

## DIVENTARE INSEGNANTI LE PEDAGOGIE

Collana diretta da Umberto Margiotta e Luigino Binanti

### 6

Che cos'è un insegnante professionista? Non più vate, non più mediatore del Principe, non più solo motore di socializzazione, oggi l'insegnante è chiamato, in quanto esperto dei processi di invenzione e di mediazione culturale, ad *assicurare servizi formativi alla mente e al cuore delle persone*. Le coordinate entro le quali si sviluppa la qualità del servizio diventano pertanto le seguenti:

- il *lavoro in team*, il lavorare in quanto appartenente ad una comunità esperta che non si limita a consegnare il prodotto, ma che assicura la soddisfazione dell'allievo come principale parte di accreditamento e di legittimazione del proprio lavoro.
- la *continua reinvenzione* di ciò che egli conosce, sapendo cosa e dove cercare; ma ancor più sapendo costruire e sviluppare spazi di comunicazione disciplinare allargata tra i saperi e le discipline;
- l'*immaterialità* dei beni o servizi formativi offerti, la cui principale conseguenza è data dalla particolare responsabilità che ne deriva, in quanto centrata sulla relazione educativa che viene ad istituirsi entro la rete di attori. In questo modo l'evento formativo dell'insegnamento si specifica come evento di cultura, lo rielabora come pratica riflessiva e consente, a tutti i suoi attori, di apprezzarne, valutarne e selezionarne le conseguenze.
- la capacità di governare la *pesantezza*, non abbattibile al di sotto di una certa soglia, dell'*organizzazione* necessaria ad assicurare reciprocità di soddisfazione nella relazione educativa che la scuola produce; necessaria ad alimentare il lavoro intellettuale della comunità di professionisti di cui l'insegnante è parte; necessaria a tutelare la pubblicità, la trasparenza, l'integrità dei diritti e dei doveri di quanti la agiscono.
- l'*apprendimento organizzativo e cooperativo*, come condizione essenziale, per l'insegnante, di imparare a cambiare e ad evolvere in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità e dell'autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante.
- una testimonianza *esistenziale di pratiche riflessive* come cemento connettivo delle azioni precedenti e come motore di identificazione professionale di ricerca educativa.

Aggiornando e contestualizzando la delineaazione del profilo, anche alla luce delle riflessioni maturate in ambito europeo, dobbiamo sottolineare come il profilo del-

l'insegnante professionista che vogliamo risulti dalla combinazione e dalla integrazione di più dimensioni: dimensione culturale; *dimensione psico-pedagogica*; *dimensione metodologica e didattica*; *dimensione della pratica riflessiva*; *dimensione relazionale e sociale*; *dimensione organizzativa*.

Insomma l'insegnante professionista è competente quando impara a ricostruire, con i suoi allievi, i sentieri della conoscenza; e si confronta in modo efficace con situazioni di autoapprendimento e di apprendimento contestualizzato non-routinario. Egli guarda dentro i suoi allievi, e vi legge e accompagna il prodursi di una mente e di un talento; e per questa via cerca con loro quegli itinerari dell'*agire conoscitivo che gli consentano di articolare e concretizzare le conoscenze*. Considera pertanto le prospettive della teoria e del lavoro come reciprocamente illuminanti per una migliore comprensione della complessità e dell'inclusione; e per questa via promuove lo sviluppo nei suoi allievi di processi decisionali più consapevoli e autodeterminati. Si sente individualmente e collettivamente responsabile dei suoi atti d'insegnamento e degli effetti che essi producono sugli studenti e sulla comunità scolastica.

*Comitato scientifico:*

Prof. Luigino Binanti (Università del Salento)  
Prof. Massimo Baldacci (Università di Urbino)  
Prof. Daniele Coco (Università di Roma Tre)  
Prof. Marco Ferrari (Università Tor Vergata, Roma)  
Prof. Pascal Guibert (Università di Nantes)  
Prof. Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari, Venezia)  
Dott.ssa Rita Minello (Università Ca' Foscari, Venezia)

*i volumi sono sottoposti a referaggio.*

Mario Castoldi - Vincenzo Nunzio Scalcione  
(a cura di)

# Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo

*Metodologie e tecniche didattiche generali*

ISBN: 9788867094387

Prima edizione: dicembre 2019

© 2019 - Editoriale Anicia S.r.l.

Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654

Sede legale: Via di Trigoria n. 45

00128 Roma

[www.edizionianicia.it](http://www.edizionianicia.it) - [info@anicia.it](mailto:info@anicia.it) / [editoria@anicia.it](mailto:editoria@anicia.it)

*I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.*

*Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.*

# Indice

*Premessa* 9

## PARTE PRIMA COMPETENZE DI CITTADINANZA E VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

### *Capitolo primo*

**Competenze di Cittadinanza e Ambienti di apprendimento** 15

di *Mario Castoldi*

1. Quadro di riferimento PISA per la competenza globale 15

2. Competenze chiave per l'apprendimento permanente 19

Riferimenti bibliografici 37

### *Capitolo secondo*

**Valutazione degli apprendimenti – progettazione didattica – miglioramento scolastico** 39

di *Vincenzo Nunzio Scalcione*

1. La didattica laboratoriale come metodologia progettuale 44

2. La valutazione autentica 48

3. Valutare il sistema scuola 53

Riferimenti bibliografici 59

*Capitolo terzo*

**La Leadership delle Competenze** 63

di *Giuseppe Mancini*

Riferimenti bibliografici 71

PARTE SECONDA

COMPETENZE E APPRENDIMENTO PER LO SVILUPPO

ASPETTI TEORICI E MODELLI DI INTERVENTO

*Capitolo quarto*

**Competenze e apprendimento per lo sviluppo:**

**un'analisi pedagogico-critica** 75

di *Elvira Lozupone*

1. Un cambiamento di paradigma 75

2. Competenze: etimologia e linee guida per il mondo  
scolastico 77

3. La concezione di M. C. Nussbaum e  
la pedagogia critica 79

4. L'analisi critica 83

5. Giovani di oggi: biografie accidentate 85

6. La costruzione di competenze trasversali:  
un orientamento pedagogico 88

Riferimenti bibliografici 91

*Capitolo quinto*

**Competenze del personale pedagogico in ambienti  
interculturali. Aspetti teorici e modelli di intervento** 93

di *Anna Młynarczuk-Sokołowska*

1. La formazione didattica del personale pedagogico  
in ambienti multiculturali 94

2. Iniziative per sviluppare le competenze interculturali  
del personale pedagogico e degli studenti basandosi  
sulla propria esperienza 102

Riferimenti bibliografici 107

*Capitolo sesto*

**Da educare alla cittadinanza a educare  
a essere cittadini – Linee pedagogiche**

di *Riccardo Pagano*

109

1. La *Cittadinanza*: un concetto in continua  
ri-definizione 110
  2. Educare alla *Cittadinanza*: questioni aperte 114
  3. Educare alla *Cittadinanza*: un obiettivo perseguibile 116
  4. Per una cittadinanza agita 120
- Riferimenti bibliografici 123

*Capitolo settimo*

**The Estimated Education System in Kazakhstan:  
traditions and innovations**

di *Vasic Bibigul, Summers Danna e Davletkaliyeva Elizaveta*

125

1. Social and economic context of Kazakhstan  
education 129
  2. Accessibility and equity 131
  3. Condition and learning environment 133
  4. Quality and efficiency 134
- Conclusion 145
- References 145

*Bibliografia*

149





## Premessa

*“Until the emphasis changes to the conditions which make it necessary for the child to take an active share in the personal building up of his own problems and to participate in methods of solving them (even at the expense of experimentation and error) the mind is not really freed”*<sup>1</sup>. Nella consapevolezza che gli strumenti di intervento possano e debbano essere finalizzati al miglioramento del sistema-scuola, si prendono dunque a prestito le parole del grande pedagogista americano John Dewey per riannodare ragioni ed esiti dei contributi di cui si compone il presente volume.

L'intento di questa pubblicazione muove difatti dalla volontà di evidenziare gli elementi di collegamento fra una didattica finalizzata alla promozione degli apprendimenti e la progettazione ed uso di modelli di valutazione, nella considerazione che la qualità dei processi valutativi possa essere riscontrata anche attraverso la qualità dei processi educativi. Va ricordato difatti come la valutazione interessi trasversalmente, in quanto oggetto di innovazione, le pratiche progettuali come quelle didattiche, dunque *tout court* l'intero processo di insegnamento/apprendimento.

La presente trattazione, per le ragioni appena esposte, attraversa quindi segmenti e comparti diversi del luogo cognitivo chiamato scuola, e tuttavia conserva, al suo interno, una uni-

---

<sup>1</sup> J. Dewey, *Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy Of Education*. Macmillan, New York 1916, p. 237.

tarietà dovuta alla domanda che ha pervaso la scrittura di ciascun contributo, ivi presente.

Il punto di partenza è rappresentato da una disamina delle competenze, assunte nella loro matrice di dinamica costruzione di risposte alle situazioni problema, poste dallo sviluppo degli apprendimenti. Ritrovano vigore, in questo assunto, le parole di J. Delors, quando, *Nell'educazione un tesoro*, afferma che *“la persona umana ha bisogno di valorizzare ogni opportunità per apprendere e per migliorarsi, non sarà in grado di fare buon uso di tutte queste potenziali risorse se non avrà ricevuto una solida educazione di base. Meglio ancora, la scuola dovrebbe instillare sia il desiderio che il piacere dell'apprendimento, la capacità d'imparare a imparare, la curiosità intellettuale. Si potrebbe addirittura immaginare una società in cui ciascun individuo sia alternativamente insegnante e discente”*<sup>2</sup>. Il compito fondamentale della scuola odierna, è divenuto difatti quello di mettere l'allievo nella condizione di potersi muovere autonomamente durante il percorso scolastico e, al suo termine, nella vita. La profonda trasformazione organizzativa e didattica che sta attraversando i sistemi educativi negli ultimi anni testimonia una realtà che sta modificandosi come mai era accaduto in passato, e con una rapidità che è fonte di cambiamento per coloro che vi sono coinvolti. Tutto ciò si ripercuote fortemente anche sulla preparazione dei docenti, la cui competenza nel settore pedagogico-didattico, relazionale comunicativo, e relativo ai contenuti disciplinari, diventa un fattore determinante rispetto al buon funzionamento della scuola.

Si tratta di considerazioni in linea con gli esiti proposti dalla *global education reform*, che riconosce la valutazione come uno strumento per la predisposizione di percorsi educativi in grado di aderire ai bisogni educativi espressi all'interno della

---

<sup>2</sup> J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, Roma 1997, pp. 15-17.

stessa comunità educante, assumendone anche le sollecitazioni ivi giunte. Cionondimeno, occorre procedere alla promozione di una formazione qualificata, una preparazione universitaria centrata su una conoscenza approfondita delle discipline curriculari, ma ancorata ad attività di tirocinio, che, come ci ricorda Jerome Bruner<sup>3</sup>, mettano i giovani nelle condizioni di “*usare gli strumenti del fare significato e della costruzione della realtà, in modo che possono adattarsi meglio al mondo in cui si trovano e, se necessario, cambiarlo*”. Percorsi di crescita, che, *in nuce*, contengano le potenzialità per consentire al discente di imparare a costruire un proprio progetto di vita. Per favorire ciò, un buon insegnante, non solo deve possedere le adeguate competenze, ma deve educare gli alunni alla cooperazione attraverso il lavoro di gruppo, lo svolgimento dei compiti in situazione, stabilendo un clima favorevole del gruppo classe. Emerge la necessità di favorire, “attraverso opportuni interventi didattici, l’interdipendenza positiva, l’interazione faccia a faccia, l’insegnamento e l’uso di competenze sociali nell’agire in piccoli gruppi, la revisione e il controllo costante dell’attività svolta e la valutazione individuale e di gruppo”<sup>4</sup>.

Accanto alla definizione dei suddetti elementi di riflessione, i contributi provenienti dagli studiosi nazionali ed internazionali qui presenti hanno consentito anche di evidenziare specifici elementi identificativi dei sistemi scolastici trattati, procedendo, in alcuni casi, ad una comparazione dei diversi livelli di valutazione dei modelli realizzati nei singoli istituti scolastici.

Nelle diverse sezioni del testo è quindi possibile individuare *framework* utili all’analisi delle strutture di progettazione didattica adoperati per la promozione degli apprendimenti, e nella consapevolezza che alle conoscenze trasmesse occorra affian-

---

<sup>3</sup> J. R. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 33.

<sup>4</sup> M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996, p. 24-26.

care le competenze, per il miglioramento del sistema educativo. Si tratta di ricerche e riflessioni condotte integrando i quattro elementi della valutazione nel comparto istruzione, ovvero gli studenti, gli insegnanti, il sistema scolastico e le scuole

La prima parte del presente volume riserva uno specifico interesse nei confronti delle competenze di cittadinanza ed alla valutazione degli apprendimenti, con la presentazione dei quadri di riferimento Pisa per le competenze globali, a firma del professor Mario Castoldi; di seguito l'attenzione è stata quindi riservata alla didattica laboratoriale e ad i legami che essa esprime con una valutazione finalizzata al miglioramento degli apprendimenti e quindi dell'intero sistema-scuola. Nella seconda parte del testo, l'analisi degli studiosi si è appuntata sui modelli teorici e di intervento relativi all'apprendimento delle competenze, all'analisi di tipo pedagogico-critico e quindi, con il contributo di pedagogisti internazionali, delle modalità per sviluppare competenze interculturali, fra il personale pedagogico che opera in ambienti multiculturali. Una riflessione che ha quindi condotto alla trattazione della tematica dell'educazione alla cittadinanza, oggi al centro dell'attenzione del legislatore come degli educatori, con l'obiettivo di contribuire a costruire una comunità espressione di comportamenti condivisi. Il testo presenta inoltre una disamina degli elementi necessari per la promozione delle condizioni necessarie per favorire lo sviluppo degli apprendimenti, sviluppando un'analisi che pone come suoi elementi di riferimento l'introduzione di pratiche didattiche innovative e la conservazione di specifici atteggiamenti educativi; una specifica trattazione degli elementi in grado di favorire l'efficienza dei sistemi scolastici si ritrova nella sezione dedicata alla comparazione dei modelli di valutazione realizzati, con la individuazione di *framework* progettuali per la valutazione dei suddetti contesti di apprendimento.

*Mario Castoldi – Vincenzo Nunzio Scalcione*

PARTE PRIMA  
COMPETENZE DI CITTADINANZA E  
VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI



*Capitolo primo*

# Competenze di Cittadinanza e Ambienti di apprendimento

di *Mario Castoldi*

La centralità del costrutto della competenza nella ridefinizione del compito formativo della scuola è attestata dalla crescente attenzione, riconoscibile sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, al tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva. In modo sempre più cogente si avverte l'esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale, professionale in cui vive. Tali traguardi vengono espressi in termini di competenza, ovvero di capacità di usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere ai propri bisogni personali e alle esigenze poste dal contesto sociale.

Si tratta di un orientamento presente da diversi anni a livello europeo e internazionale, che solo negli ultimi anni ha avuto echi significativi anche nel nostro paese, dapprima nell'ambito della formazione professionale e successivamente anche in riferimento al sistema dell'istruzione. In sintonia con tale evoluzione inizialmente richiameremo i più recenti riferimenti normativi internazionali.

## **1. Quadro di riferimento PISA per la competenza globale**

Nel 2015 più di 150 paesi hanno approvato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, che individua 17 obiet-

tivi per lo sviluppo sostenibile, a loro volta articolati in modo più analitico. Il quarto obiettivo riguarda specificamente l'ambito educativo “*Garantire un’istruzione di qualità inclusiva e paritaria e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*” ed è a sua volta articolato in sette sotto-obiettivi. L’attenzione a tale traguardo ha sollecitato il progetto PISA ad includere, a partire dall’edizione 2018, una specifica area di indagine sullo sviluppo di quella che è stata definita “competenza globale”, con riferimento alla prospettiva di un’istruzione di qualità, equa e inclusiva presente nel documento elaborato nell’ambito dell’ONU<sup>1</sup>. La competenza globale viene definita come “*la capacità di esaminare problemi locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare la prospettiva e la visione del mondo di altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone provenienti da differenti culture e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile*”. Lo sviluppo di tale competenza risulta fondamentale nelle società del XXI secolo per le seguenti ragioni:

- poter convivere in modo armonico entro società multiculturali;
- adattarsi ad un mercato del lavoro in continuo e vertiginoso cambiamento;
- utilizzare le tecnologie per l’interazione e la comunicazione in modo efficace e responsabile;
- fornire il proprio contributo al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile fissati a livello internazionale.

---

<sup>1</sup> Cfr. OECD-PISA, *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World – The OECD PISA Global Competence Framework*, OECD, Paris 2018.



La definizione proposta individua quattro dimensioni chiave di tale competenza (vd. Tav. 1):

- la capacità di esaminare problemi di valenza locale, globale e interculturale;
- la capacità di comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo differenti;
- la capacità di stabilire interazioni positive con persone di genere differente o provenienti da differenti background nazionali, etnici, religiosi, sociali o culturali;
- la capacità e la disposizione a fornire un proprio contributo fattivo allo sviluppo sostenibile e al benessere collettivo.

Le dimensioni della competenza globale sono l'integrazione di quattro fattori tra loro interdipendenti: le conoscenze, le abilità, le attitudini e i valori. Per esempio l'analisi di un problema globale richiede la conoscenza del problema in questione (ad esempio il surriscaldamento del pianeta), l'abilità di trasformare questa consapevolezza in una comprensione profonda e l'attitudine e i valori per riflettere sul problema da prospettive culturali differenti, considerando gli interessi di tutte le parti coinvolte. Una formazione efficace alla competenza globale fornisce agli allievi l'opportunità di mobilitare e utilizzare le loro conoscenze, abilità, attitudini e valori mentre si confrontano su un problema globale dentro e fuori la scuola o interagiscono con persone aventi background differenti (per esempio partecipando ad un dibattito, interrogando punti di vista differenti, chiedendo spiegazioni o identificando percorsi di approfondimento o di azione).

**Tav. 1 Le quattro dimensioni della competenza globale**



*Fonte: OECD, 2018b*

In particolare nell'edizione PISA 2018 si intende centrare l'attenzione sulle conoscenze e sui processi cognitivi, attraverso specifici item inclusi nel test, e sulle abilità sociali e le attitudini, attraverso il questionario rivolto agli studenti. Mentre la rilevazione delle conoscenze è centrata essenzialmente sui due macro ambiti della conoscenza di problemi globali e della conoscenza interculturale, l'analisi dei processi si centra su quattro voci, ciascuna connessa ad una dimensione della competenza globale:

- Valutare l'informazione, formulare argomenti e spiegare situazioni e problemi complessi (articolata in Selezione delle fonti, Valutazione delle fonti, Impiego delle fonti per un'argomentazione basata su evidenze, Descrizione e spiegazione di situazioni o problemi complessi);
- Identificare e analizzare prospettive e visioni del mondo differenti (articolata in Riconoscimento di prospettive e

- visioni del mondo e Identificazione delle connessioni);
- Comprendere le differenze nella comunicazione (articolata in Comprensione dei contesti comunicativi e Rispetto delle regole di interazione);
- Valutare le azioni e le conseguenze (articolata in Valutazione delle azioni e Accertamento delle conseguenze e delle implicazioni delle azioni).

## 2. Competenze chiave per l'apprendimento permanente

La proposta formalizzata nella Raccomandazione del parlamento e del consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente approvata il 23 maggio 2018 rappresenta un aggiornamento di una precedente Raccomandazione sullo stesso tema del dicembre 2006, di cui rimane sostanzialmente inalterata la struttura e la ragion d'essere, orientato a rileggere le competenze chiave nel quadro dell'evoluzione socio-culturale ed economica avvenuta nell'ultimo decennio e a porre maggior attenzione alle competenze informali e non formali acquisite al di fuori dei contesti scolastici.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono definite come *“quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e alla cittadinanza attiva”*.

Le otto competenze, analiticamente descritte nel documento, sono le seguenti (per alcune di esse il cap. 4 presenta esempi di rubriche a diversi livelli d'età):

- Competenza alfabetica funzionale: *“indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori*

*e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione”.*

- *Competenza multilinguistica: “definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese”.*
- *Competenza matematica e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria: “la competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività*

*oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo. La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le competenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in scienze, tecnologie e ingegneria implica la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino”.*

- *Competenza digitale: “presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico”.*
- *Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare: “consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all’incertezza e alla complessità, di imparare a impa-*

*rare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo”.*

- *Competenze in materia di cittadinanza: “si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità”.*
- *Competenza imprenditoriale: “si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull’iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario”.*
- *Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali: “implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l’impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti”.*

Nella Raccomandazione europea ciascuna delle otto competenze viene descritta come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza, definendo i tre termini nel seguente modo:

- *“la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;*

- *per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;*
- *gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni”.*

L'attenzione alle competenze di cittadinanza, di cui abbiamo richiamato solo gli esempi più recenti, rappresenta un filo rosso che attraversa almeno gli ultimi vent'anni di ricerca e riflessione nel mondo della formazione, e della scuola in particolare. Tale prospettiva richiede di ripensare in profondità l'ambiente di apprendimento su cui si innesta la formazione scolastica, ponendosi come “cambiamento di tipo 2”, radicale e pragmatico, per la cultura e la prassi della scuola reale. Negli ultimi anni il costrutto di “ambiente di apprendimento” è stato posto al centro dell'attenzione della riflessione pedagogica, a partire dalla convinzione che il rinnovamento delle pratiche educative e didattiche richieda un approccio olistico e sistemico, attento non solo alle metodologie impiegate dall'insegnante o alla gestione della relazione con gli allievi, bensì a tutti gli elementi che configurano l'evento formativo. In questa prospettiva il concetto di “ambiente” risulta significativo in quanto richiama l'eco-sistema entro il quale avviene l'esperienza formativa e rinvia ai paradigmi sistemici sottesi ad una prospettiva ecologica con cui analizzare gli ambienti di vita. La stessa specificazione “di apprendimento” è particolarmente efficace nello spostare il focus sul soggetto che apprende e sul processo che qualifica una esperienza formativa, sgombrando il campo da fraintendimenti e prassi consolidate che tendono a porre al centro dell'attenzione l'azione dell'insegnante.

