatti, o permetterci di comparare quanto avviene in istituti diversi. La componente umana della valutazione, quella relazionale che nasce nel rapporto tra docente e discenti deve essere superata, ed ecco apparire le rubriche di competenze e le certificazioni, che negli anni hanno affiancato le valutazioni tradizionali e che, possiamo immaginare, in futuro potranno e dovranno definitivamente sostituirle.

---

sno, contributo al seminario *Educazione e globalizzazione in Europa*, Forum Sociale Europeo, Londra, 16 ottobre 2004, <https://www.skolo.org/it/2008/12/17/leducazione-europea-e-la-crisi-mondiale-del-capitalismo/> (ultimo accesso: 17/4/2021).

### III. Dai documenti internazionali ed europei a quelli nazionali: competenze chiave, di cittadinanza e il nuovo approccio alla valutazione

Le competenze e i risultati debbono essere certificati, evidentemente. Abbiamo visto che è un obbligo di legge, ma è un obbligo che, come molti degli interventi di governo pubblico di questo Paese, nasce nell'ottica di allinearsi alle indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (European Qualifications Framework, EQF)*. Lo scopo dichiarato di questo processo continentale è quello di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le procedure vigenti nei diversi stati dell'Unione Europea e di porre a confronto i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi promuovendo l'apprendimento permanente, le pari opportunità e l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo.<sup>8</sup>

In effetti, a partire dalla *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 12 febbraio 2001*, sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico (2001/166/CE), l'Unione incoraggia un sistema di valutazione e autovalutazione degli istituti trasparente e comparabile in tutto il territorio europeo e a tale scopo sono stati avviati una serie di programmi di scambio e mobilità di studenti e docenti (dal Socrate all'attuale Erasmus+), sempre nell'ottica della maggior comparabilità possibile tra i sistemi formativi europei. Ma comparabilità perché? Per una maggiore integrazione del mercato del lavoro comunitario, appunto; integrazione che, per un Paese con una situazione economica complessa come l'Italia, si traduce in alti tassi di emigrazione per le giovani generazioni, e di giovani con titoli di studio medio-alti.

Devono poi essere considerate le importanti raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, la prima risalente al 2006 (2006/962/CE),<sup>9</sup> dove si affermava che le competenze sono essenziali in una «società della conoscenza» capace di «mettere le persone in grado di adattarsi al cambiamento» e di integrarle «nel mercato del lavoro», poiché la flessibilità di chi le acquisisce offre l'opportunità di adattarsi a «un mondo in rapido mutamento e caratte-

<sup>8</sup> Cfr. E. Greblo, *La fabbrica delle competenze*, in «Aut Aut», 358, aprile-maggio 2013, *La scuola impossibile*, pp. 117ss.

<sup>9</sup> *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ultimo accesso: 17/4/2021).



rizzato da forte interconnessione». In questo senso appare necessario «lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea». Aggiornata nel 2018 (2018/C 189/01),<sup>10</sup> la *Raccomandazione* afferma con chiarezza che «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente [...] al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro» e conferma quanto dicevamo sul mercato del lavoro e le sue richieste: «le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti». Chiarisce inoltre l'importanza delle STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), oggi sempre più necessarie per «tessere un rapporto più stretto tra l'istruzione scientifica e le arti e altre materie, utilizzando la pedagogia induttiva e coinvolgendo un vasto spettro di protagonisti della società e dell'industria» e «dell'apprendimento non formale e informale» (leggi, sui luoghi di lavoro), definendo otto competenze chiave di cittadinanza, come segue: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale;<sup>11</sup> competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Queste competenze, che nella prassi didattica vengono collegate a quelle trasversali, le cosiddette *soft skills*, capacità di tipo personale, sociale e metodologico, applicabili in ogni campo lavorativo (adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, fiducia in se stessi, ecc.), sono oggetto di certificazione obbligatoria in uscita

<sup>10</sup> *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultimo accesso: 17/4/2021).

<sup>11</sup> Questa competenza, che nel 2006 era espressa in modo più morbido come «spirito di iniziativa e imprenditorialità», è stata trasformata nel modello nazionale di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo in *Spirito di iniziativa*, citando il testo inglese della Raccomandazione che parla di «sense of initiative and entrepreneurship». Evidentemente il legislatore ha registrato quanto fosse forte l'introduzione di una competenza imprenditoriale fin dal primo ciclo di istruzione, con una curvatura evidente della formazione al mercato del lavoro fin dai primissimi anni, scegliendo di ammorbidire tale aspetto.

dalla primaria e dal primo ciclo di istruzione,<sup>12</sup> ma anche al termine del biennio delle superiori, che corrisponde al termine dell'obbligo scolastico.