Peraltro ragionare in termini di “ambienti di apprendimento” invita ad assumere una prospettiva progettuale in senso forte, giacché un ambiente, se artificiale, va pensato, strutturato, costruito, vissuto; in ciò si richiamano tutti i passaggi

connessi ad una logica progettuale, a partire dalla intenzionalità formativa di chi allestisce l'ambiente stesso: ambiente di apprendimento per sviluppare quali apprendimenti? Il messaggio veicolato agli insegnanti è duplice: da un lato allargare lo sguardo su cosa significa progettare l'azione didattica ed educativa, rispetto a pratiche spesso anguste e limitate ad una elencazione di contenuti o attività; dall'altro porre al centro dell'attenzione i traguardi di apprendimento da sviluppare negli allievi, non richiamati solo come mero orpello o richiamo al dettato normativo ma assunti come pietra angolare su cui strutturare un'azione formativa.

Diciamo che la prospettiva proposta avvicina il compito dell'insegnante a quello dell'architetto nel mettere al centro la progettazione di un ambiente entro un contesto dato; si tratta inevitabilmente di una progettazione "hic et nunc", pensata come risposta mirata ad un contesto specifico, sempre diverso e peculiare nell'intreccio delle variabili che entrano in gioco. In questo contributo centreremo la nostra attenzione sul micro-sistema aula, inteso come unità minima di erogazione della formazione scolastica; l'interazione tra le quattro componenti di base che definiscono il sistema aula (insegnanti, allievi, contenuto, risorse) consente di riconoscere tre piani di analisi tra loro interrelati nella predisposizione di un ambiente di apprendimento<sup>2</sup>:

- un piano strutturale, riferito agli spazi e agli arredi scolastici;
- un piano funzionale, riferito alle attrezzature e ai materiali didattici;
- un piano didattico, riferito al setting relazionale e alle metodologie di lavoro.

---

<sup>2</sup> M.G. Mura, *Perché ripensare lo spazio della scuola?*, *Rivista dell'istruzione*, anno XXX, n. 4, luglio-agosto 2014, pp. 24-28.



Le prime due dimensioni richiamano la componente hardware del “fare scuola” e rinviano al concetto di “setting formativo”, inteso come l’insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa; ovviamente i fattori che definiscono il contesto formativo sono innumerevoli, vorremmo provare ad individuare i più significativi in relazione allo svolgimento dell’azione didattica:

- lo *spazio*, come contenitore fisico e materiale entro cui si realizza l’insegnamento. Entrando in una classe, il modo in cui è organizzato lo spazio, la disposizione dei banchi, l’uso delle pareti, la posizione della cattedra sono elementi che ci veicolano immediatamente un certo modo di pensare l’insegnamento e una determinata cultura didattica; si tratta quindi di elementi che condizionano l’azione didattica e la stessa relazione educativa che si esercita in quel determinato spazio;
- il *tempo*, come struttura temporale entro cui viene agita l’azione di insegnamento. La suddivisione della giornata in ore o in periodi temporali più distesi, la distribuzione del lavoro didattico nell’arco della giornata, l’alternanza delle diverse attività, l’organizzazione dell’orario settimanale sono tutti elementi che influenzano le modalità del lavoro didattico e che veicolano significati educativi ai diversi attori coinvolti nella relazione formativa;
- le *regole*, come insieme di norme implicite ed esplicite che regolamentano la vita della classe e lo svolgimento dell’azione didattica. Come ogni gruppo sociale anche la classe deve darsi un sistema di regole per il suo funzionamento, molte sono determinate dall’organizzazione scolastica più complessiva (e richiamano, quindi, il meso-contesto), altre sono definite nell’aula e riguardano le modalità di relazione, l’uso dello spazio e dei materiali, le modalità di spostamento e i movimenti, i ruoli e i compiti, etc.;

- gli *attori*, come insieme dei soggetti coinvolti nella relazione didattica. Quella che abbiamo finora chiamato relazione docente-allievi può assumere diverse fisionomie sia in relazione al ruolo docente (presenza di uno o più docenti, presenza di insegnante di sostegno, facilitatore o altro), sia in relazione agli allievi (attività individuale, raggruppamento in piccoli gruppi, gestione del gruppo intero, etc.), sia in relazione ad altre figure presenti (genitori, esperti, personale non docente, etc.);
- i *canali comunicativi*, come medium attraverso cui avviene la relazione didattica. Rimanendo in una situazione formativa in presenza possiamo riconoscere forme di interazione diretta oppure l'integrazione con altri canali comunicativi connessi alla strumentazione a disposizione: lavagna tradizionale, cartelloni, LIM, tablet, videoproiettore, riproduttori di suoni e musiche, etc.; l'interazione a distanza è mediata invece dall'uso delle tecnologie e può risultare sincrona (chat, videoconferenza, etc.) o asincrona (download materiali, forum, email, etc.);
- i *sussidi didattici*, come materiali che supportano l'insegnante nella gestione della mediazione didattica. Si tratta di un insieme molto variegato di strumentazioni, di cui la più diffusa è sicuramente il libro di testo, che rappresenta spesso l'artefatto fisico che veicola una determinata visione del processo di insegnamento/apprendimento.

Da questo semplice elenco si può cogliere la complessità e l'articolazione del setting formativo entro cui avviene l'azione didattica e il condizionamento che esso può esercitare sulle sue modalità di esercizio; una articolazione sempre più variegata e multiforme con il progressivo impiego delle nuove tecnologie

nella gestione dell'azione didattica<sup>3</sup>. Da qui il valore da attribuire all'organizzazione didattica, accanto alle scelte metodologiche e relazionali, come gestione intenzionale del setting formativo da parte dell'insegnante; la modalità di gestione dei fattori indicati, infatti, incide fortemente sui significati dell'esperienza formativa e sulle valenze emotive ed affettive che tale esperienza assume per i diversi attori; pensiamo a quanto sia differente lavorare in un'aula con i banchi separati e disposti in file, piuttosto che a ferro di cavallo o disposti a piccoli gruppi o alla differenza tra un incontro in presenza e un incontro a distanza mediato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Possiamo affermare che il setting formativo, nel suo insieme, veicola un determinato modello pedagogico che, proprio in quanto agito piuttosto che espresso attraverso parole, incide in modo profondo sul processo formativo e sui suoi significati. Come ci ha insegnato Mc Luhan in termini più generali “*il medium è messaggio*”, il modo in cui veicoliamo un messaggio è parte integrante del messaggio stesso, anzi spesso ne costituisce la dimensione più pervasiva ed incisiva; se pensiamo ad una interazione emotivamente significativa che abbiamo vissuto spesso non ci ricordiamo le parole che sono state dette, bensì la dinamica relazionale che ha marcato l'evento. Ritorna, in altre parole, la distinzione introdotta dalla pragmatica della comunicazione tra piano del contenuto e piano della relazione, tra che cosa diciamo e come lo diciamo, come facce complementari di un evento comunicativo: il piano del contenuto si riferisce strettamente al livello logico-cognitivo della comunicazione, laddove quello della relazione riguarda prevalentemente il livello emotivo<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> D. Barca, *Spazio alle scuole, spazio alla didattica*, *Rivista dell'istruzione*, anno XXX, n. 4, luglio-agosto 2014, pp. 47-53.

<sup>4</sup> Cfr. P. Watzlawich, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971 (ed. or. 1967).

Non a caso anche nel linguaggio didattico si è progressivamente affermato il concetto di curriculum implicito per identificare quella dimensione dell'offerta formativa che non viene generalmente resa esplicita dall'insegnante/i e riguarda la gestione della dimensione relazionale e organizzativa dell'evento didattico. Come vedremo meglio a proposito della progettazione didattica, il curriculum esplicito riguarda prevalentemente i traguardi della formazione e le scelte metodologico-didattiche che ne conseguono (contenuti, metodi, materiali, attività,...); in altre parole, il piano del contenuto della didattica, il che cosa si insegna. Accanto ad esso ci sono una serie di dimensioni della didattica che non sono oggetto di trattazione sistematica da parte dell'insegnante, ma che risultano altrettanto incidenti nel determinare la qualità dell'insegnamento e la sua efficacia: si tratta del piano della relazione della didattica, del come si insegna, di quelle dimensioni implicite del curriculum che passano attraverso i comportamenti relazionali e la gestione del setting<sup>5</sup>.

L'aspetto più problematico è che spesso non c'è piena consapevolezza da parte dell'insegnante in merito alle scelte (o non scelte) fatte sul piano relazionale ed organizzativo e al significato formativo di tali scelte; da qui l'esigenza di dedicargli attenzione e di analizzarle più in profondità. Uno dei maggiori rischi di un evento comunicativo, infatti, riguarda proprio le incongruenze che si vengono a determinare tra piano del contenuto (che cosa si dice) e piano della relazione (come si dice), con conseguenti messaggi contraddittori, ambigui, disorientanti; quante volte questo succede anche in didattica, ad esempio quando vediamo un insegnante pontificare sull'importanza del "sentirsi gruppo" di fronte ad una classe schierata

---

<sup>5</sup> Cfr. A. Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2007.

in file di banchi separati o sul valore dell'ascolto e della collaborazione in una situazione di conflitto, più o meno occulto, con la collega di classe?

Da qui il significato di una gestione della dimensione organizzativa dell'insegnamento esplicita ed intenzionale, a partire dalla consapevolezza degli elementi che la compongono e delle possibilità di intervento a disposizione dell'insegnante. Si tratta di predisporre un ambiente per l'apprendimento funzionale ai propri scopi formativi, nel quale anche il setting formativo svolge una funzione cruciale e richiede un'attenta regia da parte dell'adulto. Tempo, spazio, regole, ruoli degli attori, canali comunicativi non possono essere considerati come variabili assegnate da parte dell'insegnante, fattori ritenuti imm modificabili in virtù di condizionamenti esterni o delle proprie consuetudini di lavoro, bensì devono essere assunti come variabili indipendenti, fattori da manipolare e gestire in funzione del proprio progetto formativo, alla stregua della scelta dei contenuti o dei metodi didattici<sup>6</sup>.

La cristallizzazione di routine, modelli organizzativi, consuetudini, fattori inerziali nell'attività scolastica quotidiana spinge l'insegnante a sottovalutare l'incidenza di questi fattori o a considerarli elementi che esulano dalla propria sfera d'azione; una tendenza direttamente proporzionale al succedersi dei diversi gradi scolastici, relativamente limitata nella scuola dell'infanzia (pensiamo alla cura posta alla strutturazione dello spazio aula) fino a diventare macroscopica e inossidabile nella scuola secondaria. Un esempio, tra i tanti, in riferimento alla variabile tempo può essere quello dell'orario settimanale, codificato nei registri e nelle menti degli insegnanti così come nei diari e nelle rappresentazioni degli studenti nello schema matriciale che incrocia

---

<sup>6</sup> Cfr. M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006.

i giorni della settimana con le unità orarie della giornata; uno schema che diventa una gabbia rigida, ripetitiva, parcellizzata attraverso cui pensare e gestire il tempo scolastico, considerata immutabile e inviolabile. Uno schema che veicola un certo modo di pensare il sapere e l'esperienza di apprendimento, che tende a caratterizzarsi come una forma di "zapping tra i saperi" molto simile, quasi paradossalmente, agli aspetti più deteriori della fruizione televisiva o della navigazione in rete<sup>7</sup>.

La terza dimensione, quella metodologico-didattica, richiama la componente software del "fare scuola" per la quale già negli anni '80 Pellerey ha proposto un insieme di principi che qualificano una metodologia didattica efficace<sup>8</sup>:

- la *significatività*, intesa come capacità di integrazione del nuovo apprendimento con le preconcoscenze del soggetto;
- la *motivazione*, intesa come sollecitazione della disponibilità ad apprendere da parte del soggetto, agendo sia sul piano relazionale, sia sul piano cognitivo attraverso esperienze di dissonanza cognitiva, ovvero di percezione di uno scarto tra le preconcoscenze del soggetto e nuovi dati informativi<sup>9</sup>;
- la *direzione*, intesa come esplicitazione e condivisione dei traguardi di apprendimento verso cui orientare il processo didattico;
- la *continuità/ricorsività*, intesa come ripresa progressiva, a livelli diversi di estensione e di approfondimento, di alcuni concetti chiave dell'ambito di conoscenza, in una prospettiva di insegnamento/apprendimento "a spirale";
- l'*integrazione* tra i diversi saperi disciplinari, alla ricerca dei punti di connessione e delle trasversalità;

---

<sup>7</sup> Cfr. R. Drago, *Spazio*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola/1*, Tecnodid, Napoli 2001, pp.282-87.

<sup>8</sup> Cfr. M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1983.

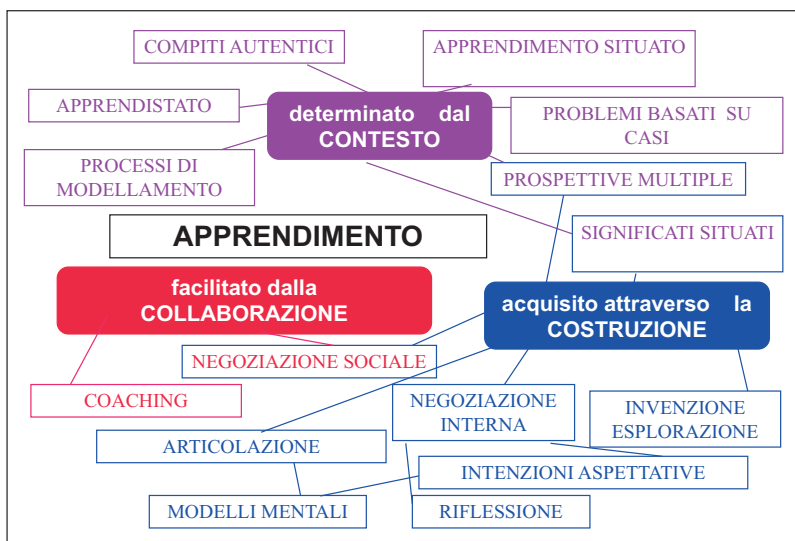
<sup>9</sup> Cfr. L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano 1997 (ed. or. 1957).

- la *trasferibilità linguistica*, intesa come impiego dei diversi codici comunicativi per rappresentare i contenuti di conoscenza in modo da garantire un rinforzo reciproco e di intercettare i diversi stili cognitivi dei discenti.

L'approccio cognitivista si è evoluto nei decenni successivi grazie soprattutto ai contributi provenienti dal costruttivismo, che hanno posto in rilievo il valore dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza e il carattere situato dell'apprendimento in rapporto al contesto entro cui avviene, e dagli studi sulla metacognizione, che hanno sottolineato il valore della consapevolezza del soggetto per lo sviluppo di un apprendimento profondo e duraturo. Una efficace rappresentazione dei caratteri salienti di un processo di apprendimento in chiave costruttivista è quella proposta da Jonhassen, il quale sottolinea il ruolo della costruzione attiva da parte del soggetto, del contesto di realtà entro cui si realizza l'esperienza apprenditiva e della interazione sociale: tre componenti che sintetizzano gli apporti di novità forniti dal filone costruttivista alla riflessione sulla qualità dell'apprendimento (cfr. Tav. 2).

Un altro filone di studi che ha allargato la prospettiva con cui osservare l'apprendimento e, di conseguenza, l'insegnamento è stato quello sulla metacognizione, attraverso uno spostamento d'attenzione non solo ai processi cognitivi attivati dal soggetto, ma anche al livello "meta" di consapevolezza e controllo di tali processi. Da qui il tentativo di sviluppare nel soggetto la capacità di apprendere, ovvero i meccanismi attraverso cui riflettere sul proprio sapere e sui processi di sviluppo della propria conoscenza; processi che non riguardano esclusivamente la sfera cognitiva, ma inevitabilmente mettono in gioco la dimensione relazionale e affettiva entro cui si realizza il processo di apprendimento. Sempre di più la metacognizione tende ad allargarsi verso una consapevolezza del sé da parte del soggetto, attenta agli atteggiamenti verso l'e-

**Tav. 2 Apprendimento in chiave socio-costruttivista:  
una mappa concettuale**



Rielaborazione da A.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.

sperienza apprenditiva e alla struttura identitaria del soggetto globalmente intesa. Un altro riflesso, ben presente ad esempio nella proposta della *Philosophy for Children* di David Lipman, riguarda un approccio aperto e critico alla conoscenza, orientato a formulare buone domande piuttosto che alla ricerca di risposte certe ed univoche<sup>10</sup>.

In sintesi, riprendendo i principi di qualità di un metodo didattico proposti da Pellerrey, potremmo integrare la sua proposta con altri principi che riflettono le sensibilità maturate negli ultimi trent'anni:

- la *negoiazione sociale*, intesa come valorizzazione della dimensione sociale dell'apprendimento nella co-costruzione della conoscenza;

<sup>10</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005 (ed. or. 2003).



- la *contestualità*, intesa come ancoraggio dell'apprendimento a contesti di realtà autentici e significativi per il soggetto;
- la *riflessività*, intesa come sollecitazione a processi metacognitivi da parte del soggetto orientati a sviluppare la sua autoconsapevolezza dell'esperienza apprenditiva;
- la *pluralità culturale*, intesa come molteplicità delle prospettive culturali attraverso cui approcciarsi alla conoscenza in chiave antidogmatica e aperta.

In rapporto a tale criteriologia possiamo richiamare un repertorio di metodologie didattiche, senza alcuna pretesa di esaustività, che possono favorire tali processi di integrazione: metodologie induttive, gioco di ruolo, approcci metacognitivi, apprendimento cooperativo, apprendimento servizio, apprendimento cognitivo, approcci dialogico-filosofici, studi di caso, approcci narrativi, approcci laboratoriali.

L'integrazione delle componenti hardware e software che abbiamo richiamato ci restituisce una chiave interpretativa di come ripensare l'ambiente di apprendimento, ben sintetizzata dalla descrizione offerta da Wilson:

*“un posto in cui gli studenti possono lavorare insieme ed aiutarsi a vicenda per imparare a usare una molteplicità di strumenti e risorse informative nel comune perseguimento di obiettivi di apprendimento e di attività di problem solving”<sup>11</sup>.*

L'espressione ben sintetizza lo spostamento di focus verso l'apprendimento e la ridefinizione del ruolo dell'insegnante che si caratterizza, da un lato, nell'allestire e gestire l'ambiente di apprendimento in funzione delle competenze che intende promuovere nei propri allievi, dall'altro nell'accompagnare

---

<sup>11</sup> B.G. Wilson, *Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments*, *Educational Technology*, vol. 35, n. 5-1995, pp. 26.

l'esperienza di apprendimento sostenendola sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e fornendo un costante feedback sui suoi risultati. Lo stesso Johnassen richiama i requisiti di un ambiente di apprendimento con queste parole:

*“dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola ma rispettando la sua naturale complessità; dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale, più che la sua semplice riproduzione; dovrebbe poi alimentare pratiche riflessive, proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti”<sup>12</sup>.*

Si tratta di una visione del lavoro formativo fortemente agganciata con la realtà, in cui la conoscenza non è riprodotta ma è costruita, un luogo virtuale in cui vengono affrontati compiti autentici e basati su casi reali anche complessi, in cui coloro che apprendono vengono stimolati a pratiche riflessive e metacognitive, alla collaborazione con i pari e possono avvalersi di una varietà di strumenti informativi e di risorse in attività di apprendimento guidato o di problem solving. Riprendendo la distinzione tra componenti hardware e software di un ambiente di apprendimento, per quanto riguarda le prime possiamo usare le parole di Julia Atkin per compendiare i principi guida su cui ripensare gli spazi educativi:

- *promuovere l'apprendimento per gli studenti, i professionisti e la più ampia comunità attraverso la sperimentazione attiva, l'interazione sociale e la collaborazione;*
- *supportare un'ampia gamma di strategie di apprendimento e insegnamento: dall'istruzione esplicita diretta alla facilitazione dell'indagine alla comunicazione virtuale;*
- *consentire l'apprendimento disciplinare e interdisciplinare;*

---

<sup>12</sup> Cfr. A.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, op. cit..

- *andare oltre la semplicità o gli spazi aperti flessibili per integrare risorse e spazi dedicati con spazi multi-funzione flessibili e adattabili per fornire un ambiente laboratoriale dinamico per l'apprendimento;*
- *prevedere momenti di apprendimento individuali, di coppia, di piccolo gruppo, di grande gruppo;*
- *adattare gli ambienti alle età degli allievi;*
- *facilitare l'apprendimento in ogni luogo e in ogni momento attraverso l'accesso continuo e senza limiti temporali o organizzativi alle ICT e alle risorse di apprendimento;*
- *attivare e potenziare gli spazi di apprendimento, interni ed esterni;*
- *incoraggiare la partecipazione e la responsabilità verso la comunità degli allievi;*
- *orientare l'allestimento di tutti gli elementi dell'edificio e degli spazi esterni come "strumenti" per l'apprendimento*<sup>13</sup> (OECD: 2013: 63-4).

Riguardo alle componenti software riprendiamo la sintesi proposta da Duffy-Cunningham, i quali identificano i seguenti principi guida<sup>14</sup>:

- predisporre esperienze che facilitino il processo di costruzione della conoscenza;
- promuovere esperienze di comprensione attraverso molteplici prospettive;
- inserire l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- incoraggiare la padronanza e la libertà nei processi di apprendimento;

---

<sup>13</sup> OECD, *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2013, pp. 63-64.

<sup>14</sup> Cfr. M. Duffy, D.J. Cunningham, *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*, in *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Macmillan Library Ref. USA, 1996.

- inserire l'apprendimento in un'esperienza sociale;
- incoraggiare l'uso di molteplici modalità di rappresentazione;
- promuovere l'autoconsapevolezza del processo di apprendimento.

Nell'insieme emerge una vera e propria rivoluzione copernicana per la cultura scolastica, un ripensamento a 360° di come allestire un ambiente di apprendimento e come strutturare un processo formativo. Tale sfida, peraltro, è resa ancora più ardua dal divario sempre più evidente tra la ricerca educativa e le prassi operative, tra le linee di sviluppo emergenti dalla riflessione sull'efficacia dei processi di apprendimento e le routine e le modalità di lavoro tradizionalmente presenti nelle aule scolastiche. Nel rapporto sullo stato dell'arte della ricerca sull'apprendimento realizzato dall'OCSE, citato in precedenza, uno degli ultimi contributi riguarda proprio l'implementazione dei processi innovativi e il passaggio, come recita il titolo, dai modelli visionari alle pratiche quotidiane. L'incipit del saggio è emblematico: *“Mentre l'interesse per forme innovative di apprendimento e insegnamento cresce, le difficoltà nel modificare le pratiche nelle istituzioni formative diventano sempre più evidenti. In nessun luogo la sfida è più grande che nel settore scolastico, dove pratiche di insegnamento secolari sono incorporate nelle strutture organizzative ed educative e la resistenza a nuove idee è enorme, nonostante le crescenti evidenze circa la scarsa efficacia delle tradizionali modalità didattiche”*<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> L. Resnick et alii, *Implementing innovation: from visionary models to everyday practice*, in OECD, *The nature of learning: using research to inspire practice*, 2010, p. 286.

## Riferimenti bibliografici

- Barca D., *Spazio alle scuole, spazio alla didattica, Rivista dell'istruzione*, anno XXX, n. 4, luglio-agosto 2014.
- Drago R., *Spazio*, in G. Cerini, Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola/1*, Tecnodid, Napoli 2001.
- Duffy M., Cunningham D.J., *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*, In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Macmillan Library Ref. USA 1996.
- Festinger L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, Angeli, Milano 1997 (ed. or. 1957).
- Gariboldi A., *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2007.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005 (ed. or. 2003).
- Mura M.G., *Perché ripensare lo spazio della scuola?*, *Rivista dell'istruzione*, anno XXX, n. 4, luglio-agosto 2014.
- OECD, *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2013.
- OECD-PISA, *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World – The OECD PISA Global Competence Framework*, , OECD, Paris 2018.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1983.
- Resnick L. et alii, *Implementing innovation: from visionary models to everyday practice*, in OECD, *The nature of learning: using research to inspire practice*, 2010.
- Varisco A.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.
- Watzlawich P., J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971 (ed. or. 1967).
- Wilson B.G., *Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments*, *Educational Technology*, vol. 35, n. 5-1995.



## Valutazione degli apprendimenti – progettazione didattica – miglioramento scolastico

di Vincenzo Nunzio Scalcione

Un sintomo importante dell'emergere della comprensione è la capacità di rappresentare un problema in un numero di modi diversi e di affrontarne la spiegazione da vari punti di vista; è improbabile che basti una singola e rigida rappresentazione  
H. Gardner<sup>1</sup>

Il senso dell'agire pedagogico, le finalità proprie dell'attività di insegnamento, le radici epistemologiche della ricerca sono state oggetto di una riscrittura continua, tesa a stabilire, con una nuova descrizione di sé, un ulteriore approfondimento della duplice dimensione della formazione, intesa come *dar-forma*, (ai processi attraverso i quali le istituzioni formative si occupano di trasmettere alle giovani generazioni, la conoscenza e la cultura di un gruppo sociale), e quindi come dimensione relativa al *formar-si*, (nei processi, attraverso i quali il singolo soggetto elabora e trasfigura tale cultura con l'apporto della propria specifica individualità)<sup>2</sup>.

Affinché la valutazione risulti quindi coerente con la ricerca di una razionalità che recuperi la costruttività delle forme differenti e molteplici del sapere, ovvero “un modello di razionalità più problematica e plurale”<sup>3</sup>, occorre che le attività didattiche proposte facciano leva su: motivazione, curiosità, attitudine alla collabora-

---

<sup>1</sup> H. Gardner, *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York 1991, p. 13.

<sup>2</sup> Cfr. F. Frabboni, F.P. Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza editori, Bari 2007, pp. 5-9.

<sup>3</sup> Cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*e, Clueb, Bologna, 1987.

zione, elementi in grado di integrare le conoscenze e valorizzare gli stili individuali per la piena realizzazione della persona. La società complessa e multivaloriale del tempo presente impone difatti un approccio di tipo olistico nella relazione col soggetto, portatore egli stesso di *background* cognitivi e chiavi interpretative del presente. Risulta quindi evidente come una delle maggiori sfide appaia quella di saper gestire le differenze; si richiedono difatti nuove abilità e competenze sul piano cognitivo, emotivo e relazionale<sup>4</sup>, ma anche un'attenta valutazione sotto il profilo pedagogico. Per questo la scuola deve considerare metodologie didattiche capaci di valorizzare l'apprendimento centrato sull'esperienza e sul gruppo. Perché imparare dall'esperienza diviene lo strumento di connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose<sup>5</sup>. Emerge quindi la necessità di cogliere la interrelazione esistente fra prodotto dell'agire, il contesto educativo, e, allo stesso un tempo, le sollecitazioni che investono il soggetto agente. L'educazione cognitiva, in un simile *framework*, o, meglio, insegnare a imparare ad apprendere, appare sovraordinata a quella dell'educazione in generale (acquisizione di conoscenze disciplinari trasversali e sociali), nel senso che indica le condizioni favorevoli per l'acquisizione di tutte le altre competenze; poiché infatti *"intelligent people plan for, reflect upon, and evaluate the quality of their own thinking skills and strategies. Metacognition means becoming increasingly aware of one's actions and the effect of those actions on others and on the environment"*<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2013, pp. 6-7.

<sup>5</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1965, p. 186.

<sup>6</sup> A. L. Costa, B. Kallick, *Developing and exploring habits of mind.*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2000, p. 27.



Nella misura in cui imparare significa “modificare il significato che l’uomo dà alla propria esperienza”<sup>7</sup> torna utile, in particolare, evidenziare il rapporto esistente tra competenza e *performance*, sottolineando come l’una sia da porre in relazione con l’altra, e come infine entrambe abbiano una inferenza con i tratti della personalità dell’individuo, in particolare con le motivazioni e l’immagine di sé<sup>8</sup>. Del resto, “se si adotta che la conoscenza è il metodo concettuale per dare senso alle esperienze, anzi che la rappresentazione di qualcosa che si ritiene importante stia al di là di essa, il cambiamento di prospettiva porta con sé un importante corollario: (...) noi siamo responsabili del mondo di cui andiamo facendo esperienza”<sup>9</sup>. Una lente di osservazione in grado di far emergere gli effetti della conoscenza inerte, la difficoltà del *transfer* e dell’uso di una conoscenza che sembra rimanere “incapsulata” nel contesto nel quale viene appresa<sup>10</sup>; d’altro canto risulta evidente il contributo, nel processo di produzione di apprendimenti, delle abilità, ed, in maniera specifica, degli atteggiamenti, da non confondersi con le predisposizioni, che invece possiamo assimilare a sensibilità pronte ad attivarsi e che vengono educate direttamente, o implicitamente, con l’uso di abilità e conoscenze, in grado di esercitare una notevole influenza sulle abilità ed il loro sviluppo. La loro educazione dipende dal contesto educativo in generale, da modelli significativi, ma è maggiormente efficace se si associa all’uso di conoscenze e abilità. La comprensione risulta essere quindi capacità di lettura profonda ed essenziale delle strutture che regolano una determi-

---

<sup>7</sup> J. Novak, B. Gowin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989, pp 14-15.

<sup>8</sup> Cfr. D. C. McClelland, *The Achieving Society*, Van Nostrand, Reinholds, New York 1961.

<sup>9</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, La Nuova Italia, Firenze 1949, pp. 138-140.

<sup>10</sup> A tal riguardo si rimanda alle ricerche di Bransford e ad altre sperimentazioni del gruppo dell’Università di Vanderbilt alla fine degli anni ‘80; quindi alle riflessioni condotte dal Movimento della Pedagogia Autentica

nata realtà, oltre a capacità di trasferire e leggere la realtà, alla luce di strutture di conoscenza, attraverso la mobilitazione dei saperi del soggetto<sup>11</sup>. “Sembra evidente che una capacità specifica venga acquisita quando le persone cercano di affrontare di continuo nuove situazioni, basandosi su ciò che sanno. L’abilità progressiva di risolvere problemi e generare nuove informazioni è nutrita dalla conoscenza disponibile che può essere modificata e ristrutturata. Quando è sollecitata, messa in azione o promossa dai principianti, durante l’apprendimento e l’esperienza, questa conoscenza si organizza e può servire come fondamento per schemi più completi, come quelli degli esperti. L’insegnamento ai principianti può essere realizzato valutando o utilizzando rilevanti conoscenze preve o offrendo degli schemi organizzativi o modelli provvisori che servono come strutture per nuove informazioni. Queste ‘teorie pedagogiche’ provvisorie sono regolarmente progettate da insegnanti ingegnosi e possono essere più sistematicamente incorporate nell’istruzione. Per di più, l’istruzione deve focalizzarsi sullo sviluppo di strutture di conoscenza proceduralmente orientate, che incorporano, cioè, la conoscenza con le condizioni del suo uso e della sua realizzazione”<sup>12</sup>. Il prodotto di un simile approc-

---

<sup>11</sup> Ad oggi è presente una grande varietà di metodi a disposizione degli insegnanti per valutare l’apprendimento degli studenti ( si veda P.W. Airasian, *Perspectives on Measurement Instruction*, Educational measurement – issues and practice, NCME, 1991; K. P. Cross, T. A. Angelo, *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for Faculty*, Eric University of Michigan, 1988;). Indipendentemente dai metodi specifici impiegati, la valutazione efficace della classe è guidata da tre principi fondamentali. La valutazione della classe dovrebbe: aiutare l’insegnamento e migliorare l’apprendimento; usare più fonti di informazione; –fornire misurazioni valide, affidabili ed eque. Il primo principio si basa sulla premessa che lo scopo principale della valutazione in classe è quello di aiutare l’insegnamento e migliorare gli l’apprendimento. ( si veda J. McTighe, S. Ferrara, *Assessing Learning in the Classroom. Student Assessment Series*, National Education Association, Washington, DC, 1998)

<sup>12</sup> R. Glaser, *Thoughts in expertise*, in C. Schooler, K.W. Schaie , *Cognitive functioning and social structure over the life course*, Norwood, NJ Ablex 1978, pp. 81-94.

cio risulta essere un sapere co-costruito, oggetto di apprendimento attivo, da produrre in primo luogo nella scuola poiché ‘è innegabile che ogni collettività costruisce il proprio domani e allarga le prospettive di una piena promozione umana a partire dal contributo che la scuola può dare’<sup>13</sup>.

Emerge quindi il dato centrale oggetto della presente analisi: “promuovere l’apprendimento di saperi, abilità e competenze come obiettivo principale della didattica; favorire le condizioni perché ciascuno possa sviluppare e migliorare le proprie potenzialità e scoprire conoscenze in un processo continuo di crescita personale teso al conseguimento di maggiore consapevolezza, responsabilità e autonomia”<sup>14</sup>. Risulta tuttavia evidente come, affinché ciò possa essere conseguito, si debba procedere alla verifica dei risultati e misurare gli obiettivi raggiunti, procedura che rimanda ad una valutazione costante, *ex ante* ed *ex post*, dello stesso processo di insegnamento-apprendimento; ed ancora, nella sussunzione della *performance* all’interno del *setting* di promozione del miglioramento di risultati, l’oggetto della nostra attenzione diviene la valutazione in itinere, finalizzata a rilevare i percorsi di acquisizione del sapere degli studenti, in grado di accertare le variabili che incidono all’interno della finalizzazione delle prestazioni.

La progettazione occorre sia intesa come il complesso lavoro che si attua lungo tempi diversificati, nell’organizzazione degli ambienti e delle attività, nella scelta delle metodologie, nella produzione dei materiali, nella verifica degli esiti, nella valutazione e nell’analisi dei livelli di sviluppo delle competenze. Ogni singola realtà scolastica diviene un laboratorio, un cen-

---

<sup>13</sup> C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p.296.

<sup>14</sup> S. Pastore, D. Salamida, *Oltre il “mito educativo”? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 71.

tro di ricerca organizzativa, educativa e didattica, nel quale si definiscono collegialmente le condizioni per progettare azioni formative efficaci e significative. Attraverso la progettazione si esplicitano, formalizzano e codificano modalità di agire, in una prospettiva pluri e interdisciplinare, dove valutare la differenza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di un individuo adulto più competente.

## 1. La didattica laboratoriale come modalità progettuale

Emerge la proposta di modelli progettuali che, sulla scorta della proposta denominato *Understanding by Design*, si orientano verso un approccio globale e integrato dell'apprendimento, centrato su una comprensione profonda e significativa dei contenuti del sapere,<sup>15</sup> conseguibile attraverso una programmazione didattica che, nella misura in cui opera avviando la propria azione dai traguardi attesi, pianifica il lavoro attraverso una attività di *coaching*, interessata ad accertare le modalità di risoluzione del compito, oggetto quindi di analisi (*task analysis*); tale approccio alla progettazione – a ritroso –, *backward design*, del curricolo si diversifica da ogni pratica comune, in quanto opera sugli standard in termini di accertamento, prima di procedere a pianificare le esperienze di insegnamento e apprendimento.<sup>16</sup>

È utile ricordare come l'approccio *backward design* “*may be thought of as purposeful task analysis: Given a task to be accomplished, how do we get there? Or one might call it*

---

<sup>15</sup> Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018, p.105.

<sup>16</sup> Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004, pp.30-31.

*planned coaching: What kinds of lessons and practices are needed to master key performances? (...) This backward approach to curricular design also departs from another common practice: thinking about assessment as something we do at the end, once teaching is completed. Rather than creating assessments near the conclusion of a unit of study (or relying on the tests provided by textbook publishers, which may not completely or appropriately assess our standards), backward design calls for us to operationalize our goals or standards in terms of assessment evidence as we begin to plan a unit or course*<sup>17</sup>.

Nella misura in cui simili pratiche risultano in grado di concorrere a determinare il passaggio dalla vita inconscia, propria degli individui, alla vita conscia e sociale dettata dalle regole sociali e culturali, la scuola diviene un laboratorio di idee e di pratiche didattiche, mentre l'educazione, oltre ad essere un fenomeno naturale nella vita umana, diventa il processo fondamentale che orienta la vita degli individui: compito che spetta in particolare alla famiglia e alla scuola<sup>18</sup>.

La fase successiva richiede un ragionamento complesso e articolato, ovvero una progettazione didattica declinata in microprogettazione<sup>19</sup>, che porti “all'interno della scuola la logica delle competenze; questo significa mettere le discipline – e gli insegnanti – al servizio della persona. Significa, inoltre,

---

<sup>17</sup> G. Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria 1998, pp. 1-2.

<sup>18</sup> Cfr., J. Dewey, *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey*, Volume 9, 1899-1924, Southern Illinois University Press, 2008.

<sup>19</sup> La microattività deriva anche da vincoli spazio-temporali (l'ora di lezione, l'ambiente classe), dalle risorse a disposizione (mediatori, copresenze, risorse umane), dai tempi di attenzione e dalla motivazione degli studenti, e dalla gestione dei processi emotivi e relazionali. Si veda P. G. Rossi, *Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale*, in P. Limone, D. Parmigiani, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Paginegialla, Bari 2017, p. 12

fare di tutto perché le persone abbiano l'occasione di conoscere se stesse, di sapere cosa effettivamente sanno fare, mettendole in grado di agire, ovvero di fare esperienze e poi di raccontarle a se stessi e agli altri. In questo senso, un approccio didattico centrato sulle competenze spinge a un coinvolgimento attivo di tutti gli attori del sistema educativo, i quali sono chiamati a condividere il significato delle frasi utilizzate per descrivere i comportamenti competenti e a esprimere attraverso il linguaggio il proprio parere sugli stessi comportamenti”<sup>20</sup>.

In tal'ottica, obiettivo della valutazione non è più limitato a una graduazione numerica, ma assume uno scopo formativo; una simile risignificazione della prassi valutativa si declina con nuovi strumenti, utilizzati a tale scopo: l'intervista, la registrazione (e video-registrazione), le prove di realtà, le griglie di osservazione (e osservazione mutuale), i diari di bordo, le osservazioni con *check list* (e a intervalli temporali), il racconto, l'autovalutazione, gli esercizi e le prove di riflessività.

Al contempo la riflessività risulta un elemento cogente, in grado di favorire l'autovalutazione promossa attraverso il ricorso alla pratica metodologica della ricerca-azione, in grado di fornire, attraverso *feedback* generati dalla partecipazione ad una osservazione interessata, elementi per consentire al soggetto un avanzamento e un miglioramento nel suo percorso di apprendimento.

La valutazione così strutturata richiede una didattica che non separi le azioni di apprendimento da quelle di valutazione, definendo e condividendo (negoziando) gli obiettivi in termini di competenze di ogni unità temporale, senza dimenticare gli obiettivi prioritari costituiti dalle sedici competenze di base e dalle otto competenze di cittadinanza. Utili riferimenti in tal senso

---

<sup>20</sup> P. Brunello et al., *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 50.

possono essere costituiti anche dalle competenze chiave dell'Unione Europea e dalle *life skill* dell'OMS. Occorre ricordare, a tal proposito, che non vi sono contenuti, nozioni, saperi irrinunciabili, se non quelli utili ai soggetti per sviluppare le proprie competenze; occorre superare l'"azione didattica tesa a diminuire controllo, potere, autostima, percezione di efficacia di un soggetto; l'attività e la produzione stanno al centro dell'azione didattica: "fare" non è opposto a "sapere", ma è ad esso strettamente correlato; l'attività e la produzione non possono essere delegate al lavoro individuale: l'esperienza produce comunque apprendimento, ma l'effetto di tale apprendimento è molto maggiore e consente riflessività e formalizzazione dell'apprendimento in regole, principi, teorie, se l'esperienza viene svolta in contesto didattico, alla presenza dei compagni, dai quali si apprende a propria volta, e dell'esperto (l'insegnante)"<sup>21</sup>.

Emerge un'attività "principalmente (ma non esclusivamente) di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti ed indiretti, attesi e non attesi, voluti o non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali; in questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti, accettandone necessariamente le conseguenze operative relative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell'azione"<sup>22</sup>, secondo quanto definito nella programmazione didattica, avendo come modello di riferimento l'approccio della progettazione a ritroso<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> F. Batini, *Insegnare per competenze*, in I Quaderni della ricerca, Loescher Editore, Torino 2013, pp. 59-61

<sup>22</sup> Cfr. Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Angeli, Milano 2003.

<sup>23</sup> Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione*, op. cit., pp. 31.

## 2. La valutazione “autentica”

Simili *intended outcomes* risultano presenti all'interno della logica sottesa alla valutazione autentica, fondata sulla verifica di una prestazione reale ed adeguata nel processo di apprendimento. Considerando che “la funzione definita formativa, va a contrapporsi alla valutazione sommativa che, diversamente, è la valutazione funzionale alla verifica del raggiungimento degli obiettivi finali”<sup>24</sup>, importante risulta quindi che nelle scuole vi sia un superamento di una valutazione unicamente sommativa, in quanto il voto rappresenta la sintesi di un processo che pur sembrando chiaro ed esauriente, concretamente risulta essere un'informazione generica, solitamente non in grado di definire gli indicatori che hanno condotto l'insegnante all'attribuzione del voto in oggetto: “la valutazione è un processo per ricavare informazioni sullo sviluppo o sull'apprendimento dello studente e non uno strumento disciplinare, né uno strumento per suscitare o per stimolare la competizione o per minacciare”<sup>25</sup>. Si tratta di far emergere *evidence of understanding* all'interno della prestazione, così da poter verificare se gli studenti sono in grado di usare in modo intelligente ciò che hanno appreso. In questa prospettiva si muove la valutazione autentica, il cui in “intento è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. (...essa prevede) un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante”<sup>26</sup>. La valutazione autentica o

---

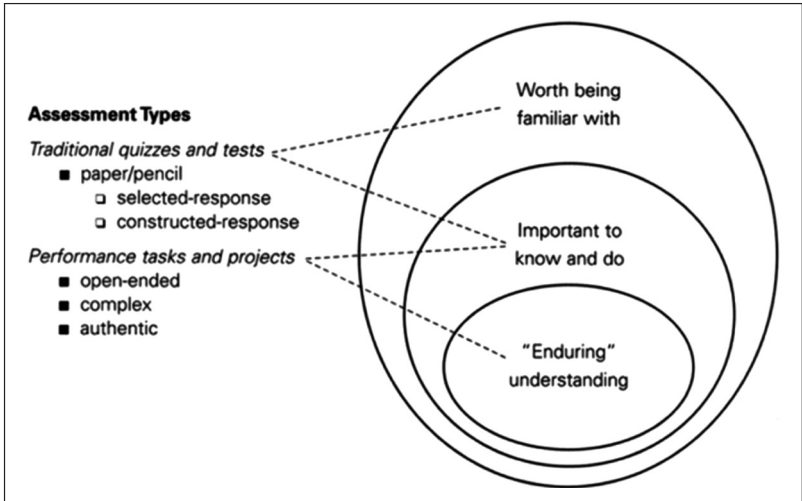
<sup>24</sup> B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 188.

<sup>25</sup> M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici*, n. 49, 2002, p.100.

<sup>26</sup> P. Winograd, F. D. Perkins, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in R. E. Blum, J. A. Arter, *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1996, pp. 1-11.



alternativa si fonda quindi anche sulla convinzione che “l’apprendimento scolastico non si dimostra con l’accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali”<sup>27</sup>.



**Schema: Obiettivi curriculari e valutazione<sup>28</sup>**

Si tratta di una valutazione susseguente alla comprensione significativa, così come definita all’interno del contesto progettuale denominato *backward design*. La valutazione autentica si caratterizza quindi come un’azione che intende valutare il processo di competenze in rapporto ai contesti del mondo reale.<sup>29</sup> Presupposto fondamentale è che l’apprendimento

<sup>27</sup> D. Capperucci, *Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d’istruzione*, Form@re, Open Journal per la formazione in rete, 2017, p. 192.

<sup>28</sup> G. Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development, cit., p. 7.

<sup>29</sup> P. Winograd, F.D. Perkins, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, op. cit.

scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, trasferire ed utilizzare le conoscenze acquisite in contesti reali. Nello specifico *“assessment is authentic when we directly examine student performance on worthy intellectual tasks. Traditional assessment, by contrast, relies on indirect or proxy “items” efficient, simplistic substitutes from which we think valid inferences can be made about the student’s performance at those valued challenges”*<sup>30</sup>. La utilità di simili pratiche valutative *“is based upon the premise that assessment should primarily support the needs of learners. Thus, secretive tests composed of proxy items and scores that have no obvious meaning or usefulness undermine teachers’ ability to improve instruction and students’ ability to improve their performance”*<sup>31</sup>. Al contempo *“the best tests always teach students and teachers alike the kind of work that most matters; they are enabling and forward-looking, not just reflective of prior teaching. In many colleges and all professional settings the essential challenges are known in advance – the upcoming report, recital, Board presentation, legal case, book to write, etc. Traditional tests, by requiring complete secrecy for their validity, make it difficult for teachers and students to rehearse and gain the confidence that comes from knowing their performance obligations”*<sup>32</sup>.

Per operare in tal senso occorre tuttavia progettare prove autentiche, in grado di mettere lo studente in condizioni di dimostrare quello che sa fare con quello che sa, e di utilizzare un repertorio di strumenti che tengano in conside-

---

<sup>30</sup> G. Wiggins, *The Case for Authentic Assessment in Practical Assessment, Research, and Evaluation*, Vol. 2 n. 2., ScholarWorks@UMass Amherst, University of Massachusetts 1990, p. 1.

<sup>31</sup> Ivi.