Questo modello valutativo da quest'anno viene esteso nella scuola primaria a tutte le discipline (OM 172 del 4 dicembre). All'art. 1 di tale Ordinanza leggiamo che «la valutazione degli apprendimenti [...] concorre [...] alla maturazione progressiva dei traguardi di competenza definiti dalle Indicazioni Nazionali ed è coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curriculum di istituto». Le competenze e non i saperi diventano ufficialmente il vero oggetto di valutazione. Valutazione che avviene tramite i cosiddetti giudizi descrittivi, relativi alla disciplina; agli obiettivi di apprendimento (anche per nuclei tematici); al livello raggiunto.

È un modello di valutazione che di descrittivo ha ben poco: si esplicitano gli obiettivi, descritti in modo estremamente conciso, «verificabile» e semplice (ad esempio, in relazione all'italiano, «comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe»), se ne definisce il livello, si specifica, tramite le definizioni ministeriali, cosa significano questi livelli. In tutte queste definizioni, sin dalla primaria diviene essenziale la capacità di portare a termine certe operazioni, o meglio compiti, in situazioni non note, mobilitando una varietà di risorse, reperite dal docente o altrove. Vi è, nella sostanza, il recepimento totale dell'approccio per competenze, un approccio che, si ritiene, finisce per cancellare lo spazio del sapere e dei saperi, aprendo ad un'interdisciplinarietà vuota e povera, perfetto strumento di costruzione del lavoratore adattabile ad ogni situazione.

#### **IV. La scuola secondaria: un nuovo modello per i professionali**

In questo quadro si inseriscono molto bene anche le recenti azioni del legislatore in relazione alle scuole secondarie di secondo grado. Si potrebbero prendere ad esempio diversi provvedimenti, ma ci limiteremo a dire alcune cose sulla recente riforma dei professionali.

La riforma degli istituti professionali ha alla sua radice la stessa impostazione che abbiamo visto fino ad ora. I professionali vengono indicati D.Lgs 61/2017, come «scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione», scuole strettamente legate al territorio, ovvero alle esigenze imprenditoriali del territorio, luoghi di un'offerta professionalizzante. I percorsi dei nuovi undici indirizzi sono programmati fin dal primo anno

<sup>12</sup> Cfr. Allegati al DM n. 742/2017.

per Unità di Apprendimento (UDA), ovvero in un'ottica di integrazione delle discipline, dove centrali ancora una volta sono le competenze, declinate secondo gli assi culturali (dei linguaggi, logico-matematico, storico-sociale, scientifico-tecnologico). Un'impostazione di questo tipo indebolisce necessariamente l'identità dei saperi disciplinari. Si può anzi forse sostenere che in una struttura del genere i saperi sono nei fatti superati, poiché le discipline sono riportate all'interno degli assi culturali declinati sulla base delle competenze individuate dal P.E.Cu.P.<sup>13</sup> È stato poi introdotto il progetto formativo individuale (PFI) redatto da ciascun consiglio di classe per ogni studente. Il PFI deve evidenziare le competenze e i saperi acquisiti dagli studenti, anche in modo non formale e informale e deve rilevare potenzialità e carenze dello studente, al fine di motivarlo e orientarlo «nella progressiva costruzione del proprio percorso formativo e lavorativo». Si tratta, quindi, di un progetto che può e, nelle intenzioni del legislatore, deve differenziarsi per ogni studente; un percorso che può prevedere l'Alternanza Scuola-Lavoro (oggi ribattezzata PCTO) dal secondo anno di corso, ovvero dai 15 anni, addirittura un anno prima di quando la legge italiana dia la possibilità a un giovane che non voglia studiare di entrare nel mercato del lavoro. La valutazione viene evidentemente ricalibrata sulle UDA e sul PFI, centrandosi sulle competenze.

È evidente che questa strutturazione non fa che porre lo studente in una prospettiva schiettamente professionalizzante fin dal primo anno di corso; una prospettiva peraltro operativa e mai critica, o non si spiegherebbe la riduzione delle discipline umanistiche e storico sociali (la storia può essere ridotta ad un'ora a settimana) in questi istituti. Il tutto sempre nell'ambito dell'autonomia scolastica che permette l'utilizzo della quota di autonomia del 20%, ma anche gli spazi di flessibilità entro il 40% dell'orario previsto per il terzo, quarto e quinto anno. L'istruzione professionale, lungi dal formare cittadini e lavoratori consapevoli e dotati di strumenti di critica in un circolo virtuoso tra sapere pratico e teorico, si mette invece nella prospettiva di formare lavoratori orientati fin da subito verso le esigenze del mercato del lavoro territoriale, come dimostrano il già citato collegamento tra i profili e i codici ATECO, ma anche gli accordi sull'alternanza scuola lavoro e i molteplici progetti più o meno intrusivi nella didattica attuati da queste scuole in collaborazione coi privati. Questa impostazione impoverente della formazione

<sup>13</sup> Come rilevabile sul sito indire dedicato ai Nuovi Professionali [www.nuoviprofessionali.indire.it](http://www.nuoviprofessionali.indire.it). In particolare si veda [https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2018/12/ALLEGATO-1\\_-Competenze-pecup-professionali-area-generale-Def-1.pdf](https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2018/12/ALLEGATO-1_-Competenze-pecup-professionali-area-generale-Def-1.pdf). (ultimo accesso: 17/4/2021).

professionale parla di un Paese che deve sfornare manodopera precaria e adattabile, per un mercato del lavoro privo di programmazione.

Pare importante fare anche un veloce accenno all'introduzione dell'Educazione Civica in tutti gli ordini di scuola (L. 92/2019 e successive *Linee Guida*). Questa disciplina è priva di un monte ore specifico ed è affidata anche alla scuola secondaria di secondo grado all'intero consiglio di classe, che deve trovare il modo di inserirla nell'orario canonico e di valutarla in modo interdisciplinare. Inoltre i suoi contenuti (Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale), dettati dall'alto in totale spregio di un'autonomia che non è dunque reale dal punto di vista delle scelte educative di fondo, sono evidentemente in stretta relazione con gli obiettivi dell'Unione Europea sulla transizione ecologica e sulla società della conoscenza. La complessità e, per certi versi, la vacuità di un'operazione del genere, in una scuola tradizionalmente strutturata per discipline, ha senso solo se questa «disciplina interdisciplinare», senza ore dedicate e senza docenti specializzati, deve essere una sorta di cavallo di Troia che spinge il sistema scolastico verso un generale superamento delle discipline stesse, sempre in quell'ottica di sviluppo di competenze trasversali e general-generiche di cui abbiamo già abbondantemente scritto.

## V. L'approccio per competenze: un modello che annulla i saperi

Quanto abbiamo fin qui descritto delinea una vera e propria trasformazione antropologica della scuola italiana, che si sta avviando con sempre maggior velocità sulla strada di una didattica per competenze, per cui essenziale non è apprendere, ma saper mobilitare conoscenze, abilità e atteggiamenti in situazioni inedite. Il quadro qui sommariamente descritto non costruisce un circolo virtuoso tra sapere teorico e pratico. È un quadro lontano dalla visione socio-costruttivista cui l'approccio per competenze pretenderebbe di ispirarsi, che mette in stretta relazione teoria e prassi, nell'ottica di un accrescimento del sapere.

L'approccio per competenze, definito giustamente da Nico Hirtt una mistificazione pedagogica,<sup>14</sup> mira solo ad utilizzare quelle competenze di base (le già citate competenze chiave), declinabili in senso anche iper-semplificistico, all'interno di contesti lavorativi in continuo e perenne mutamento, con il portato di precarietà e povertà che ciò produce nella vita lavorativa. La valutazione, in questo senso, deve servire so-

<sup>14</sup> N. Hirtt, *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, in «Appel pour un école démocratique», 1 octobre 2009, <https://www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique/> (ultimo accesso: 17/4/2021).

prattutto a dire quanto lo studente sia in grado di mettere in atto determinate operazioni. Che spazio c'è in tutto questo per il sapere, per quel sapere, soprattutto, che non è immediatamente spendibile, che non è immediatamente verificabile, che si tratti della Commedia dantesca o della teoria della relatività? Per quel sapere che dovrebbe anche essere strumento di emancipazione per chi la cultura non può acquisirla tra le mura di casa, per i figli di quei ceti popolari per i quali la scuola della Costituzione era stata pensata come strumento di emancipazione.