<sup>32</sup> Ivi.

razione le componenti intrinseche delle competenze, come gli aspetti dei processi di apprendimento e valutativi, con le loro specifiche caratteristiche, con il preciso intento di strutturare modalità progettuali in grado di conseguire esiti preventivati, consentire l'auto-miglioramento<sup>33</sup>, intervenendo all'interno di un modello educativo la cui caratteristica di funzionamento sembra afferire più a termini incrementali che qualitativi<sup>34</sup>.

Di seguito si riportano tipi di valutazione definiti secondo i principi del *backward design*. Utilizzando difatti la progettazione a ritroso, possono essere esemplificati tipi di valutazione, come di seguito riportati, quale esito dei risultati di un'indagine condotta in un contesto educativo scolastico.

---

<sup>33</sup> Rispetto alla capacità predittiva insita nelle strumentazioni didattico-progettuali adottate è interessante notare come nel *deep learning*, sottocategoria del Machine Learning, a seguito dell'apprendimento di dati non forniti dall'uomo, ma appresi grazie all'utilizzo di algoritmi di calcolo statistico, si consegue la classificazione di dati in entrata (input) ed in uscita (output), evidenziando quelli importanti ai fini della risoluzione del problema e scartando quelli che non servono. Si assiste quindi allo sviluppo di capacità, simili a quelle umane, di elaborare i dati, le proprie conoscenze a livelli che non risultano essere lineari. A seguito di questa facoltà, la macchina apprende e perfeziona funzionalità sempre più complesse. *Unsupervised algorithms* (algoritmi di apprendimento non supervisionato) e soprattutto, ai fini della presente analisi, *supervised algorithms* (algoritmi di apprendimento supervisionato), consentono alla macchina, avendo a disposizione nella fase di apprendimento una base di conoscenza ovvero un insieme di dati in input ordinati, di "esercitarsi", nella fase di training, sugli elementi del quesito, già conoscendo gli esiti conseguibili. Il modello realizzato in training potrà essere calibrato con una continua opera di modifica degli errori di valutazione verificatisi.

<sup>34</sup> A tal proposito, è opinione di Seldon che l'adozione dell'intelligenza artificiale nelle scuole possa superare queste limitazioni. In particolare, a suo giudizio, le tecnologie basate sul *Deep Learning* possono avviare una rivoluzione, introdurre quel cambiamento di paradigma che il mondo dell'educazione attende da tempo. Si veda A. Seldon, *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*, The University of Buckingham press, Buckingham 2018.

<b>Esito specifico dell'indagine</b>	<b>Tipo di valutazione</b>	<b>Come il risultato si allinea con la valutazione</b>
Comprensione dell'indagine.	Finale (sommativa, statica feedback rimandato).	L'indagine può essere testata in maniera obiettiva alla fine dell'insegnamento.
Capacità di eseguire l'indagine.	Dinamica (formativa <i>feedback</i> continuo nel presente).	L'indagine è un processo che può essere monitorato e valutato quando gli studenti lo eseguono.
Comprensione concettuale.	Quadro concettuale (associazioni cognitive, strutture mentali, connessioni concettuali).	L'indagine produce cambiamenti nei quadri concettuali degli studenti, consentendo loro la maturazione di un pensiero esperto.

### **Schema: Esiti di analisi condotta secondo i vari tipi di valutazione<sup>35</sup>**

Le misure del “progresso puro”, vale a dire relative soltanto all’incremento delle conoscenze dello studente rispetto a una situazione precedente, in questo caso misurano i progressi medi, a livello di scuola, che gli allievi realizzano in un determinato arco di tempo (i cosiddetti guadagni cognitivi).

Va evidenziato come le valutazioni delle prestazioni, al contrario, presentano una sfida speciale, dal momento che richiedono un approccio basato sulla valutazione dei livelli conseguiti dagli studenti durante le prestazioni e dei prodotti realizzati.

Si noti come una valutazione affidabile comporterebbe, da parte dello stesso valutatore nelle diverse occasioni, valutazioni e classificazioni equivalenti<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> P. Van Scotter, K. D. Pinkerton, *Assessing Science as Inquiry in the Classroom*, in J. Luft, R.L. Bell, J. Gess-Newsome, *Science as Inquiry in the Secondary setting*, NSTA Press, Arlington, Virginia 2008, p. 109

<sup>36</sup> Cfr. J. McTighe, S. Ferrara, *Assessing Learning in the Classroom*, op. cit., p. 17.

### 3. Valutare il sistema scuola

Emerge la necessità di promuovere una “cultura organizzativa”, fondata sulla consapevolezza che il prodotto formativo è il frutto di organizzazione, gestione delle risorse umane e materiali, delle funzioni di supporto.

Se diamo come assunto che la formazione si pone come prospettiva quello dell’esito finale del risultato e del prodotto e l’apprendimento quello di individuare quali siano i modelli che possono essere utilizzati nel percorso formativo, al fine di produrre benefici effetti sugli esiti, questi due processi, nell’ottica del perseguimento del miglioramento del risultato da raggiungere, non possono essere separati, ma è indispensabile che si integrino, per una visione d’insieme, in grado di unire la linea cosiddetta interna, con quella esterna; l’attenzione al prodotto, inteso come qualità del lavoro professionale e dell’insegnamento; dell’apprendimento, che avviene in aula utilizzando il rapporto, la relazione, la valutazione, con l’attenzione ai processi.

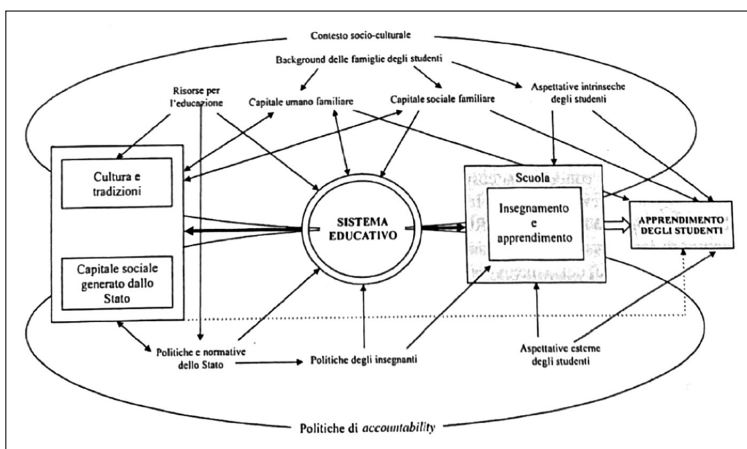
Le due linee possono muoversi in modo indipendente ma allo stesso tempo incontrarsi, lì dove si integra la teoria pedagogica con la pratica organizzativa. L’accertamento della qualità, al fine di poter valutare la formazione raggiunta, può riferirsi tanto all’analisi del processo formativo attivato, quanto al prodotto della formazione, agli apprendimenti e alle performance conseguite, ovvero alle risorse umane impegnate e alle scelte pedagogiche e didattiche effettuate o, ancora, alle strategie organizzative adottate.

Per la promozione di una gestione più efficace delle risorse, il sistema qualità costituisce lo strumento per il passaggio da una logica di controllo ad una finalizzata al riconoscimento dei risultati e di miglioramento continuo. Secondo tale prospettiva il curriculum non si identifica dunque con i contenuti dell’insegnamento (discipline), ma giunge a

comprendere tutte le risorse, divenendo la scuola stessa, in quanto esperienza vissuta dall'alunno in tutte le sue dimensioni e occasioni: elaborare una visione curriculare equivale a costruire una compiuta teoria e pedagogia della scuola e dell'educazione.

Il concetto di curricolo, del resto comprende il latente e l'esplicito, il pensato/progettato e quanto praticato, il layout ambientale ed i sussidi didattici; una visione sistemica ed interdisciplinare dei contenuti di insegnamento, proponendo un modello organizzativo olistico, connesso alla procedura dell'osservazione intesa come procedimento selettivo e intenzionale, guidato dalle ipotesi formulate per ottenere informazioni rilevanti nel modo più accurato ed efficace.

Trova qui fondamento l'esigenza di un sistema di valutazione del servizio scolastico che operi da un lato a livello di singola istituzione, per controllare e pianificare la propria progettualità formativa sulla base dei risultati ottenuti; dall'altro lato a livello di sistema scolastico in quanto strumento di accertamento della tenuta complessiva del servizio scolastico pubblico, di monitoraggio delle sue dinamiche ai fini della decisione politica e di orientamento per la sua evoluzione. Da un lato dunque una struttura di valutazione esterna, funzionale a tenere sotto controllo la produttività complessiva del sistema, imperniata sull'accertamento di un insieme di traguardi essenziali di apprendimento e di un insieme di requisiti minimi di funzionamento. Dall'altro una struttura di valutazione interna, funzionale a promuovere l'apprendimento organizzativo a livello di unità scolastica, a cui affidare il compito di effettuare valutazioni più mirate e attente alla specificità progettuali della singola scuola.



**Schema: politiche educative e sistema scolastico<sup>37</sup>**

Si valuta, come detto, per migliorare continuamente l'offerta formativa della scuola oltre che per controllare il suo funzionamento. Miglioramento e controllo devono presentarsi integrati nel processo valutativo; il primo è legato ad un auto-controllo riflessivo, il secondo al distacco e alla neutralità.

Trova qui fondamento l'esigenza di un sistema di valutazione del servizio scolastico che operi da un lato a livello di singola istituzione, per controllare e pianificare la propria progettualità formativa sulla base dei risultati ottenuti; dall'altro lato a livello di sistema scolastico in quanto strumento di accertamento della tenuta complessiva del servizio scolastico pubblico, di monitoraggio delle sue dinamiche ai fini della decisione politica e di orientamento per la sua evoluzione. Da un lato dunque una struttura di valutazione esterna, funzionale a tenere sotto controllo la coerenza complessiva del sistema, imperniata sull'accertamento di un insieme di traguardi essenziali di apprendimento e

<sup>37</sup> P. Sahlberg, *Rethinking Accountability in a Knowledge Society*, Journal of Educational Change, 11, 2010, p. 50.

di un insieme di requisiti minimi di funzionamento. Dall'altro una struttura di valutazione interna, funzionale a promuovere l'apprendimento organizzativo a livello di unità scolastica, a cui affidare il compito di effettuare valutazioni più mirate e attente alla specificità progettuali della singola scuola.

L'approccio per processi alla gestione per la qualità, consiste nella capacità di gestire le attività di una determinata organizzazione attraverso l'identificazione e il controllo e interazioni in modo sistematico ed organico.

In ambito scolastico una complessità di variabili caratterizza il percorso formativo, pertanto un itinerario nell'ottica della qualità richiede una razionalizzazione delle pratiche quotidiane, ma anche quella che viene definita, *Learning Organization*, un ambiente di lavoro in cui la riflessione collettiva è elemento fondante, in cui si comunicano e si condividono linguaggi e relazioni, si tessono reti di rapporti con allievi e le parti interessate.

Le più recenti tendenze nella valutazione dell'attività formativa usano un approccio unificato, quantitativo e qualitativo, per la valutazione di sistema che comprende sia un livello macro, per avere un quadro generale del sistema, che un livello micro, per la comprensione delle varie articolazioni delle esperienze dei vari soggetti, nei diversi settori del sistema. Il modello di valutazione unificato è il CIPP, che coinvolge la comprensione di quattro aspetti del sistema:

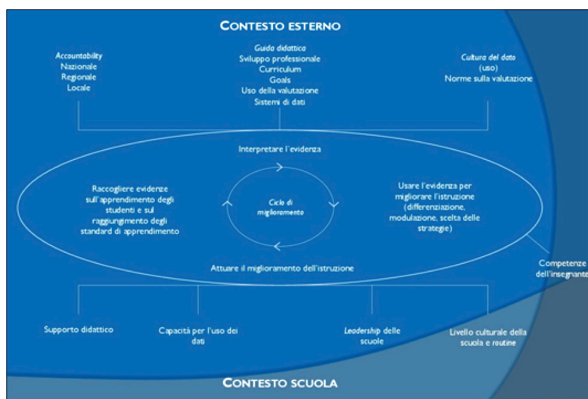
Contesto, Input, cioè le risorse umane e materiali, il Processo e il Prodotto. Tale modello, è stato adottato dall'INVALSI e ha come l'obiettivo il miglioramento e potenziamento dei processi di erogazione del servizio sull'esempio delle pratica valutativa delle imprese. Per valutare l'efficacia del sistema scolastico il modello si avvale di quattro campi di indagine interconnessi:

1. Contesto: costituisce lo scenario economico e socio-culturale nel quale la scuola si trova ad operare e con il quale si deve confrontare per adeguare la sua offerta formativa alla domanda – espressa o meno – del territorio, tenendo in conto



- di poter individuare in associazioni e/o agenzie potenziali risorse per integrare l'azione educativa della scuola stessa.
2. Input o risorse: sono le norme, le leggi, le risorse umane, strutturali, tecnologiche e finanziarie di cui la scuola deve tenere conto nella prestazione del servizio.
  3. Processo: comprende tutte le attività realizzate dalla scuola in ambito organizzativo, didattico, formativo.
  4. Prodotto: nell'ambito della valutazione è l'output fisico della scuola. Si può distinguere tra indicatori di *output* in senso stretto e indicatori di profitto e di risultato.

Questo rapporto tra il dato di fatto e il desiderio di perseguirlo, sembra riproporre il concetto di *end in view*, fra l'esperienza ed il bisogno<sup>38</sup>, che, a tal proposito, sostiene la motivazione ad intraprendere percorsi, sia di tipo organizzativo che previsionale, per progettare un percorso al cui interno si sviluppi un'attività dinamica basata sull'esperienza e la sperimentazione e si stabilisce un rapporto tra fini – intenzioni e mezzi – strumenti in cui trova il suo corretto inserimento anche il momento della valutazione.



**Schema: Valutazione e Miglioramento scolastico<sup>39</sup>**

<sup>38</sup> Cfr., J. Dewey, *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1960 .

<sup>39</sup> S. Pastore, <http://www.valutazioneitaliana.it>

Un parallelo, relativamente alle rilevazioni protese al monitoraggio dei traguardi evidenziati dai processi di apprendimento attuati nei sistemi scolastici, è possibile condurlo con le prove Invalsi, nella evidenziazione, tuttavia, della specificità da esse rappresentata, ovvero dalla considerazione che queste si situino all'interno di un processo di rilevazione di portata vasta, finalizzato anche alla progettazione di percorsi indirizzati alla promozione del miglioramento; del resto, lo stesso *formative assessment* occorre che sia coerente con le premesse sopra descritte, affinché possa divenire *step* di un sistema per la valutazione, e poter contribuire a conferire unitarietà al contesto scuola.

La complementarietà degli strumenti sopra riportati emerge, del resto, nelle considerazioni che ritroviamo nei documenti Invalsi, laddove si evidenzia come i risultati delle prove indichino il livello di competenze raggiunto, mentre non possono spiegarne il perché. In “Le prove Invalsi secondo l’INVALSI” del 2018 viene detto come sia “altrettanto evidente però che le prove Invalsi non possono misurare tutto, se non altro perché solo alcune competenze sono effettivamente misurabili attraverso prove standardizzate in un tempo limitato, e in alcuni momenti della vita scolastica di un ragazzo<sup>40</sup>. Emerge difatti come ogni situazione, positiva o negativa, sia determinata da fattori che solo gli insegnanti coinvolti sono in grado di identificare. Per questo le prove non possono dire come insegnare, che è una prerogativa e un compito degli insegnanti, che quindi provvederanno a definire gli strumenti di progettazione più opportuni. Le suddette prove, leggiamo nel documento, possono però segnalare dove concentrare gli sforzi. L’evoluzione della normativa, che nel corso del tempo

---

<sup>40</sup> Le prove Invalsi secondo l’INVALSI, [https://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Le\\_Prove\\_INVALSI\\_secondo\\_INVALSI\\_in\\_breve.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Le_Prove_INVALSI_secondo_INVALSI_in_breve.pdf) Ibidem, p. 9.

ha esteso la possibilità di sceglierne tempi, modi e luoghi, ha infatti visto progressivamente riconosciuta e ampliata la libertà di insegnamento<sup>41</sup>.

Un compito – *task* – ennesimo che tuttavia la scuola deve saper interpretare, affinché la comprensione dei contenuti disciplinari diventi capacità di estendere un particolare concetto anche a contesti diversi da quello di apprendimento<sup>42</sup>.

## Riferimenti bibliografici

Airasian P.W., *Perspectives on Measurement Instruction, Educational measurement – issues and practice*, NCME, 1991.

Batini F., *Insegnare per competenze*, in “I Quaderni della ricerca”, Loescher Editore, Torino 2013.

Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano 2003.

Brunello P. et al., *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*e, Clueb, Bologna, 1987.

Capperucci D., *Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d’istruzione*, in “Form@re”, Open Journal per la formazione in rete, 2017.

Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma, 2018.

Comoglio M., *La valutazione autentica*, in “Orientamenti pedagogici”, n. 49, 2002.

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 10

<sup>42</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali ed il portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004.

- Costa A. L., Kallick B., *Developing and exploring habits of mind.*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2000.
- Cross K. P., Angelo T. A., *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for Faculty*, Eric University of Michigan, 1988.
- De Luca C., *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- Dewey J., *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1960
- Dewey J., *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924*, Southern Illinois University Press, 2008.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1965.
- Dewey J., *Experience and Education*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Frabboni F., Minerva F.P., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza editori, Bari 2007.
- Gardner H., *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York 1991.
- Glaser R., *Thoughts in expertise*, in Schooler C., Schaie K.W., *Cognitive functioning and social structure over the life course*, Norwood, NJ Ablex 1978.
- McClelland D. C., *The Achieving Society*, Van Nostrand, Reinholds, New York 1961.
- McTighe J., Ferrara S., *Assessing Learning in the Classroom*, Cutlip Series Editor, Washington, DC 1998.
- Novak J., Gowin B., *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- Pastore S., Salamida D., *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Pellerey M., *Le competenze individuali ed il portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004.

- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2013.
- Rossi P. G., *Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale*, in P. Limone, D. Parmigiani, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Progedit, Bari, 2017
- Sahlberg P., *Rethinking Accountability in a Knowledge Society*, in "Journal of Educational Change", 11, 2010.
- Scalcione V., *Indicatori di qualità e authentic assessment – la progettazione degli strumenti per la valutazione autentica* in Curcio G., Scalcione V., *Cittadinanza e dialogo intraculturale. Educare per includere e promuovere la valutazione autentica*, Aracne, Roma 2019 .
- Scalcione Vincenzo N., *Insegnare per competenze: le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria* in Il Nodo – per una pedagogia della persona, XX Numero 46 Nuova Serie, Falco Editore, Dicembre 2016.
- Seldon A., *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*, The University of Bukingham press, Bukingham 2018.
- Van Scotter P., Pinkerton K. D., *Assessing Science as Inquiry in the Classroom*, in Luft J., Bell R.L., Gess-Newsome J., *Science as Inquiry in the Secondary setting*, NSTA Press, Arlington, Virginia 2008.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria 1998.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- Wiggins G., *The Case for Authentic Assessment in Practical Assessment, Research, and Evaluation*, Vol. 2 n. 2., Scholar-Works@UMass Amherst, University of Massachusetts 1990.

Winograd P., Perkins F. D., *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in Blum R. E., Arter J. A., *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1996.

## **Sitografia**

[www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)

[www.valutazioneitaliana.it](http://www.valutazioneitaliana.it)

## La Leadership delle Competenze

di Giuseppe Mancini

La *mission* del docente in ambito educativo pone in essere l'autovalutazione sul proprio stile lavorativo nell'approccio relazionale con i colleghi e con gli studenti in rapporto al *modus operandi* sui ruoli e competenze oltre che sulle aspettative soggettive e degli altri. Ma quali sono le competenze che rendono un insegnante valido qualitativamente? I docenti curano il benessere degli alunni sia a livello affettivo, relazionale e cognitivo, singolarmente e di gruppo, sia in riferimento al clima e al soddisfacimento dei bisogni. Gli insegnanti, quali facilitatori ed educatori degli studenti, progettano, svolgono e verificano gli interventi educativi e didattici di insegnamento/apprendimento. Le responsabilità primarie performative del docente mirano ad assicurare agli allievi, sin dalla più tenera età, le cure necessarie e favorire uno sviluppo armonico promuovendo una relazione con le famiglie. Il profilo delle competenze del docente si dipana con l'attuazione delle metodologie educative espresse nel Piano di lavoro pedagogico, garantendo una buona funzionalità del servizio, che è misurato da screening sistematici e monitorativi di qualità. Le competenze di un insegnante si evincono sin dal suo primo contatto con il bambino, fanciullo, alunno, studente attraverso l'uso di metodologie di osservazione, di progettazione, di organizzazione del tempo, mettendo in campo conoscenze informatiche e norme sulla sicurezza. Il docente competente sa gestire la quotidianità scolastica rapportandosi alle famiglie degli alunni sia negli incontri istituzionali di riunione degli Organi Collegiali sia in colloqui individuali. Un'attenzione particolare è data all'orga-

nizzazione dello spazio, alla cura dei materiali e degli angoli, alla compilazione degli strumenti operativi, alla produzione delle osservazioni e della documentazione sul lavoro educativo. Il successo scolastico è garantito quando il personale opera professionalmente con affidabilità, creatività, responsabilità, con uno stile comunicativo accogliente. La conoscenza metacognitiva è il saper essere del docente inclusivo, che agisce con empatia, intenzionalità, capacità di confronto, accettazione dei limiti e delle critiche. Alla base dell'azione dialogica del processo sistemico dell'insegnamento/apprendimento vi è l'atteggiamento empatico che dà luogo ai neuroni a specchio, consentendo un rispecchiamento che mantiene un atteggiamento disponibile per supportare il bambino con un registro emotivo, teso alla valorizzazione e alla comprensione del sé, degli altri, del mondo, favorendo la sperimentazione e l'espressione del proprio io. Il docente che si autovaluta e valuta le azioni emotive/motivazionali degli alunni opera con intenzionalità, accogliendo le emozioni degli allievi e dopo averli supportati e ascoltati restituisce loro emozioni proprie di vita autonoma. La crescita degli allievi è possibile solo se vi è cooperazione tra i diversi attori della comunità scolastica, poiché la famiglia, l'esperto dell'équipe medica, il consulente pedagogico, l'insegnante sono tutti protagonisti alla pari di una comunicazione efficace tessuta allo scopo di incrementare una crescita relazionale con gli studenti, futuri cittadini del mondo del lavoro. Il dialogo e il confronto assumono un ruolo fondamentale nel processo educativo di sviluppo, permettono la riflessione sull'universo personale e fungono da autoregolativi delle emozioni e dei conflitti. La collaborazione dei genitori e dei colleghi arricchisce l'ambiente con opportunità plurali di grande professionalità. Conoscere se stessi significa analizzare le proprie doti naturali e controllare i propri limiti superando le frustrazioni e svolgendo il servizio pedagogico con dovizia comportamentale raggiungendo risultati migliori. Tracciare un



decalogo di un esperto docente, che agisce con competenza professionale, significa attribuire incidenza al qui ed ora, alle relazioni, alle situazioni ai contesti educativi, che, se ad un primo sguardo possono sembrare simili, in realtà, sono differenti ed irripetibili. Gli obiettivi e i traguardi, connessi ai desideri, alle paure, ai pregiudizi e alle aspettative, sono strettamente collegati al modo che ogni singola persona intende la vita, il suo essere come esistere che si sostanzia nella relazione, nella motivazione, nella partecipazione emotiva e nella percezione soggettiva della realtà. La competenza, implicata nel processo di crescita, è dettata dall'esperienza, dal comprendere, dall'essere in grado di saper sentire, privilegiando la pratica del *problem solving* alla teoria, alla pura conoscenza teoretica dei saperi disciplinari, che sebbene necessari, non sono esaustivi dell'essenza di significatività.