Sia chiaro, la scuola italiana portava in sé elementi di classismo anche prima e ha sempre avuto seri problemi rispetto alla reale diffusione della cultura, alla sua funzione emancipativa, alla relazione tra docenti e discenti, alla questione del ruolo dell'apprendimento pratico e anche della valutazione, con il suo portato di giudizio insindacabile e apodittico. Quello che sembra sia cambiato è che oggi alla base delle scelte di politica scolastica ed educativa c'è la consapevole e malcelata intenzione di fare della scuola uno strumento al servizio del mondo del lavoro, una leva da utilizzare per raggiungere fini economici e non necessariamente sociali, per risollevare un sistema economico e produttivo in crisi, tramite la formazione di lavoratori flessibili, completamente schiacciati sulle esigenze delle imprese, le quali, non potendo immaginare come sarà il mondo del lavoro anche solo tra pochi anni, richiedono competenze generali e spendibili in qualsiasi contesto.

## VI. Il sistema nazionale di valutazione

In tutto questo, il ruolo dell'INVALSI e dei test cui obbligatoriamente sono sottoposti gli studenti italiani è quello di certificare lo stato di salute del sistema, ovvero di mostrare quanto il sistema di istruzione e formazione riesca effettivamente a far acquisire le competenze di cui abbiamo parlato, e di farlo tramite prove nazionali standardizzate. Tale valutazione viene svolta sulle competenze di comprensione del testo, matematiche e, dalla scuola secondaria di primo grado, anche sull'inglese. I suoi risultati tornano alle scuole, mettendo in luce punti di forza e debolezza, ma non producono alcun intervento ministeriale, in termini di impiego di risorse aggiuntive a supporto degli istituti in difficoltà. Essi sono invece utilizzati dalla Fondazione Agnelli per stilare la graduatoria delle scuole italiane (Eduscopio), cui tanta eco dà la stampa e che serve solo a dividere le scuole tra quelle d'eccellenza e quelle che non lo sono. Sulla validità di tali test, ci limitiamo a notare che essi, come d'altronde i test PISA (*Programme for International Student Assessment*), approntati dall'OCSE, si basano per l'elaborazione delle

prove e l'analisi dei risultati sul test Rasch, un modello estremamente criticato anche dalla comunità scientifica internazionale, perché rischia di testare solo la capacità di risolvere quel particolare test.<sup>15</sup>

Altrettanto importante è sottolineare che la metodologia adottata da INVALSI e soprattutto dall'indagine triennale OCSE-PISA, che si focalizza sulla capacità degli studenti di utilizzare competenze acquisite a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana e per continuare ad apprendere in futuro (*lifelong learning*), porta ad una messa a confronto su base monodimensionale di sistemi scolastici anche molto diversi tra loro, appiattendolo la diversità di storia, di contesti sociali, culturali e persino economici. Ed è necessario ricordare che l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha come principale obiettivo la crescita economica dei Paesi membri e per questo fine va utilizzata l'analisi triennale dei sistemi di istruzione. Non stupisce che già in un rapporto del 2001 abbia avuto modo di dichiarare che non tutti gli studenti potranno portare avanti una carriera nei settori dinamici della nuova economia, anzi che gran parte di essi non ne farà parte e dunque che i programmi scolastici non possono essere progettati come se così dovesse essere.<sup>16</sup>

Evidentemente la valutazione del sistema scolastico non ha come obiettivo il suo miglioramento nell'ottica di una crescita umana e culturale degli studenti, ma la sua sempre maggior funzionalità al sistema economico neoliberista, il che comporta una forte differenza di istruzione tra chi è destinato alle professioni di eccellenza e chi non lo è, mirando a garantire ai più un'istruzione di base, adatta a svolgere lavori semplici e sottopagati, in un contesto in continuo cambiamento, in modo che possano facilmente passare da un posto di lavoro ad un altro, da una funzione ad un'altra in un'ottica di piena occupabilità e non certo di piena occupazione.

## VII. Quali spazi di azione?

In un contesto così strutturato, dove l'autonomia lasciata alle singole scuole, lungi dall'essere l'istanza democratizzante nata negli anni Settanta, altro non è che l'autonomia di applicare un modello preconfezionato, declinato secondo le esigenze del mondo imprenditoriale

<sup>15</sup> Per la questione dell'affidabilità del test Rasch si legga ad esempio E. Rogora, *I test INVALSI sono scientificamente solidi? I limiti del modello Rasch*, in «ROARS», 31 luglio 2014, <https://www.roars.it/online/il-modello-di-rasch/> (ultimo accesso: 17/4/2021).