È opportuno cogliere la consapevolezza del proprio ego, sviluppando nell'incontro con l'altro un rispetto empatico, comprendendo il mondo interiore dell'altro come se fosse il proprio. Il mettere se stesso in discussione indica la complessità del sistema interpretativo dell'identità, che pone in una continua contrapposizione l'ambito emotivo con l'aspetto cognitivo. Trascendere se stesso in un NOI, condividere l'Io con il Tu dipende dalla trasformazione della ricerca, dall'analisi dei vissuti e dei contesti differenti. Il metodo di azione, qualitativamente elevato, è l'osservazione, l'analisi sistemica, il tentativo di osservare esternamente per favorire la condizione dell'incontro del rapporto relazionale con lo sguardo clinico di un osservatore competente che agisce con lo spirito di imprenditorialità.

Il docente deve divenire abile nel saper selezionare dopo un brainstorming, nell'essere abile a scegliere atti da una raccolta di documenti. Essere in grado di decodificare e ricostruire i dati, dopo un'attenta osservazione è un processo di percezione pianificata e programmata. L'atteggiamento che si mette

in risalto dichiara ampiamente una competenza del soggetto all'apertura di sé verso il mondo, alla fiducia nella società, alla disponibilità al voler Imparare ad imparare, continuamente, per tutto l'arco della vita.

L'espressione "competenze chiave" o *key competencies*, designa le competenze essenziali di cui tutti i soggetti, quali individui e persone, hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale. Competenze che si potenziano sempre più in profondità in una prospettiva di apprendimento permanente, lifelong learning, in contesti formali tra esperti, non formali in gruppi di membri con esperienze professionali diverse e informali tra amici.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 illustra le competenze chiave per l'apprendimento permanente e risponde alle sfide che la società della globalizzazione, allora, poneva, sollecitando i cittadini ad adattarsi in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forti interconnessioni. Con la Raccomandazione del 2006 l'Unione Europea invitava gli Stati membri a sviluppare nelle loro strategie di insegnamento/apprendimento le "otto competenze chiave per l'apprendimento permanente" indispensabili per ogni cittadino che vive nella società della conoscenza, in un continuum divenire, che arreca una violenta e rapida trasformazione. Il sistema scolastico italiano, in seguito al D.M. 139 del 2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione), assume come orizzonte di riferimento le Competenze chiave per l'Apprendimento permanente, definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea, introducendo le Competenze di base, articolate in quattro assi culturali, da conseguire a conclusione dell'obbligo d'istruzione, insieme alle Competenze chiave per la cittadinanza.

A distanza di dodici anni, il Consiglio d'Europa ha deliberato un nuovo documento, adottato il 22 Maggio del 2018

in linea con le trasformazioni economiche, sociali, culturali, tecnologiche degli ultimi anni e con il permanere delle gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base, così come registrato dagli esiti delle indagini PISA, per quanto concerne le competenze di lettura, Matematica e Scienze sui quindicenni e le indagini PIAAC sugli adulti, dalle quali risulta che solo una ridotta percentuale padroneggia i livelli più bassi di alfabetizzazione. Emerge pertanto una crescente necessità di nuove competenze imprenditoriali, sociali e civiche, indispensabili “per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai continui e veloci cambiamenti”. Nell’arco degli anni si sono evolute le tecniche e le metodologie di insegnamento/apprendimento allo scopo di conseguire inclusione, qualità e equità di servizio scolastico evitando e riducendo, in futuro, il rischio della disoccupazione, della povertà e dell’esclusione sociale.

Si sono verificate nuove necessità per i motivi seguenti: il sopravvento delle tecnologie, la maggiore apertura a *life long learning*, l’apprendimento informale con *Digital Teaching System*, che hanno contribuito al sorgere di nuove competenze chiave, definite come una combinazione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti, di cui ogni cittadino, oggi, ha bisogno per vivere e sentirsi pienamente proiettato nella società, gestendo con successo le transazioni del mondo dell’occupabilità. Elementi, quali il giudizio critico, la varietà di soluzioni di problemi, il lavoro in team, i diversi stili linguistici e relazionali, le abilità analitiche, l’originalità e la comunicazione interculturale, sottendono sempre più a nuove e diverse competenze chiave. Una lettura sinottica delle due versioni 2006 e 2018, mette in risalto l’avvenuto allargamento degli orizzonti, sviluppando l’attenzione alla complessità dei contesti e evitando le semplificazioni delle metodologie e dei programmi propri dell’istruzione formale. Il gancio con la competenza imprenditoriale, le competenze negli ambiti delle STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) e la competenza in

materia di consapevolezza e padronanza culturale, sottolinea il varco del perimetro delle “materie tradizionali” e l’avanzare verso un apprendimento capace di rispondere alle richieste di una società liquida e complessa mediante l’attivazione del pensiero critico e computazionale, la creatività e la cooperazione oltre che il valore dell’ecosostenibilità. Il sistema procedurale sistemico della ricerca, dell’educazione e della formazione favorisce stili di vita sostenibili, con diritti umani sanciti e condivisi dall’intera umanità, non solo supportati dalla parità di genere e dalla solidarietà ma anche da tutto il sistema inclusivo e globale di una realtà che ha bisogno di una cittadinanza democratica e meritocratica con lo sviluppo di talenti naturali. Le tre attività: Strategia Europa 2020, Programma “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020), *Youth on the move*, costituiscono solamente i punti di partenza e di riflessione per una gioventù competente e al passo con i tempi, sempre più pronta a fornire risposte valide.

Le competenze, oggi, sono un punto fondamentale nella scuola, che pone lo studente al centro dell’azione didattica con il suo saper essere per saper fare e imparare ad imparare. Il DPR 80/2013, in relazione al RAV, nella sezione degli esiti, in riferimento all’area 2.3 considera, come punto di riflessione autovalutativa, le competenze di cittadinanza. A Marzo 2017 è stato pubblicato dal MIUR il Rapporto di Autovalutazione che presenta le competenze in chiave nuova. Esse sono in linea con le Competenze Europee e sono snodo basilare per la Certificazione delle Competenze al termine della Scuola Primaria e del I Ciclo di Istruzione. I Due documenti di rilievo, precedentemente, emanati sono: Raccomandazione europea del 18/12/2006 sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente e il D.M. 139/2007 sulle Competenze chiave di cittadinanza, da possedere alla fine dell’obbligo d’istruzione.

La differenza intercorrente tra le fonti è l’esplicita indicazione delle competenze-focus, quale osservazione in tema

di Cittadinanza: competenze sociali e civiche, competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità, imparare ad apprendere. Competenze che possono essere incrementate con una didattica laboratoriale con l'individuazione di attività ben programmate in *skills*.

Infatti attualmente la sfida a cui è chiamata la valutazione scolastica nel passaggio da una "scuola delle conoscenze" ad una "scuola delle competenze" è racchiusa in una frase di Grant Wiggins, pedagogista e ricercatore statunitense, precursore nel campo della valutazione autentica: si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.

Le competenze pertanto sono ciò che l'alunno è effettivamente capace di fare, di pensare, di agire dinanzi alla complessità di soluzioni che si trova ad affrontare e a trovare, rendendo dinamica la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica, etica, valoriale.

Dunque diviene, per tali motivi, compito specifico di ogni Docente attivare quegli interventi educativi capaci di promuovere lo sviluppo delle Competenze di Cittadinanza in ogni ordine e grado di Istruzione, sino all'Università. Tali competenze sono quelle di cui ogni persona ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, e che rinforzano il percorso di apprendimento continuo che si prolunga per l'intero arco della vita (*lifelong learning*). Molte sono le relazioni sociali, ma la Scuola è fonte primaria istituzionale di un intreccio di relazioni sia pensate sia agite in cui si mostrano competenze che richiamano un contesto molto complesso in diverse situazioni attuative di performances sia tra il personale interno sia tra Famiglie e docenti, sia con i servizi e i diversi consulenti esterni. L'incontro degli alunni, nei diversi ordini di scuola, rappresenta uno step molto importante nell'arco dello sviluppo psico-fisico, in quanto implica una decisiva significatività per l'incremento delle competenze relazionali soprat-

tutto nei lavori di gruppo, in cui occorre approcciarsi agli altri per confronti e scontri su opinioni, stili educativi, modelli pedagogici, comportamenti diversi. Occorre sviluppare la competenza della consapevolezza per poter agire e muoversi nella realtà in modo competente in ambito professionale, riformulando sempre la costruzione di competenze pedagogiche e psicologiche, indispensabili per un consolidamento ristrutturante di ruoli, compiti e funzioni nel mondo dell'occupabilità. Quindi i docenti divengono supporto necessario per la trasmissione di un sapere che garantisca un percorso formativo con il totale coinvolgimento di tutte le potenzialità degli studenti sia intellettive sia affettive. Utilizzare operativamente le dieci competenze didattiche di Philippe Perrenoud dà luogo a sfidare l'insuccesso scolastico, dirigendo ed orientando gli alunni verso un concepimento del Territorio locale, nazionale e internazionale con ampiezza di vedute non limitate entro vincoli di programmi ben definiti senza possibilità di raggiungere uno sguardo metacognitivo. Bisogna evitare l'appiattimento scolastico, dettato da un apprendimento solo meccanico, mnemonico, informativo. Educare alla Cittadinanza attiva, con metodo democratico, come afferma Martha. Nussbaum dà pieno valore alla riflessività educativa che pone in essere un processo, ricco di metodi e tecniche, in un'ottica di un esame autovalutativo costante, atto a saldarsi con una autoformazione permanente.

È bene, dunque, acquisire l'obiettivo alla padronanza delle competenze pedagogiche trasversali, le cui radici risiedono nelle competenze relazionali.

La didattica per competenze non ricorre solamente ai contenuti, ai saperi disciplinari, ma agli interessi, ai desiderata degli studenti, in visione delle loro aspettative future. Per far sì che gli alunni siano motivati a mantenere l'impegno nello studio, bisogna che l'impianto tecnico-didattico poggi su un basamento esperenziale di lezione partecipata, laboratoriale, emotivo-moti-

vazionale. Necessita il considerare la pluralità dei modelli di mercato, ognuno compatibile con un particolare vissuto, inteso come sistema di valori condivisi dai soggetti, protagonisti del dinamico sistema di insegnamento-apprendimento.

L'ambiente educativo deve rispettare i bisogni degli Studenti e delle Studentesse, prevenire lo svantaggio culturale, evitare il disagio, favorire un clima armonico, garantire il vivere bene a scuola, colmare le carenze, riempire il deficit del male oscuro della società del benessere. Abraham Maslow, nella sua Teoria dei Bisogni, delinea in maniera preventiva i tratti fondamentali per sviluppare i talenti, per perseguire il pieno sviluppo delle potenzialità e non cadere nell'oblio della malattia mentale. Valutare, inoltre, l'importanza del modelling per tutti i modelli già acquisiti in Famiglia e nella cerchia parentale e amicale, all'ingresso della Scuola di un/a bambino/a vuol dire attribuire importanza ai M.O.I., modelli operativi interni, di Bowlby. Essi hanno un indice di misura che direziona il comportamento e la relazione, non solo nell'età della fanciullezza, ma anche nell'età adulta poiché divengono il capitello di un apprendimento imitativo.

Un professionista competente contribuisce al miglioramento epigenetico della società se osserva e valuta la Persona cercando l'altrove oltre l'attuale.

La differenza è nel saper colmare il gap delle trasformazioni individuali con le metamorfosi della Persona che progetta attivamente con l'uso delle competenze.

## **Riferimenti bibliografici**

- Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Cortina Raffaello, Milano 1996.
- Maslow A. H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973.

- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- Perrenoud P., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Anicia, Roma 2016.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2004.
- Perrenoud P., *Per una scuola giusta ed efficace*, Anicia, Roma 2018.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione: la “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione: la “pratica” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.



PARTE SECONDA  
COMPETENZE DI CITTADINANZA E  
VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI



## Competenze e apprendimento per lo sviluppo: un'analisi pedagogico-critica

di *Elvira Lozupone*

Il mio intervento – di carattere pedagogico – si concentrerà su contesti di carattere educativo e scolastico principalmente, interessando marginalmente contesti lavorativi e aziendali per i quali risulta positivo lo sviluppo e l'apprendimento di competenze specifiche, ma anche trasversali, sulle quali soffermeremo la nostra attenzione.

Obiettivo dell'intervento è, a partire dalla definizione di *capabilities* di M. Nussbaum, effettuare un'analisi pedagogico critica della retorica circolante sulle competenze, attraverso l'analisi di alcune proposte formative attualmente realizzate, a confronto con itinerari biografici accidentati dei giovani; obiettivo dell'analisi è la ricerca di un modello pedagogico che si rivelerà certamente, più complesso, meno definito, acquisibile in tempi più lunghi, forse incerto negli esiti, ma certamente carico di senso, promozionale, e nei suoi esiti migliori e auspicabili, duraturo.

### **1. Un cambiamento di paradigma**

La svolta del secolo modifica il modello educativo dal leggere, scrivere e far di conto, verso dimensioni più ampie e complesse condensate nel paradigma formulato nel 1996 dal presidente UNESCO J. Delors: sapere, saper fare e saper essere che converge nel 'saper vivere insieme'<sup>1</sup>, nel quale le

---

<sup>1</sup> Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1996.

competenze trasversali assumono una importanza crescente per i processi formativi e lavorativi.

Il Ventunesimo secolo denuncia altresì, come conseguenza di uno sviluppo scientifico, economico e tecnologico di portata globale, svincolato da principi etici, una crisi mondiale dell'educazione, che investe la direzione di sviluppo di processi educativi e genera uno scollamento tra progresso tecnologico e scientifico, e processi e contenuti di apprendimento.

La crisi educativa coinvolge le agenzie primarie dell'educazione: la scuola e ancor di più la famiglia; quest'ultima conferisce una delega indistinta ed estesa all'istituzione scolastica che la accoglie, esautorando la famiglia dalle sue proprie responsabilità educative. Questa operazione inappropriata di delega, rende la famiglia sempre più esigente in ordine al tema della salvaguardia e protezione dei minori, secondo un'ottica puerocentrica malamente interpretata e fondata più sui diritti che sui doveri, che esplose in episodi di violenza scolastica inaudita da parte di allievi, e degli stessi genitori, nei confronti di insegnanti nello svolgimento delle proprie funzioni.

La crisi educativa si pone sul duplice versante di carenza educativa o di eccesso educativo: nel primo caso si manifestano inadeguato accudimento e carenti occasioni di sviluppo educativo; nel secondo caso si apprezzano esiti dello sviluppo educativo che vanno in direzione diversa da quanto auspicato (il maggiore e generalizzato benessere, ad esempio, non produce coesione a livello sociale, ma insoddisfazione e inquietudine); nell'un caso e nell'altro si pone la questione del che cosa debba apprendersi e del come si debba/possa insegnare per sviluppare processi relazionali equilibrati più orientati verso la 'gioia di vivere' piuttosto che su edonismo/individualismo e quanto si collega a queste dimensioni del vivere globalizzato; d'altronde anche la riflessione economica curvata pedagogicamente, riflette sulla opportunità se non liceità, di considerare gli individui come capitale umano, in una dimensione puramente materiale con quel che

conseguenze da una impostazione capitalistica dell'economia e dello sviluppo, in favore del passaggio ad una dimensione inclusiva di sviluppo economico e umano<sup>2</sup>.

Si pone quindi la questione di come coniugare sviluppo economico e sviluppo sociale in una fase storica in cui al progresso scientifico non è corrisposto un adeguato processo di sviluppo dei vincoli nei confronti del comune destino che lega gli uomini gli uni agli altri e alla terra madre, come riconoscimento e sviluppo di valori, di coscienza e di responsabilità verso gli uomini e verso l'ambiente: di qui la domanda se esistano competenze diverse ed ulteriori da quelle meramente tecniche da sviluppare, che restituiscano alle persone dignità, riconoscimento, valore intrinseco.

Pedagogicamente parlando dunque, il tema del *lifelong learning*, dimensione essenziale per lo sviluppo continuo già a partire dal Ventesimo secolo, non può oggi disgiungersi dallo sviluppo parallelo delle *capacità*, esuberanti rispetto ai processi di apprendimento come mera acquisizione di *skills*, e che si aprono verso una dimensione esperienziale *lifewide*, che copre tutti gli ambiti di vita del soggetto.

## **2. Competenze: etimologia e linee guida per il mondo scolastico**

Il concetto di competenza va affrontato a partire dalla sua origine etimologica: *cum petere* significa chiedere insieme, andare insieme, da cui il verbo *competere* che si lega a situazioni di sfida in cui si gareggia; la sfida presuppone la presenza di due contendenti in un confronto che coinvolge il compito da svolgere e la persona che lo deve svolgere.

---

<sup>2</sup> Cfr M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco-Angeli, Milano 2014.

Economia, Psicologia e Pedagogia sono alcune delle discipline che hanno studiato le competenze focalizzando l'indagine scientifica inizialmente sulle possibili ragioni per cui una persona riesce *meglio di altre* in un determinato compito, e successivamente, già dagli anni 90, spostando il focus dell'indagine scientifica su di un campo più ampio: cosa sia utile a *far fronte efficacemente* alle sfide della vita di tutti i giorni<sup>3</sup>.

È proprio in ordine a questo ultimo punto che la scuola italiana, oggi, è orientata alla ricezione e attuazione di altri documenti elaborati dal Parlamento europeo e dal Consiglio d'Europa del 2006, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, e da quanto formulato dalla Proposta di raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale alla luce della strategia Europa 2020.

I documenti indicati esprimono alcuni concetti portanti: esistono apprendimenti che si sviluppano in una dimensione longitudinale dall'età prescolastica alla vecchiaia (*lifelong*). Una estensione orizzontale negli ambiti di apprendimento: dimensione *lifewide* che – come detto – interessa quegli aspetti personali, sociali, professionali della vita dell'individuo che si articolano in ambiti più o meno strutturati, intenzionali e non, con esiti certificati e non, in cui avviene l'esperienza di apprendimento; l'apprendimento *lifewide* poi riguarda *la persona intera* del soggetto che apprende nelle sue diverse dimensioni di vita: come persona, come cittadino, come essere sociale e come lavoratore. Da una concezione così maturata discende una nuova filosofia che si colloca a fondamento delle istituzioni educative e si incardina su equità (come pari opportunità) partecipazione e qualità dei processi; centrata sui bisogni

---

<sup>3</sup> World Health Organization, Division Of Mental Health And Prevention Of Substance Abuse, *Programme On Mental Health, Life Skills Education In Schools*, HQ5.6 WOR, WHO//MNH/PSF/93.7A.Rev.2 English only Distr.: General, Geneva 1997.

del discente; dove l'equità va di pari passo con l'integrazione sociale a garanzia dei soggetti svantaggiati e/o in condizione di marginalità sociale; sulla qualità dell'offerta formativa anche in termini di informazione, "orientamento e partecipazione rispetto alla fruizione di occasioni formative; sulla qualità della formazione di docenti e formatori, sulla trasparenza, sul riconoscimento dei risultati di apprendimento"<sup>4</sup>.

Una tale impostazione pone radicalmente in discussione qualunque tipo di apprendimento che sia fine a se stesso dovendo la scuola confrontarsi – a partire da quanto enunciato – con traiettorie biografiche individuali e singole progettualità, in funzione delle quali le attività di orientamento e di sperimentazione al lavoro – cui si legano le nostre riflessioni – prendono sempre più piede, soprattutto nel ciclo secondario dell'istruzione: non si tratta di acquisire uno *stock* di competenze suscettibile di funzionare come un capitale intellettuale in grado di incrementare la produttività economica.

Si tratta invece di formarsi un sistema di competenze in grado di convertire in effettivi funzionamenti le *chances* di vita di cui (ciascuno *n.d.r.*) dispone espandendo così le proprie libertà sostanziali e dunque l'effettiva possibilità di realizzare il tipo d'esistenza corrispondente alla propria idea di buona vita"<sup>5</sup>.

### **3. La concezione di M. C. Nussbaum e la pedagogia critica**

Lasciamoci alle spalle queste considerazioni generali per entrare nel merito di cosa si intenda per competenze e per competenze trasversali, attraverso la densa e ampia definizione della filosofa statunitense M. Nussbaum: le competenze sono

---

<sup>4</sup> A. Giunta La Spada, F. Brotto, *I sentieri dell'Europa dell'istruzione*, Armando, Roma 2010, p. 92.

<sup>5</sup> M. Baldacci, *op. cit.*, p. 62.

“ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l’idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano”<sup>6</sup>.

Una sintesi del pensiero di Nussbaum verte su alcuni punti fondamentali:

- 1) esiste un livello minimo di capacità che sono dotazioni interne all’essere umano che definiscono la sua vita come tale, cioè come degna di un essere umano: il vivere al di sotto di queste capacità rappresenta una vita *non degna* per qualsiasi essere umano.
- 2) Alcune capacità non permangono stabilmente, ma possono essere riscritte in ordine alle contingenze del momento storico, che può inibire alcune capacità a danno di altre.
- 3) Perché le competenze possano svilupparsi c’è bisogno di processi di apprendimento ed educativi che riguardano il ruolo esercitato dalle discipline umanistiche nella formazione degli individui, il cui valore oggi risulta sminuito dallo sviluppo e dall’enfasi posta nei confronti di competenze tecniche orientate al progresso economico a scapito di dimensioni più legate a corrispondenze intime quali l’empatia;
- 4) In ultimo, ma non in ordine di importanza, va valorizzato il ruolo che rivestono vergogna e disgusto come risposta universale all’impotenza umana, insieme con lo sviluppo di un ‘occhio interno’ capace di provare compassione, interdipendenza e di sviluppare un pensiero critico<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> M.C. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge-New York 2000, trad. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna 2001, p. 370.

<sup>7</sup> Cfr. M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 2010.



In merito all'ultimo punto, che scaturisce come conseguenza naturale dei precedenti, va osservato che lo sviluppo di una *forma mentis* orientata criticamente, rientra negli scopi della pedagogia critica che nella sua riflessione scientifica, tende a stimolare una visione del mondo in cui nulla può essere conosciuto indipendentemente da una scelta di valori. L'esercizio critico in pedagogia pone un carattere normativo, dal momento che la critica si vincola al principio della responsabilità come elemento costitutivo delle scienze dell'educazione.

La pedagogia critica punta a scoprire contraddizioni e costrizioni sociali nel campo dell'educazione, con l'obiettivo di sviluppare nei minori la capacità di resistere al conformismo sociale.

Il lavoro di ricerca che verrà di seguito esposto, va a sondare concretamente – attraverso un esercizio critico ed ermeneutico – il discorso delle competenze così come esso si lega all'occupabilità e al mondo dell'impresa, attraverso la rilevazione di temi retorici e suggestivi, quando non francamente manipolativi, che fanno della costruzione delle competenze, quando distaccata da una cornice pedagogica, una mera strategia di marketing.

Faccio riferimento ad uno dei dispositivi formativi costruiti nel 2017 da un gruppo di aziende ed università europee, cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea, tra cui figurano l'Università di Lodz in Polonia e alcune aziende di formazione e consulenza dell'Est europeo e dell'area del Mediterraneo orientale, unitamente con aziende no profit e non governative orientate allo sviluppo di capacità lavorative e professionali, denominato progetto SGAG (*Skill Generator Assessment Game*) La sede di realizzazione del progetto per l'Italia è un ITIS con sede a Roma. L'attività formativa prevede dei corsi on line e attività in aula; le attività di gioco (che viene presentato come *serious game*) sono state ideate per continuare ad esercitarsi a casa.

La promessa fatta dagli estensori del progetto è allettante, in un momento di grave crisi lavorativa per i giovani.

*“Cosa si impara alla fine del corso?”*

Maggiore abilità di comunicazione e di lavorare con gli altri.

Migliore capacità di operare in diversi ambienti sociali

Migliore capacità di organizzare il proprio lavoro e coordinare quello degli altri.

Maggiore capacità di pianificare le proprie azioni per prevenire e risolvere problemi.

Migliore la capacità di gestire le risorse a disposizione e stimare tempi di realizzo, adattandosi alle situazioni e contingenze”<sup>8</sup>.

Di seguito riportiamo in sintesi le regole e i contenuti del gioco, così come vengono presentati sul sito nel manuale predisposto per i docenti<sup>9</sup>:

*Il gioco in breve*

Tom è uno studente di 18 anni circa che abita con la sua famiglia. Al momento ha un lavoretto che lo impegna 2 volte la settimana. Ma deve anche trovare il tempo di studiare, aiutare i suoi genitori, e soprattutto vedere i suoi amici!

Il gioco presenta 5 livelli ovvero 5 giorni della settimana.

*Le regole e la valutazione*

Ogni livello presenta 15 sfide (10 semplici e 5 un po' più difficili). Le sfide semplici valgono 1 punto quelle difficili 3 punti. Il punteggio è visualizzato solo alla fine di ogni livello.

---

<sup>8</sup> <http://sgag.eu/mod/page/view.php?id=21>

<sup>9</sup> [https://www.aregai.it/sito/images/Progetti/2016Sgag/SGAG\\_manuale.pdf](https://www.aregai.it/sito/images/Progetti/2016Sgag/SGAG_manuale.pdf).

Il giocatore prende punti per ogni risposta giusta. In caso di risposta sbagliata, non viene assegnato alcun punto e viene richiesto di ripetere la sfida. In caso di risposta giusta al secondo tentativo, non è assegnato il punto. Al terzo errore consecutivo il giocatore può proseguire, anche senza dover rispondere alla domanda (è un limite imposto dal programma usato per la creazione del gioco).

Ogni livello quindi permette di accumulare al massimo 25 punti. È possibile ripetere un livello tutte le volte che si vuole, azzerando il punteggio ottenuto in precedenza.

Alla fine di ogni livello si ottiene un punteggio come nella videata qui di seguito. Lo scopo non è dare un voto ai partecipanti ma solo un modo per offrire un feedback su quanto appreso e per offrire una competizione positiva con i compagni”.

#### 4. L'analisi critica

Leggiamo nei materiali messi a disposizione per il lancio del corso e del gioco, avvenuto a Roma, nel giugno dello scorso anno<sup>10</sup>:

Sfrutta (rivolto ai corsisti) questa **opportunità unica** per migliorare le tue potenzialità da un punto di vista personale e professionale **duraturo**. Il nostro corso e il gioco ti aiuterà ad affrontare situazioni quotidiane ma anche colloqui di lavoro, **umentando la tua possibilità di assunzione e promozione**, sfruttando le tue **nuove abilità** comunicative nel **rapportarti**

---

<sup>10</sup> Si fa presente che non è più possibile trovare sul *web* i materiali così composti: mentre si assicura l'onestà intellettuale di chi scrive e la buona fede in quanto qui riportato, ci si rallegra delle modifiche e correzioni intervenute. In un certo senso ci si sente responsabili di questa omissione di fonte, ritenendo che l'intervento presentato nel giugno 2017 nel corso del lancio 'romano' del progetto, cui si è presenziato, che ricalcava in buona parte quanto qui esposto, abbia favorito la correzione dei materiali presentati e il ritiro di quelli criticati, a favore di contenuti più sfumati e prudenti.

**con i tuoi superiori (gestione dello stress)**, colleghi (gestione delle risorse) e **conflitti (problem solving)**.

I messaggi che queste poche righe trasmettono sono:

- le attività proposte costituiscono un'opportunità unica cioè non ci sono altre opportunità se non questa; unica non vuol dire, infatti, da non perdere ma vuol dire che non ce ne sono altre;
- si assume che l'effetto sarà duraturo e che l'utilizzo degli strumenti aumenti le possibilità di assunzione e promozione (sul lavoro, personale?? non è chiaro ma sicuramente promettente).
- Si postula che le capacità comunicative sono nuove e quindi non esistenti fintanto che non verranno instillate dall'attività;
- infine che i rapporti con i superiori (e i colleghi, e il mobbing??) siano all'origine di uno stress che va gestito e che la risoluzione dei conflitti appartenga esclusivamente alla categoria del problem solving.

Si tratta di un esempio di linguaggio pubblicitario: non c'è sul mercato un prodotto analogo, il prodotto ti dà il meglio, lo strumento ti fornirà la base necessaria per sviluppare delle abilità che riguardano la sfera relazionale e del *problem solving*.

Proseguiamo nella lettura dei materiali informativi e di lancio:

Il mercato del lavoro odierno, in costante cambiamento e aggiornamento, induce i datori di lavoro a ricercare competenze trasversali sempre più variegate. (...) Per questa ragione **devi impegnarti a migliorare le tue abilità il più possibile**, e grazie al nostro gioco ciò accadrà senza che tu ti accorga di stare imparando!.

Un vero *diktat* rispetto alle capacità di miglioramento: devi migliorare e devi farlo il più possibile. Si accenna velatamente ad una prospettiva di fallimento che purtroppo i giovani spesso tendono ad interpretare come fallimento personale.

Questa esasperazione comunicativa dà enfasi, – facendosi carico, a mio avviso, di qualche responsabilità di troppo – ad uno stile attributivo legato ad un *locus of control interno* che così esasperato e assolutizzato, risulta essere, in molti casi, all’origine di fenomeni depressivi.

Le giovani generazioni sono affascinate dal mito di ‘quello che ce la fa da solo che appartiene tradizionalmente al ‘mito americano’, ma nella nostra esperienza globalizzata anche a filosofie orientali a cui si ispirano i *manga* giapponesi così diffusi tra i giovani, in cui il salvatore si sacrifica a beneficio di tutti contro i demoni maligni che mettono in pericolo la vita dell’umanità e in cui si pone l’accento proprio sulla capacità di impegno personale a favore di tutti.

## 5. Giovani di oggi: biografie accidentate

Il sostrato di molti percorsi adolescenziali contemporanei non è tale da far pensare che attività strutturate e in fin dei conti circoscritte ad un breve percorso, possano soddisfare il complesso processo di maturazione dell’individuo, cui si riferiscono le competenze da svilupparsi nel progetto, che sono: capacità di gestione del tempo, capacità di conduzione di gruppi / leadership, capacità di lavoro di gruppo, capacità di tollerare lo stress.

Le cronache, e dati significativi (ci riferiamo per esempio al rapporto Censis del 2010) ci parlano di una base tutt’altro che solida che ad oggi sembra immutata. Ne facciamo qualche esempio non esaustivo. Già dal 2009<sup>11</sup> si discuteva sulla presenza di casi di *hikikomori*, anche nella nostra civiltà occidentale: si tratta di forme di ritiro e isolamento in cui il *web* viene

---

<sup>11</sup> Cfr., C. Ricci, *Hikikomori. Narrazioni da una porta chiusa*, Aracne, Roma 2009.

mantenuto come unico canale comunicativo con l'esterno; il tema risulta attuale ancora oggi<sup>12</sup>; aggiungiamo il fenomeno dilagante del *sexting* tra giovanissime che le espone a diventare oggetto sessuale e di commenti su web e social che possono anche indurre al suicidio, per non parlare di un tema costantemente in auge, che riguarda fenomeni di marginalizzazione a scuola anche attraverso il *cyberbullismo*.

Assistiamo anche al drammatico fenomeno del 'Blue whale game' che falcia giovani vite turbate e sedotte da un elemento maligno verso una sfida tragica, per mostrare a sè stessi e ad un fantomatico mentore del male, di essere in grado di affrontare prove sempre più pericolose ed estreme<sup>13</sup>. In aumento tra i giovani condotte autolesionistiche di cui Blue whale sembra ora rappresentare l'apice.

Questa oblatività atroce, questa spinta, nobile se non fosse tragica, al sacrificio di sè, è molto profonda e ci parla di un anelito grande all'oblazione e alla donazione totale senza riserve, orientata in modo perverso.

Una nobile spinta che necessita di un ri-orientamento al bene, alla solidarietà, all'amicizia, all'utilità comune.

La dispersione di sè che evidenziano i fenomeni illustrati, si lega a mete devianti come ad un bisogno vitale di visibilità da parte dei giovani, di notorietà e successo, rendere la propria vita dominio comune, anche nella sfera più intima, per diventare qualcuno, per la propria autorealizzazione. Si assi-

---

<sup>12</sup> Cfr. K. Bagnato, *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci, Roma 2017.

<sup>13</sup> Con la stessa dinamica riscontrata da fini psicologi dello sviluppo come G. Pietropoli Charmet per il tatuaggio e i piercing, all'epoca del loro esordio tra i giovani, in cui oltre all'ornamento si mostra di avercela fatta a sopportare il dolore e le spinte all'autodistruzione/affermazione di sè. In ogni caso il desiderio ultimo è quello di attirare lo sguardo dell'altro su di sè, acquistare una visibilità anche se carica di disgusto cfr. G. Pietropoli Charmet, A. Marcazzan, *Piercing e tatuaggio: manipolazioni del corpo in adolescenza*, FrancoAngeli, Roma 2000.

ste a quanto rappresentato nella pellicola *The Circle* uscita nel 2017, scritto e diretto da James Ponsoldt, interpretato da Tom Hanks, ed Emma Watson.

Nel film, viene messo sotto accusa, tra altri aspetti che riguardano i social e la loro esistenza come operazione finanziaria, un certo modo di utilizzare e vivere le relazioni in termini di capacità trasversali nel mondo del lavoro: esserci, essere all'altezza di compiti ed aspettative, partecipare, piacere, diventare leaders.

Nell'azienda che promuove e sviluppa il nuovo social *The circle*, ambienti, relazioni e duro lavoro *high tech* si collocano in un panottico pieno di aree verdi, con pareti trasparenti in modo che tutti vedano tutti, e poi party, eventi, relazioni sempre al top; tutti si conoscono, e realizzando l'intuizione di Mac Luhan e del villaggio globale, si realizza anche un controllo capillare dei dipendenti.

La ricca company fornisce agli impiegati il welfare aziendale più esclusivo e i più rinomati presidi sanitari capaci di curare anche patologie gravi e irreversibili.

Il prezzo da pagare è alto: una pressione crescente, un controllo stretto sulle performance lavorative, una condanna a essere sempre elati e sorridenti, piacevoli con tutti, un lavoro che non si riesce a smaltire (o lavori, o partecipi agli eventi sociali e non puoi non partecipare); *esserci* nel Campus, significa sacrificare le relazioni famigliari, perdere la propria intimità, essere l'ultimo e salire alle stelle, e perdere tutto questo in un attimo, quando emerge qualcuno più interessante e intraprendente.

A chi giova tutto questo? al profitto, al potere oligarchico dei Tre saggi, che trae dai giovani impiegati disposti a tutto, linfa per alimentare i propri affari, che, contrariamente alla logica panottica del 'cerchio', restano accuratamente nascosti.

Alla luce di queste considerazioni rapide che non è possibile approfondire in questa sede, sulla fragilità giovanile, ci

si chiede se veramente un corso e un gioco siano sufficienti a portare un giovane appena adolescente o adolescente, – il progetto viene proposto a giovani dai 13 ai 19 anni – a scoprire e sviluppare le capacità trasversali al livello promesso.

## **6. La costruzione di competenze trasversali: un orientamento pedagogico**

Altrove<sup>14</sup> abbiamo segnalato in che modo invece tali capacità possano svilupparsi e quale sia la dinamica interpersonale che ne permetta una consapevolezza prima e poi una evoluzione; lo abbiamo identificato nella dinamica di adattamento ulteriore, che abbiamo riscontrato essere parte dello sviluppo degli organismi viventi, prima che degli esseri umani, e che va sotto il nome di *exaptation*; essa si configura come capacità di acquisire livelli di sviluppo e adattamento superiore a partire da una dotazione innata degli organismi viventi, e anche nell'essere umano in cui si instaura a partire da una dinamica di bisogno-desiderio.

Innescare la dinamica di sviluppo di competenze relazionali non è cosa né semplice né scontata; richiede tempi lunghi e non dà sicurezza nei risultati; si ritiene in definitiva che un progetto orientato pragmaticamente come lo SGAG, possa non ottenere i risultati attesi se non affiancato da attività di diversa qualità.

E qui entra in gioco la Compagnia dell'anello, della trilogia capolavoro di J.R.R.Tolkien, metafora sublime della lotta tra bene e male, tra potere e umiltà, tra amicizia vera e strumentale, tra rancore, odio, ricerca del potere fine a sè stesso e responsabilità verso gli altri e il destino dell'umanità; esercizio

---

<sup>14</sup> E. Lozupone, ¿Adónde va la pedagogía social? *Exaptation* como modelo pedagógico de desarrollo en la era de la crisis global. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 2015, pp. 99-114.



di un potere che è responsabilità e servizio, cura degli altri prima che di sè stessi; un potere che può portare a sacrifici estremi, in un orizzonte di significato che si colora di un potere redentivo.

Ciò che intendiamo rimarcare è la possibilità di sviluppo delle competenze trasversali in un ambiente propizio in cui esse si sviluppino ‘naturalmente’ attraverso la predisposizione di adeguati stimoli; gli stimoli adeguati si connotano di bellezza salvifica perché mostrano le strade più luminose del destino umano e rispondono a criteri di pienezza e di profondità presenti in ogni uomo; parlo di occasioni strutturate, e strutturanti, finalizzate ad una logica di crescita e di servizio per sè e per tutti, inclusiva e non esclusiva.

Mi riferisco in concreto ad occasioni significative come il servizio civile, l'accudimento di persone anziane e disabili, certe esperienze di scoutismo, un buon cineforum, la lettura dei capolavori proposti e di altri della letteratura internazionale, la visita nei ‘luoghi della sofferenza’.

Mi riferisco, infine, ad una relazione efficace con educatori capaci; persone – come suggerisce S. Giovanni Bosco – che amano perché sanno di essere amate:

‘chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani’<sup>15</sup>.

essi non desiderano altro che ricambiare amore, dedizione, attese di persone di cui riconoscono l'autorità e l'autorevolezza, come mostrano, in modo drammatico, e al ‘negativo’, ma inequivocabilmente, gli esempi devianti sopra illustrati.

Per sviluppare le competenze trasversali, sono necessarie a mio parere, attività mirate alla maturazione di personalità generative – il livello più elevato di sviluppo psichico, come

---

<sup>15</sup> S. Giovanni Bosco, *Lettera da Roma del 10 maggio 1884*, in P. Braido (a cura di) *D. Bosco educatore*, LAS, Roma 1987, pp. 384,385.

sostenuto da un grande psicologo come E. Erickson e ultimamente ripreso nella creativa sintesi di Giaccardi e Magatti:

«È generativa la personalità capace di dare risposte originali agli eventi (positivi e negativi) nei quali si imbatte, grazie ad un orientamento di fondo volto al desiderio di investire le proprie energie in forme di vita e lavoro che sopravvivano al Sè. (...) Sentendosi chiamata a dare il proprio apporto alla realtà che la circonda, la persona generativa contribuisce a renderla più bella e accogliente. Capace di mettere in gioco la propria libertà al di là di se stessa, essa diventa capace di ‘generare’»<sup>16</sup>.

Per ottenere questi risultati c'è bisogno dei tempi lunghi della formazione come *bildung* che ci parla di idealità, coltivazione di sé in relazione come sviluppo intellettuale, estetico, possibilità di trascendenza di etica e cultura in una armonica costruzione personale, nel quotidiano affiancamento con educatori a loro volta generativi/*exattati*.

Il confronto con la realtà e la valutazione fornita dai giovani di quanto viene loro offerto, attraverso il loro senso critico che non concede sconti né aggiustamenti sarà un elemento certo dell'efficacia degli interventi proposti: in educazione non si può simulare.

Senza questi connotati di coinvolgimento e di impegno personale per educatori ed educandi, traendo spunto ancora una volta dal romanzo *The circle* da cui l'omonimo film, assisteremo alla somministrazione – antropologicamente parlando – in giovani soggetti, di un cibo che non sazia, preparato ingegneristicamente per rispondere artificialmente a bisogni fittizi, non un nutrimento vero:

*“It's not that I'm not social. I'm social enough. But the tools you guys create actually manufacture unnaturally*

---

<sup>16</sup> M. Magatti C. Giaccardi, *Generativi di tutto il mondo unitevi. manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014, p. 40.

*extreme social needs. No one needs the level of contact you're purveying. It improves nothing. It's not nourishing. It's like snack food. You know how they engineer this food? They scientifically determine precisely how much salt and fat they need to include to keep you eating. You're not hungry, you don't need the food, it does nothing for you, but you keep eating these empty calories. This is what you're pushing. Same thing. Endless empty calories, but the digital-social equivalent. And you calibrate it so it's equally addictive"<sup>17</sup>.*

Un approccio pragmatico alla costruzione delle competenze trasversali, fuori da una precisa cornice pedagogica è, per proseguire nella metafora, come fornire vuote calorie, consumo che prepara altro consumo, produzione di risorse di cui altri beneficiano, e riduzione ad uno stato di dipendenza, generalizzato: obiettivo della pedagogia critica e di una pedagogia della 'gioia di vivere' è evitare che tutto questo accada, o si perpetui.

## **Riferimenti bibliografici**

- Bagnato K. *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci Roma 2017.
- Baldacci M. *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Braido P. (a cura di) *D. Bosco educatore*, LAS, Roma 1987.
- Delors J. *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1996.
- Eggers D., *The Circle*, Vintage Books, New York 2013.
- La Spada G., Brotto A., *I sentieri dell'Europa dell'istruzione*, Armando, Roma 2010.

---

<sup>17</sup> D. Eggers, *The Circle*, Vintage Books, New York 2013, p. 134.

- Lozupone E., ¿Adónde va la pedagogía social? *Exaptation* como modelo pedagógico de desarrollo en la era de la crisis global. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 2015.
- Magatti, M. Giaccardi, C. *Generativi di tutto il mondo unitevi. Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Nussbaum M.C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2010.
- Nussbaum M.C., *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 2000.
- Ricci C., *Hikikomori. Narrazioni da una porta chiusa*, Aracne, Roma 2009.
- World Health Organization, Division Of Mental Health And Prevention Of Substance Abuse, *Programme On Mental Health, Life Skills Education In Schools*, HQ5.6 WOR, WHO//MNH/PSF/93.7A.Rev.2 English only Distr.: General, Geneva 1997.

### **Sitografia attiva al 24 luglio 2018**

- <http://sgag.eu/mod/page/view.php?id=21>  
[https://www.aregai.it/sito/images/Progetti/2016Sgag/SGAG\\_manuale.pdf](https://www.aregai.it/sito/images/Progetti/2016Sgag/SGAG_manuale.pdf)

## Competenze del personale pedagogico in ambienti interculturali.

### Aspetti teorici e modelli di intervento

di Anna Młynarczuk-Sokołowska

La didattica dell'educazione interculturale è oggi attraversata da repentini cambiamenti, a causa dei flussi migratori che si stanno intensificando nelle nostre società e dei processi socioculturali in atto. In un mondo interessato dalla globalizzazione, le migrazioni non possono essere considerate un fenomeno socioculturale, un'anomalia o un elemento "esotico"; la presenza del migrante sta diventando, al contrario, ed in molti ambienti lo è già, parte integrante della struttura sociologica. Attualmente possiamo evidenziare come i destinatari delle attività educative non siano difatti soltanto i membri del gruppo di maggioranza o delle minoranze autoctone, ma anche i nuovi gruppi di studenti che hanno sperimentato un'esperienza di migrazione (immigrati, rifugiati, rimpatriati) e che sono caratterizzati da un'identità e da un'appartenenza culturale *altra*. Pertanto il lavoro del pedagogo, insegnante o anche educatore necessita oggi di una profonda riflessione sulle proprie attitudini, sia rispetto all'apprendimento che si intende veicolare, che alle nuove competenze e capacità emerse come obiettivi formativi nella odierna società della conoscenza.

Lo scopo dell'articolo è quello di elencare le questioni legate al bisogno di acquisire competenze interculturali, instaurare un dialogo aperto con i soggetti coinvolti nella pratica educativa ed esemplificare la modalità di progettazione delle attività didattiche che permettono il raggiungimento di elementi di progresso socio-civile.