<sup>16</sup> N. Hirtt, J.P. Kerckhofs, P. Schmetz, *Qu'as-tu appris à l'école?*, Bruxelles, Aden, Éditions, 2015, p.13.

globalizzato, dove la libertà di insegnamento è sempre più un'illusione, è evidente che non è facile trovare spazi di azione possibili. Tanto più difficile appare questo compito alla luce di trent'anni in cui l'unico pensiero educativo e pedagogico che abbia avuto cittadinanza è quello che ha spinto verso questo modello performante di scuola e verso un suo adeguamento al mercato. Le nuove generazioni di insegnanti sono state formate a questo modello e spinte in tale direzione. In questo senso queste conclusioni non possono che essere abbozzate e vogliono presentarsi come spunto per ulteriori approfondimenti e riflessioni.

È evidente che compito di chi fa scuola nel solco di una visione democratica e, ancor di più, schiettamente marxista, è in primo luogo quello di ricostruire un pensiero critico sull'istruzione. È necessario tornare a parlare del rapporto tra sapere teorico e pratico, del ruolo del lavoro nel processo di apprendimento, dell'importanza di una scuola realmente politecnica, di quella «scuola unica, intellettuale e manuale», una «scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale» di cui Gramsci parlava già nei *Quaderni del carcere*<sup>17</sup> e che in questo Paese non è mai diventata realtà. Nella consapevolezza che il sapere vero è sempre un dialogo tra la dimensione pratica e dunque anche lavorativa e quella teorica. I riferimenti devono tornare ad essere quelli della pedagogia critica novecentesca, a partire da quegli autori, come Célestin Freinet, che hanno posto al centro del loro lavoro l'emancipazione delle classi popolari e il rapporto tra formazione e lavoro, intendendo il lavoro come luogo di espressione creativa e realizzazione di chi apprende e non certo come mero momento applicativo o esecutivo, in un quadro precostituito.<sup>18</sup> Questo processo, unito ad una pratica didattica di vera co-costruzione del sapere con gli studenti, in ottica realmente vygotiskijana, deve mettere al centro la questione del valore formativo del lavoro e della scuola come contesto dalle potenzialità emancipatorie. Per questo è anche però necessario tornare a porsi nel concreto il problema della relazione tra i profili in uscita dalle scuole e il mondo del lavoro, perché la formazione professionale non può non avere collegamento con il mondo lavorativo, ma questo non significa che debba essere subordinata alle esigenze delle imprese. Certo la cosa più sensata sarebbe

<sup>17</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2014, in particolare Q1, § 123, p. 114 e Q.12, § 1, p. 1531.

<sup>18</sup> C. Freinet, *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

inquadrare la formazione professionale in un contesto di pianificazione economica ed industriale statale, ma questo richiederebbe un cambiamento di paradigma e riferimenti economico-politici che certo non si intravede all'orizzonte.

Da un punto di vista pratico e quotidiano è altresì necessario sottrarsi alla logica delle competenze, per quanto possibile, ovvero renderle qualcosa di diverso dalla semplice mobilitazione di saperi, spesso mal acquisiti in una distorta logica di autonomia dello studente, che spesso altro non è che l'autonomia di cercare in rete quel che serve. Bisognerebbe invece valutare in un rapporto concreto, dialogico, reale con gli studenti, lontano dalle false logiche dell'oggettività, che a scuola non può essere mai pienamente data, trattandosi di un contesto fatto da esseri umani, consci che la valutazione altro non è che un momento in cui si fa il punto sul lavoro svolto.

Infine, come docenti, è necessario opporsi a questo processo con quel che rimane degli elementi di democrazia scolastica, a partire dalla funzione didattica degli organi collegiali preposti, come il Collegio dei Docenti, per inceppare sempre e continuamente un meccanismo che mira ad asservire la scuola alle esigenze del neoliberismo, lavorando contemporaneamente alla costruzione di una coscienza di sé e del proprio percorso di apprendimento per i nostri studenti. «Educare l'uomo vuol dire dargli il senso della "prospettiva", il senso, cioè, della gioia per le vie di domani»,<sup>19</sup> che è decisamente altro rispetto al progetto che abbiamo provato ad illustrare.

<sup>19</sup> A.S. Makarenko, *Poema pedagogico*, Milano, Edizioni PGreco, 2017.