Nell'articolo vengono dunque affrontate tali problematiche, portando all'attenzione del lettore alcuni esempi di iniziative<sup>18</sup> da me realizzate, al fine di contribuire alla preparazione di coloro che intendono lavorare come pedagogisti, ovvero esperti di progettazione didattica operando in contesti caratterizzati dalla multiculturalità, con particolare riferimento ai contesti di apprendimento socio-culturali polacchi<sup>19</sup>.

## **1. La formazione didattica del personale pedagogico in ambienti multiculturali**

I cambiamenti socioculturali e le riflessioni condotte nel comparto educativo ci inducono a porre delle domande sulle competenze che devono poter esprimere pedagogisti, insegnanti ed educatori, al fine di conseguire obiettivi educativi in linea con le attese della società contemporanea. L'apprendimento dagli altri e l'insegnamento-apprendimento dagli altri potrebbe diventare uno dei requisiti più richiesti nel comparto educativo<sup>20</sup>. In accordo con la conclusione del Consiglio d'Europa, riguardante l'educazione dei bambini provenienti da ambienti migratori, l'educazione deve assicurare l'inte-

---

<sup>18</sup> Le informazioni riguardanti alcune iniziative sono disponibili in lingua inglese negli articoli scritti da me sul portale ResearchGate.

<sup>19</sup> La Polonia è uno dei paesi con una diversità culturale bassa. Nell'anno 2011, in una ricerca condotta dall'Ente Principale di Censimento per il Censimento Nazionale, il 97,09% degli intervistati ha dichiarato di possedere la nazionalità polacca. Sul territorio della Polonia abitano le seguenti minoranze nazionali: bielorusi, cechi, lituani, tedeschi, ormanni, russi, ucraini, ebrei e quelle etniche Araiimi, Tatars, Lemko e Rom. I membri delle minoranze nazionali ed etniche spesso si sentono Polacchi. Il gruppo di stranieri è composto principalmente da: Ucraini, Tedeschi, Bielorusi, Vietnamiti, Russi, Cinesi, Italiani, Indiani e altri. I rifugiati sono: Ceceni e Ucraini.

<sup>20</sup> A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2014, p. 77.

grazione nelle comunità europee dei soggetti che hanno vissuto un'esperienza di migrazione. Pertanto occorre che i paesi membri della UE adoperino i mezzi necessari (a livello locale, regionale o nazionale) per assicurare a tutti i bambini le stesse possibilità ed il sostegno necessario per lo sviluppo del proprio potenziale, indipendentemente dalla provenienza geografica<sup>21</sup>. Dalle osservazioni condotte durante le pratiche didattiche realizzate in vari paesi europei (Polonia, Italia, Portogallo, Malta etc.), oltre che dalle analisi delle esperienze acquisite in varie scuole ed enti che si occupano di educazione dei migranti, ho potuto dedurre che il metodo di lavoro educativo “mono culturale” non risulta pienamente efficace. Emerge, al contrario, come sia importante l'implementazione di soluzioni che intervengano dall'interno dei sistemi educativi; iniziative, queste, che permetterebbero un lavoro inclusivo e coerente con le dinamiche dei contesti all'interno dei quali simili pratiche vengono avviate, andando ad interagire quindi con i soggetti appartenenti a minoranze linguistiche, soprattutto coloro che, secondo Geerta Hofstede, sono caratterizzati da un cambiamento diametralmente diverso dal “programma culturale dominante”<sup>22</sup>. Il riferimento è a coloro che affrontano problemi di varia natura (di adattamento psicologico, per esempio) ed ai gruppi culturalmente minoritari. Il personale pedagogico, ovvero educatori e insegnanti, coinvolto nella pratica educativa nel campo dell'insegnamento formale (scolastico), come gli educatori che lavorano nell'educazione informale (non

---

<sup>21</sup> Council of The European Union, *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, Official Journal of the European Union”, Volume 52, 11 December 2009.

<sup>22</sup> Cfr., G.Hofstede, G. J. Hofstede, M. Minkov, *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto 2010.

scolastica)<sup>23</sup>, deve avere una formazione in grado di favorire un approccio che faciliti la comprensione della eterogeneità delle condizioni culturali presenti all'interno di una stessa comunità; ciò al fine di consentire lo sviluppo delle competenze interculturali.

Nella presente analisi, prenderemo in esame alcune definizioni che rappresentano le competenze interculturali. Sławomir Magala spiega le competenze interculturali in un modo metaforico, evidenziando come esse risultino paragonabili a uno zaino, o ad un completo di attrezzi, adoperato da coloro che affrontano programmi differenti, o che provengono da altre culture<sup>24</sup>. L'educazione interculturale contribuisce a stabilire relazioni positive con sconosciuti; essa cerca di creare una comunità scolastica aperta alla diversità, alla dissomiglianza. L'educazione alla diversità si può considerare come un processo vitale per acquisire competenze interculturali<sup>25</sup>; tale pratica didattica è rivolta a tutti i gruppi sociali, ed è un elemento fondamentale nei programmi di formazione dei bambini, giovani ed adulti, poiché è finalizzata a far acquisire le suddette competenze agli insegnanti, agli alunni ed ai genitori; essa comprende:

- la formazione alla comprensione dell'equivalenza di tutte le culture e la preparazione alla coesistenza in una società pluralista;
- la sensibilizzazione alla diversità di origini, culturali e di tradizioni differenti; la formazione ad attitudini aperte e

---

<sup>23</sup> Il termine "personale pedagogico" fa riferimento a pedagogisti ed insegnanti che operano all'interno di contesti di apprendimento strutturati e che hanno conseguito una formazione specialistica, ma anche educatori che lavorano nelle istituzioni non formali (organizzazioni non governative, centri sociali etc.) ed in ambienti dove non hanno una preparazione specialistica.

<sup>24</sup> S. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011, p. 40.

<sup>25</sup> A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015, pp. 72-78.



tolleranti, che permettano lo scambio di valori, il dialogo e la mediazione;

- l'implementazione di pratiche che consentano di percepirsi dalla prospettiva dell'altro; attività arricchenti, che stimolino la curiosità per la diversità, concependola come non pericolosa e non ostile;
- il riconoscimento della propria identità culturale a seguito del confronto, anche per aumentare/favorire l'auto-accettazione;
- la formazione di capacità finalizzate a risolvere i problemi legati a pregiudizi ed a stereotipi negativi, presenti nei vari contesti contemporanei<sup>26</sup>.

La formazione degli insegnanti e dei soggetti che operano nel comparto educativo richiede una preparazione metodica, riguardante obiettivi, contenuti, metodi, che siano stati esperiti in contesti educativi regionali e multiculturali. È necessario anche che l'esperienza praticata, e gli elementi appresi durante i contatti con le persone di altre culture (si intenda anche l'apprendimento delle lingue) vengano considerati come elementi integrali delle competenze interculturali da conseguire da parte del personale pedagogico.

Prendendo in considerazione il fatto che la realtà educativa sta cambiando dinamicamente, nei centri educativi si creano gruppi di alunni con esperienze di migrazioni ed, allo stesso modo, nascono nuove evidenze in merito all'efficacia delle metodologie adoperate, oltre alla necessaria ispirazione per supportare anche il rinforzo etico-morale delle persone con le quali si opera<sup>27</sup>. Al contempo, rispetto alla realizzazione di pratiche educative inter-

---

<sup>26</sup> J. Nikitorowicz, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreuującym się społeczeństwie wielokulturowym*, in *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński. Opole 2010, p. 29.

<sup>27</sup> E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich*, in *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński, Opole 2010, p. 47.

culturali è importante quello che fa notare Tadeusz Lewowicki, ovvero che occorre essere pronti ad intraprendere<sup>28</sup>. La specificità dell'educazione interculturale, soprattutto su argomenti difficili e molto discussi in pubblico (es. la questione legata all'accettazione e integrazione dei rifugiati), può provocare l'opposizione dei genitori, come anche incertezze su come agire, da parte del personale pedagogico.

Le esperienze degli insegnanti e degli educatori polacchi, relativamente al lavoro condotto con persone di culture differenti, sono condizionate da vari fattori. Quelli principali sono: la specificazione del tipo di scuola (scuola per le minoranze; scuola bilingue; scuola con la lingua straniera usata come lingua principale; scuola multiculturale); la specificità della regione e del posto (confine, centro culturale); le caratteristiche socioculturali degli abitanti (presenza di un centro per rifugiati nelle vicinanze, presenza di minoranze culturali nuove o indigene); l'attività condotta dalla scuola per favorire la collaborazione internazionale (regionale, transfrontaliera, interna alla UE); la comprensione delle tematiche interculturali locali e globali; la possibilità di acquisire competenze e capacità in questo ambito da parte degli operatori<sup>29</sup>. Queste circostanze definiscono nuovi elementi e requisiti educativi per determinare le modalità di funzionamento di quella sede. È importante sottolineare che il lavoro condotto in condizioni di multiculturalità costituisce una grande prova per verificare l'efficacia della didattica adoperata, perché il suo elemento immanente è la imprevedibilità e l'alterazione permanente.

---

<sup>28</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, in *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Toruń 2008, p. 23.

<sup>29</sup> E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Przygotowanie nauczycieli do pracy*, op. cit., p. 48

Basandosi su quanto rappresentato, non è quindi possibile preparare il personale di pedagogisti ad affrontare e risolvere ciascuna delle situazioni anzi dette.

Spesso si cercano soluzioni autonome e tuttavia i soggetti in grado di individuarle occorre che abbiano grande responsabilità, capacità di adoperare specifici strumenti pedagogici appresi<sup>30</sup> ed esperienza, oltre ad una evidente propensione all'autoapprendimento. La relativa domanda, secondo quanto detto, potrebbe quindi risultare la seguente, ovvero su cosa si debba fondare la valutazione della preparazione pedagogica necessaria in uno spazio educativo multiculturale; le conclusioni di questa ricerca, condotta sul territorio della Polonia, soprattutto da Krystyna Bleszyńska, indicano che gli educatori operanti con gruppi culturalmente diversi, nella maggior parte dei casi, non valutano in maniera compiuta le proprie competenze, sviluppate in questo settore. Ciò a causa del programma di educazione degli insegnanti, dove emerge la mancanza di programmi specifici, un limitata presenza di percorsi di perfezionamento, oltre alla solitudine che accompagna gli stessi operatori nella risoluzione dei problemi legati al lavoro con gli alunni stranieri. D'altro canto, sono gli stessi operatori intervistati che hanno evidenziato il bisogno di acquisire specifiche qualifiche e strumenti di intervento necessari per lavorare nei gruppi culturalmente diversi; in maniera particolare, le richieste si sono configurate secondo i seguenti item: conoscenza della lingua; normativa riguardante gli alunni stranieri; competenze culturali; conoscenza delle problematiche inerenti la migrazione e la condizione di rifugiato; la formazione di un atteggiamento in grado di sviluppare pazienza, empatia e tolleranza<sup>31</sup>; preparazione per il lavoro in

---

<sup>30</sup> A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2014, p. 201.

<sup>31</sup> K. M. Bleszyńska, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, in *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia spo-*

condizioni di non omogeneità culturale; realizzazione di contenuti interculturali, corrispondenti alle prove richieste dalle singole situazioni di contesto. Ewa Nasalska ha evidenziato il bisogno di procedere ad una diversa formazione del personale pedagogico operante in tali contesti, al fine di rispondere a simili esigenze, formando nuove competenze professionali e incrementando le predisposizioni personali<sup>32</sup>.

Lo sviluppo delle competenze del personale pedagogico deve saper coniugare teoria e pratica. Molti studiosi fanno notare che esistono *gap* nell'educazione degli insegnanti, a causa delle difficoltà nel trasferire le competenze teoriche in pratico-educative. Da una ricerca condotta da Alina Szczurek-Borut risulta che i futuri insegnanti segnalano la mancanza di strumenti didattici, evidenziando la distanza, nell'insegnamento, esistente fra teoria e pratica<sup>33</sup>. Per il processo di preparazione degli insegnanti e degli educatori, che intendano lavorare in condizioni di multiculturalità, è necessario un'azione che evidenzi paradigmi ed orientamenti alternativi: di tipo comportamentale, umanistico, appresi o prodotti attraverso la riflessione<sup>34</sup>. La preparazione del personale pedagogico deve quindi essere accompagnata dallo sviluppo di una predisposizione al dialogo, sviluppando una sensibilità specifica nei riguardi dell'altro; deve contenere elementi di storia dell'arte, dei rapporti umani e sociali, ovvero tutto quanto possa promuovere, nelle scienze dell'educazione, la cultura

---

*lecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn, Warszawa–Toruń, p. 182.

<sup>32</sup> K. M. Błęszyńska, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, in *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, p. 182.

<sup>33</sup> A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy*, op. cit., p. 201 – 201.

<sup>34</sup> Zob. Zeichner, 1983, cyt. za: Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy...*, cit., p. 201.

della convivenza fra gruppi differenti e la realizzazione di paradigmi per la coesistenza<sup>35</sup>. Inoltre bisogna ricordarsi che ogni cultura deve essere aperta al dialogo; solo le interazioni multiculturali permettono di capire e trasmettere i valori alla base della propria stessa cultura, descrivendo la posizione che essa riveste<sup>36</sup>.

Nella facoltà di Pedagogia e Psicologia all'Università di Białystok, per la formazione dei futuri pedagogisti, insegnanti e assistenti sociali i programmi sono finalizzati a trasmettere agli studenti il sapere e le capacità necessarie per questo lavoro. Parte integrante del percorso di studi risulta essere anche la disciplina di Educazione interculturale.

Ed inoltre, per la preparazione del futuro personale pedagogico, si chiede di affrontare la sfida delle nuove prospettive educative, proponendo verifiche sul campo, in situazioni varie e differenti (per esempio attività di conduzione didattica di bambini appartenenti a minoranze linguistiche, *workshop* anti-discriminatori<sup>37</sup>). All'interno della proposta formativa offerta dal nostro corso di studi, annoveriamo anche la partecipazione al programma Erasmus Plus, dove si ha la possibilità di verificare sul campo diverse metodologie utili alla progettazione didattica (in particolare, *Non-formal, Intercultural Education, Work with Culturally Diverse Group, Desingning Intercultural Project, Intercultural Awareness*). Un obiettivo molto importante è la organizzazione di corsi di formazione che permetteranno al personale pedagogico di lavorare autonomamente per sviluppare le proprie competenze interculturali.

---

<sup>35</sup> A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy...*, cit., p. 206.

<sup>36</sup> J. Nikitorowicz, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, in *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński. Opole, p. 29.

<sup>37</sup> Si tratta di azioni realizzate nella presente ricerca.

## **2. Iniziative per sviluppare le competenze interculturali del personale pedagogico e degli studenti basandosi sulla propria esperienza**

Un'importante modalità di apprendimento delle metodologie più efficaci, in relazione al contesto nel quale si dovrà operare, risulta essere quella di condurre attività che sviluppano competenze interculturali, sia nel personale docente, che fra gli studenti. L'iniziativa si riferisce al piano di ricerca ed alla diagnosi delle criticità e dei bisogni che sono presenti nell'ambiente locale o in una condizione sociale particolare. Ai fini dell'esplicazione della ricerca proposta, si è adoperata la concezione olistica dell'educazione interculturale ed il "Modello della percezione e dell'interazione con l'altro" di J. Nikitorowicz. Tutte le azioni realizzate hanno avuto l'obiettivo di preparare i corsisti a *percorrere la strada*, partendo dalla presenza della diversità.

### **A. Attività formative**

L'esperienza mostra che il personale pedagogico segnala il bisogno di analizzare le problematiche relative al lavoro condotto con i gruppi di minoranze culturali, oltre alla esigenza di approntare strumenti didattici per poter sostenere, nel processo di formazione, gli alunni appartenenti alle suddette minoranze (tra i quali gli stranieri ed i rifugiati). Nel contesto delle iniziative formative proposte ho dedicato un posto particolare alle metodologie innovative finalizzate alla promozione del lavoro individuale e di gruppo, in presenza di culture eterogenee. Spesso ho proposto agli insegnanti la preparazione dei supporti didattici, modificando e semplificando i contenuti dei testi originali (ad esempio quelli previsti nel programma di formazione nazionale), l'uso della grammatica, i riferimenti lessicali; riducendo l'ampiezza dei testi scritti e progettando esercizi educativi specifici. Il metodo di preparazione dei testi

è servito per compensare i *gap* scolastici presenti fra gli studenti dei vari gruppi linguistici, oltre che per insegnare la lingua polacca come lingua straniera. Tale metodo ha consentito, al contempo, la conduzione di un lavoro educativo adeguato alle possibilità linguistiche e culturali di alunni che necessitano un'educazione individualizzata (es. i soggetti stranieri). Questo ha creato spazi per lo studio delle modalità di strutturazione di gruppi paralleli<sup>38</sup>.

Tra le persone coinvolte nelle pratiche educative è emerso anche un forte interesse per l'apprendimento di programmi in grado di favorire l'integrazione interculturale. Gli insegnanti maggiormente interessati a simili pratiche didattiche hanno ricercato nuove metodologie da introdurre nel proprio lavoro; va ricordato difatti come i soggetti che lavorano con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria spesso hanno evidenziato il bisogno di adottare pratiche didattiche conosciute soprattutto nel Podlasie<sup>39</sup>, ovvero il **metodo delle favole interculturali**, che è parte integrante del programma educativo "Le avventure dell'Altro"<sup>40</sup>. Le favole interculturali fanno parte delle favole psicoeducative; servono per promuovere nei bambini la sensibilità nei confronti della diversità, nelle varie discipline (es., economia, scienze umane). Nell'anno 2015/2016 nella seconda parte del programma "Le avventure dell'Altro" è stata inserita nella lista delle innovazioni pedagogiche dal Curatore d'Istruzione di Podlaskie, come un'innovazione metodologica e programmatica.

---

<sup>38</sup> A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016, p. 31.

<sup>39</sup> Podlasie è una regione nord-est della Polonia.

<sup>40</sup> Altre informazioni su questo argomento: A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król., *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok 2011; A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król., *Przygody Innego. Bajki na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok 2015.

Il personale pedagogico ha espresso un notevole interesse per le metodologie atte ad insegnare il polacco come lingua straniera nei contesti interculturali. Dall'anno 2014 si è proceduto alla presentazione ed all'uso del **metodo del portfolio interculturale**, durante le esercitazioni. Questo metodo consiste nel documentare regolarmente lo sviluppo delle competenze linguistiche e delle esperienze interculturali realizzate, sotto forma di lavori raccolti in una cartella o in un raccoglitore, dagli stessi membri del processo d'apprendimento. Un elemento molto importante risulta essere il monitoraggio e la valutazione dei progressi conseguiti nell'apprendimento per lo sviluppo delle competenze comunicative interculturali<sup>41</sup>.

### **B. L'attività di volontariato studentesco nei contesti educativi e sociali multiculturali**

Nelle attività proposte, mi sono adoperata per rendere partecipi gli studenti dei vari corsi dell'Università di Białystok (pedagogia, lavori sociali, filologia polacca e altri) in azioni sociali nel campo dell'educazione. Si tratta di attività di volontariato studentesco nei contesti educativi e sociali multiculturali, per favorire lo sviluppo delle competenze interculturali tra i bambini ed i giovani, e la capacità di una pacifica coesistenza fra alunni stranieri; così facendo si intende, al contempo, lavorare per l'arricchimento del metodo educativo interculturale già in uso. Si tratta di progetti inseriti e realizzati nelle scuole dell'infanzia, primarie e presso enti d'accoglienza per gli stranieri nella città di Białystok. Dopo un'esercitazione, gli studenti volontari iniziano il lavoro in una sede; hanno così la possibilità "di sperimentare la pratica" ed, allo stesso tempo,

---

<sup>41</sup> A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016, pp. 51/54.



di apprendere competenze e capacità fuori dal programma universitario. Va notato che il lavoro sociale dei giovani ha un ruolo molto importante durante la costruzione dei programmi, dei vari progetti educativi e della verifica dei metodi di lavoro. A queste attività partecipano anche gli insegnanti, che sviluppano il proprio laboratorio lavorativo, supportando i futuri pedagogisti, insegnanti ed educatori: il loro sostegno, nella ricerca condotta, è risultato fondamentale.

Tra i progetti realizzati con gli studenti, come anche con il personale pedagogico, ha riscontrato un grande interesse il laboratorio educativo “Le avventure dell’Altro”. L’attività in oggetto è stata realizzata dagli studenti e dagli insegnanti nelle scuole dell’infanzia e primarie della Polonia a partire dal 2010. Un’altra iniziativa che ha coinvolto gli studenti provenienti da gruppi linguistici non omogenei è stato il Concorso letterario-estetico-fotografico denominato “Diversità come spazio del dialogo”. La sua realizzazione è iniziata nel 2011 con la collaborazione della scuola primaria nr. 26 di Bialystok. Si tratta di un’iniziativa periodica, destinata ai bambini della scuola dell’infanzia e primaria. Lo scopo del concorso è stato quello d’intraprendere un dialogo basato sulla consapevolezza della diversità, rappresentata da ciascuno di noi. Ogni anno questa iniziativa declina temi differenti; nelle ultime edizioni è stata intitolata “Diverso, vicino e lontano”, “Tradizioni e usanze della casa d’appartenenza”, “I giochi preferiti”. I bambini, dopo la partecipazione a questi corsi e progetti educativi, grazie al sostegno degli insegnanti o/e genitori e con l’aiuto degli strumenti d’espressione creativa approntati, hanno prodotto lavori riguardanti le tematiche del concorso. Quelli premiati sono stati presentati durante la competizione, che si tiene in concomitanza con la Giornata Mondiale del Rifugiato. Allo stesso tempo gli studenti sono stati coinvolti nella realizzazione di una rivista che ha trattato i temi dell’appartenenza culturale degli alunni, con la finalità di creare uno spazio di

dialogo interculturale che non escluda nessuno dei gruppi linguistici presenti.

A conclusione delle attività condotte si è proceduto alla pubblicazione degli esiti delle ricerche effettuate durante la realizzazione delle attività didattiche.

Nelle pubblicazioni sono state affrontate questioni legate all'educazione in contesti che hanno necessitato una programmazione di corsi di educazione interculturale. Tra le ultime pubblicazioni scientifiche riportiamo: *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie nauczenia języka polskiego jako obcego* (2016); *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich* (2015); *Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji* (2013).

Il lavoro in contesti multiculturali presenta elementi imprevedibili, richiedendo una vasta preparazione metodologica ed un atteggiamento aperto verso i contesti di apprendimento. Non esiste un modello di intervento universale, in grado di consentire di risolvere tutte le situazioni critiche e di conflitto che possono emergere durante le attività. Per tali ragioni, le competenze degli studenti devono quindi essere sviluppate costantemente, avendo come obiettivo la promozione del valore positivo del processo educativo e dell'autoapprendimento. Infine, molto importante risulta la capacità di valorizzare gli elementi identificativi espressi dai diversi gruppi culturali, con i quali lavora il personale pedagogico; ciò in vista della ricerca di soluzioni metodologiche coerenti con le culture presenti nei contesti di apprendimento.

Allo stesso tempo, è risultata di grande utilità la capacità di collaborare con enti (es. organizzazioni non governative) che hanno concorso a definire anche *best practice*, nella relazione con gruppi multiculturali, elaborando programmi, progetti e metodi innovativi per la promozione dell'educazione interculturale.

## Riferimenti bibliografici

- Błeszyńska K. M., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*. [In:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011.
- Council of The European Union, *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, Official Journal of the European Union”, Volume 52, 11 December 2009.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich*, in *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński, Opole 2010.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M., *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto 2010.
- Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, in *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Toruń 2008.
- Magala S. *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Od obcości do inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Biały-stok 2016.

- Nasalska E., Educazione interculturale nella scuola polacca, „Kwartalnik Pedagogiczny” No. 1, 1999.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, in *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, J. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa 2002.
- Nikitorowicz J., *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, in *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński. Opole 2010.
- Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Casa editrice Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Zeichner K.M., Alternative Paradigms of Teacher Education, „Journal of Teacher Education”, vol. XXXIV, 1983, cit: Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2014.

## Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche

di Riccardo Pagano

In un articolo apparso sul *Corriere della sera* dell'8 novembre 2009 l'editorialista e storico Ernesto Galli della Loggia a proposito della introduzione nella scuola italiana dell'ora di Cittadinanza e Costituzione così si esprimeva: “Si compie così (cioè con la nuova materia “Cittadinanza e Costituzione) un nuovo e decisivo passo avanti lungo quella china micidiale che sta portando la scuola italiana al disastro, ovvero la sua trasformazione dal luogo di apprendimento che era un tempo a una sorta di insignificante agenzia alla socializzazione. Un mutamento genetico in atto da almeno tre decenni [...]”<sup>1</sup>. Prendo spunto da questo articolo, non per contestarlo o per polemizzare, ma per avviare una serena riflessione che possa dare un contributo ai lavori di queste giornate cosentine.

Molto e su molte cose ci sarebbe da dire. L'articolo di Galli della Loggia mette insieme più questioni che andrebbero singolarmente affrontate e analizzate. Tra di esse di particolare rilievo è la funzione della scuola, oggi, in questa società *post* sempre a qualcosa, o, come dai più è detto, “globale” e “globalizzata”. Dunque: la Scuola, oggi, che funzione ha? È una domanda alla quale è difficile rispondere. Occorre il concorso di diversi specialisti, sociologici, psicologi, pedagogisti, politici e via dicendo. Una pluralità di competenze, quindi. Molto spesso si fa ricorso alla categoria della complessità per sot-

---

<sup>1</sup> E. Galli della Loggia, *Scuola. Così la democrazia diventa catechismo*, “Corriere della Sera”, 8 novembre 2009.

trarsi alla responsabilità di dare risposte. Non voglio cadere in questa tentazione e mi inoltrerò in una riflessione che riguarderà un aspetto della variegata galassia di competenze a cui facevo riferimento: politica e scuola vs cittadinanza e educazione. La *Cittadinanza* come declinazione della politica e l'educazione come tratto distintivo della scuola. Tutto ciò per riuscire a coniugare cittadinanza e educazione per giungere ad una educazione alla cittadinanza.

Non meno importante, poi, è la dimensione didattica che l'educazione alla *Cittadinanza* richiede. Anche per questo altro aspetto non mancheranno interessanti spunti di riflessione.

## **1. La *Cittadinanza*: un concetto in continua ri-definizione**

È da qualche anno che in campo educativo il concetto di *Cittadinanza* è oggetto di particolare attenzione. Sembra quasi che attraverso la *Cittadinanza* si possano trovare soluzioni a diversi problemi pedagogici. Di *Cittadinanza* se ne parla in senso diffuso e così rischia di creare confusione concettuale, specie in relazione ad altri temi assai rilevanti, quali, per esempio, l'*identità*. I fenomeni sempre più diffusi di leghismo al Nord e specularmente al Sud, che coinvolgono inevitabilmente la Scuola, esprimono un disagio avvertito presso la popolazione che se non opportunamente orientato crea e creerà non pochi problemi di convivenza civile. In tutto questo articolato panorama, la Scuola ha un ruolo importante che non può esaurirsi nella semplice trasmissione e apprendimenti di saperi. La scuola italiana, e in questo ha ragione Galli della Loggia, ma il cambiamento va visto in senso positivo e non negativo, ha subito un processo di discontinuità tra l'impostazione liberal/classista/nozionistica gentiliana e democratica/interclassista/educativa postgentiliana. La Scuola dei "decreti delegati" degli anni Settanta del Novecento ha consentito quella mobi-

lità sociale che ha fatto sì che i figli degli operai e dei contadini diventassero professionisti e che avessero pieno diritto di cittadinanza democratica.

E se nel secondo Novecento la *Cittadinanza* era intesa su di un piano verticale, una specie di “ascensore sociale”, oggi è duplice: orizzontale e verticale. Si tratta di garantire non solo la possibilità di progredire sul piano sociale, ma di inserirsi nel tessuto sociale da parte delle frange più povere e più emarginate costituite da extracomunitari e non solo da essi in verità, visto purtroppo l’avanzare della povertà. A ciò si aggiunse il processo in atto di decentramento, o di federalismo che dir si voglia, che complica ancor di più la situazione e rende più arduo il ruolo e la funzione della scuola.

Non so se di tutto questo i “soloni” di turno se ne rendono conto. Il rapporto tra istruzione e educazione non può essere visto in senso riduttivo né tantomeno alternativo, è un rapporto dialettico, articolato. Se la priorità di fondo è l’istruzione, al tempo stesso occorre creare condizioni educative che diano senso all’apprendimento dei saperi scolastici e, oggi, questi saperi devono essere finalizzati alla lotta contro l’esclusione sociale, la violenza dilagante, la disoccupazione che crea nuove marginalità. Si comprende facilmente come il discorso sulla finalità della scuola è cruciale e urgente e che non può essere ridotto solo ad affermazioni di principio dal tono elitario e/o di intellettualismo aristocratico.

La Scuola nell’attuale momento storico nei paesi dell’Unione Europea, e tra questi ovviamente c’è l’Italia, ha da assolvere diversi compiti e tutti di grande rilevanza, ma, tra di essi, quello politico mi sembra il più importante perché, come già aveva evidenziato A. Gramsci, la questione pedagogico-educativa va inserita in un contesto più ampio rispetto a quello delle sole teorie cognitivo-apprenditive e/o organizzative del sistema scolastico. Le riforme scolastiche a partire dagli anni duemila sono molte attente all’architettura del sistema scola-

stico e poco, invece, alle finalità che la Scuola deve avere come obiettivo formativo costituzionale. Non mi sfugge, certo, che non mancano nelle Riforme, a cui facevo, riferimento indicazioni di natura educativa e formativa, ma si tratta quasi di protocolli scontati, di frasi ovvie e banalmente ripetute in un linguaggio burocratico ormai pedissequamente assorbito e fatto proprio dalla classe docente con poca o nulla riflessione critica sulle dichiarazioni ministeriali. Non sarà certo un caso che in Italia è dal 1990<sup>2</sup> che non si chiamano più a raccolta i diversi soggetti sociali per discutere di Scuola. È invece proprio sulla dimensione politica della educazione che bisogna tornare a riflettere.

Occorre, a mio modesto parere, fare appello ai principi generali della Costituzione italiana per trovare le vere ragioni che giustificano la spesa e l'investimento per la Scuola. Una Costituzione che, però, deve essere assunta come guida che si storicizza, che fa i conti con la realtà sociale nella quale è contestualizzata. L'art.3 è, senza dubbio, attualissimo, ma chi sono, oggi, i cittadini che devono avere pari dignità sociale e che devono essere eguali davanti alla legge? E cosa deve fare la Repubblica italiana per rendere effettivo l'esercizio della piena *Cittadinanza* affinché tutti possano svilupparsi e realizzarsi come persona? A queste domande deve rispondere anche la Scuola come parte non solo integrante della Repubblica, ma come sua dinamo, come sua alimentatrice di rinnovamento.

Ecco, dunque, che ciò che attiene la *Cittadinanza* è sì, un fatto giuridico, ma anche educativo; è l'educazione, infatti, che può fare rendere conto al cittadino che ha diritto di *Cittadinanza*. La legge garantisce l'esercizio della *Cittadinanza*, ma è l'educazione che la rende effettiva e praticabile.

---

<sup>2</sup> Cfr. Ministero Pubblica Istruzione, *Atti Conferenza nazionale della scuola*, Le Monnier, Firenze 1990.



Il tema della *Cittadinanza* tocca ogni aspetto della riflessione politico-giuridica. Grandi studiosi di ogni tempo si sono soffermati a riflettere sul significato e sull'esercizio della *Cittadinanza* (Aristotele, *Politica*; Hobbes, *De cive*; Marx, *La questione ebraica*; Weber, *Il potere non legittimo*, (*Tipologia della città*) e attualmente si è propensi a dilatare lo spazio della *Cittadinanza* anche a quei diritti che N. Bobbio chiamava di terza e quarta generazione<sup>3</sup>. Di fronte al pericolo di una inflazione dei diritti<sup>4</sup> che rende difficile l'elaborazione di una realistica strategia per l'affermazione dei veri diritti di *Cittadinanza*, è necessario procedere con un approccio analitico passando gradualmente da istanze universali al riconoscimento di categorie di diritti legate ai soggetti; insomma, sempre più ci si attiene allo *ius singulare* e meno allo *ius commune*. S'intravedono così gli spazi per il riconoscimento dei diritti del fanciullo, delle donne, dei disabili, degli anziani, dell'integrazione, ovvero i "diritti di IV generazione".

Si può affermare che la *Cittadinanza* in senso moderno è ben diversa da quella "organicistica" teorizzata da Aristotele, da Tommaso e perfino da Rousseau. La *Cittadinanza* moderna è per un'appartenenza di tipo selettivo ed è regolata dalla politica che determina le scelte per essere o meno cittadino di uno Stato. Oggi, per esempio, il diritto di *Cittadinanza* è regolato anche dalle norme che devono tenere conto della sicurezza dello Stato. Venendo meno il principio naturalistico e universalistico dell'eguaglianza degli uomini, si rafforza l'importanza dell'educazione alla *Cittadinanza* perché cittadini si diventa e non lo si è per diritto naturale.

---

<sup>3</sup> N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Ministero Pubblica Istruzione Torino 1990, pp. 14-15.

<sup>4</sup> A quelli di I generazione (di proprietà, di autonomia negoziale, di garanzie procedurali, *habeas corpus*, di agire in giudizio, di elettorato attivo e passivo, di ricoprire cariche pubbliche) si sommano i diritti sociali (imposti dal *welfare state*), i diritti cosmopolitici ed ecologici (la legislazione determinata dagli organismi internazionali, i rapporti con l'ambiente).

L'educazione alla *Cittadinanza*, oggi, è lontana da forme di giacobinismo leninista e sempre più si orienta verso una educazione di stampo liberale: lo *ius singulare* fa ricadere l'attenzione sul singolo, è questi, infatti, che si deve inserire come Cittadino nella *polis* dove intende vivere per scelta e/o per necessità.

La rivendicazione dei diritti soggettivi è una forma di neoilluminismo per questa società planetaria e contraddittoria. Essa mentre, da un lato, sancisce l'universalità, dall'altro lato, riafferma l'importanza del singolo non più protetto da uno Stato totalitario o da un *welfare* molto spinto.

Da qui, una educazione alla *Cittadinanza* per il singolo individuo, carica di tensioni etiche e attenta a evitare qualsiasi tentativo di omologazione non più ispirata da ideologie politiche, ma da un mercato ideologizzato che tiene fede al principio del consumismo e dell'individualismo esasperato.

## **2. Educare alla *Cittadinanza*: questioni aperte**

L'educazione alla *Cittadinanza*, nell'attuale società, ha almeno due finalità con un unico obiettivo: educare ai "diritti sociali" per garantire l'eguaglianza dei cittadini.

Educare ai diritti sociali vuol dire dare al singolo la possibilità delle *conditional opportunities*, cioè di rivendicare condizioni che gli consentano di poter esercitare i propri diritti: libertà personale, la proprietà privata, l'integrità fisica e via dicendo. Come si vede, non si tratta di una educazione rivendicativa, ma di una educazione civica e politica tesa alla costruzione delle garanzie sociali. È una educazione costruttiva, collaborativa, affinché si creino le condizioni per una comunità che riconosca e garantisca l'esercizio dei diritti sociali. Si comprende facilmente che è una educazione complessa che richiede una notevole maturità politica ai singoli affinché essi

diventino a pieno titolo cittadini, indipendentemente dalla loro etnia o provenienza. In tutto questo la tensione all'eguaglianza rimane come sfondo teleologico, come un *telos* che orienta l'azione educativa.

Dunque: l'educazione del singolo. Essa implica ontologia ed etica e richiama elevati concetti quali la responsabilità, la dignità morale, la persona. Potrebbe sembrare questa una ricaduta nella retorica, nelle belle parole sulla persona, ma poco praticabili quando questa s'imbatte nella quotidianità fatta di mille difficoltà, di una liquidità nella quale tanti sono i compromessi con i quali si devono fare i conti. La persona è chiamata a esigere il diritto ai diritti, ma altrettanto deve impegnarsi ad esercitare i diritti. È duplice il percorso formativo: occorre che la persona raggiunga la consapevolezza del proprio tempo e di sé. Essa di fronte alle difficoltà di un tessuto sociale frantumato, deve evitare il pericolo di un ripiegamento su se stessa, nel proprio privato. Questa deriva porterebbe la persona verso orizzonti familistici e la depriverebbe di quella dimensione sociale e comunitaria che è la sola che la può rendere veramente persona con la P maiuscola. La deriva familistica è l'anticamera di una *Cittadinanza* vissuta ai margini della legalità.

L'educazione alla *Cittadinanza* deve avere, quindi, una doppia tensione: comunitaria e individuale. E queste due tensioni, oggi, tendono a divergere, ad essere sempre più asimmetriche sul piano delle strutturazioni, ma convergenti sul piano degli obiettivi. Da un lato, abbiamo una comunità dominata da apparati affaristici e, dall'altro lato, abbiamo soggetti sempre più omologati a un universo simbolico già selezionato dai *leader* e dai *media* degli stessi apparati. L'educazione deve entrare in questo cuneo per svellere il torpore sociale che gli apparati tendono a perpetuare, per impedire ai soggetti di emanciparsi intellettualmente e di crescere personalmente sul piano dell'autonomia. All'educazione, oggi, più di ieri, spetta un compito arduo, difficile. Non si tratta più, o solo, di dare

sapere, di trasmettere conoscenze, ma di fare in modo che questo sapere, che queste conoscenze diventino *habitus civile*, forma di coscienza sociale e politica.

È una educazione che deve decondizionare, deprocessualizzare, decostruire, deregolarizzare e deve fare in modo che il singolo costruisca in sé e per sé strutture cognitive, emozionali, etiche che lo spingano verso un cosmopolitismo che, pur accettando la globalizzazione, ne rifiuti, però, le regole di mercato oggi dominanti, per sostituirle con le regole di una convivenza civile, fondata non su di una generica uguaglianza, ma su di una uguaglianza strutturata sul principio educativo della potenzialità riconosciuta per tutti; ciascuno, secondo le proprie attitudini e propensioni, deve poter raggiungere obiettivi conformati al progetto di vita scelto. Com'è possibile che questo accada? C'è una "ricetta" educativa che si può preconfezionare e offrire come modello? Alla prima domanda mi sento di rispondere che può accadere perché è la speranza che deve alimentare l'educazione; alla seconda, che non penso che possa esistere un modello educativo da offrire come "ricetta", come paradigma. Alla luce delle modellizzazioni del Novecento non vorrei neanche che ce ne fossero perché non pochi guai e tragedie hanno procurato. E allora? Ebbene, è solo la riflessione, la problematizzazione, lo sguardo critico che possono aiutarci a trovare ipotesi educative che nel marasma del postmoderno siano in grado di indicare vie possibili per consentire all'uomo del Duemila di essere cittadino a pieno titolo.

### **3. Educare alla *Cittadinanza*: un obiettivo perseguibile**

La scelta antidogmatica e decostruttiva potrebbe far pensare ad una linea pedagogica relativistica, dell'*hinc et nunc*; non è in questa direzione che intendo andare. L'educazione alla *Cittadinanza* in questo tempo è sì, orientata verso forme non

assolutistiche e/o assolutizzanti, ma essa, pur muovendo dal singolo, dalla sua soggettività, non trascura il riconoscimento oggettivo delle norme che rappresentano la base fondante del rispetto per rendere possibile la convivenza civile. Bisogna, a mio avviso, evitare un grosso equivoco: educare alla *Cittadinanza*, senza dubbio, significa far acquisire conoscenze, interiorizzare norme, avere consapevolezza delle leggi, farsi promotore di legalità, altresì significa sviluppare nel soggetto la volontà di essere protagonista di *Cittadinanza*, ovvero farsi attore e costruttore di regole praticandole nella quotidianità. Tra la scuola e la vita ci deve essere continuità, tra l'educazione insegnata e quella agita ci deve essere una normale dialetticità, confrontativa, discutitiva, ma sempre costruttiva. Le coscienze delle norme e l'impegno ad esprimerle con quel tratto di distintività che deve caratterizzare la formazione del singolo può contribuire ad una *Cittadinanza* non subita, ma costruita, sentita, vissuta come appartenenza, aperta alla comunità e al comunitarismo, lontana da un assemblearismo indistinto, velleitario e confusionario. È così, a mio parere, che si può delineare una educazione democratica per una *Cittadinanza* democratica<sup>5</sup>.

Dunque: come declinare l'educazione alla *Cittadinanza*?

Nella prospettiva delle tesi enunciate l'educazione alla *Cittadinanza*, al di là delle belle parole di cui è intrisa la burocratologia, sempre più scivolante verso esasperate e didascaliche espressioni didatticistiche, deve, a mio avviso, promuovere nel singolo la responsabilità del proprio agire nei confronti delle regole, nei rapporti con gli altri, nell'agire sociale. Si obietterà che anche queste sono affermazioni che prospettano la terra dell'oro, il mito, l'utopia, l'Eden. Posso essere anche

---

<sup>5</sup> Cfr. per il significato di Democrazia, N. BOBBIO, *Democrazia*, in N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino (a cura di), *Dizionario di Politica*, Utet, Torino 1992; O. HÖFFE, *La democrazia nell'era della globalizzazione*, tr.it., il Mulino, Bologna 2007.

d'accordo, ma stiamo attenti a non lasciarci sfuggire che il richiamo alla responsabilità individuale richiede un grande impegno pedagogico. Esso non riguarderà solo l'insegnante di "Cittadinanza e costituzione", ma tutti i docenti, qualsiasi disciplina essi insegnino. L'educazione alla *Cittadinanza* deve essere, per dirla in termini burocratici, un obiettivo trasversale del PTOF. Essa deve costituire quell'*humus* sul quale identificare l'azione educativa della Scuola. Ovviamente ciascun istituto scolastico declinerà, a seconda del territorio, delle sue caratteristiche e delle sue esigenze, la *Cittadinanza* nei suoi aspetti qualificanti. Relativo non è sinonimo di relativistico, così come autonomia non è sinonimo di autonomistico. Oggi nell'educazione c'è bisogno del relativo, del tempo storico, dell'uomo reale, senza, tuttavia, abbandonare l'*ou topos* inteso nell'accezione di luogo felice.

La cittadinanza, la vita vissuta da cittadino, è una sfida educativa, è un "luogo felice" che investe la totalità dell'uomo, della persona; è una educazione politica che invita alla determinazione del sé, ma anche all'ascolto, alla realizzazione del sé, ma anche dell'altro, è il *cum vivere* sotto l'egida della comunità per il bene comune. Educazione, *Cittadinanza*, bene comune, rappresentano le utopie del postmoderno, così come la pace poteva esserlo per buona parte del Novecento. L'educazione politica non deve essere scambiata con quella morale, ma la prima non deve configgere con la seconda; assimilazione no, ma neanche contrasto, conflitto. L'educazione alla *Cittadinanza* come educazione politica, senza dubbio non è educazione morale, ma altresì non può non essere morale. L'educazione alla *Cittadinanza* è tensione morale, è comunque un dover essere che tende al bene, e se c'è di mezzo il bene l'aspetto morale non può essere messo in secondo piano.

Come si vede, affrontare un tema complesso quale quello della *Cittadinanza*, e soprattutto della educazione alla *Cittadinanza*, non è agevole. Occorrono competenze disciplinari mol-

teplici, storiche, sociologiche, giuridiche, politiche, filosofiche; si tratta di avviare un processo di ri-definizione continua perché la *Cittadinanza* evolve con il progresso della società, con le dinamiche della storia, con lo sviluppo sociale. Che cosa significa educare alla *Cittadinanza* nella società attuale è molto difficile poterlo definire una volta per tutte. È necessario che la Scuola, i docenti, le famiglie collaborino nel processo educativo per limare, per delineare, per sostanziare la *Cittadinanza* sia dei nativi sia dei non nativi. Il problema del sentire l'appartenenza a un territorio, a un luogo, a una identità nazionale, a uno Stato è qualcosa che si costruisce giorno per giorno, momento dopo momento, evento dopo evento. In Italia, a centocinquanta anni dall'Unità, ancora persistono atteggiamenti antiunitari. Come giustamente qualcuno ha sostenuto siamo ancora una Nazione senza Stato. L'identità italiana c'è da millenni, ma manca la coscienza di essere uno Stato. La scuola italiana ha fatto tanto per far crescere la coscienza civile, e non lo si può negare, tuttavia, non possiamo non accettare l'evidenza di una realtà in cui molte parti del territorio italiano sono ancora senza Stato. La Scuola può e deve ancora fare molto. È un compito al quale non può e non deve sottrarsi. Quasi un milione di persone che, a vario titolo, lavorano nella Scuola rappresentano un esercito, una forza d'urto notevole, un avamposto di civiltà. La Scuola con il suo "esercito" può e deve, a nostro parere, combattere la battaglia per la *Cittadinanza*, e lo può fare con una educazione e con una didattica che punti alla maturazione dell'appartenenza allo Stato/Nazione Italia. È vero che dopo la stagione dei diritti naturali, del positivismo giuridico e dei diritti del cittadino, oggi, stiamo nella stagione dei diritti dell'uomo. Avanzano, quindi, le rivendicazioni dei diritti sopranazionali<sup>6</sup>, e in un mondo globa-

---

<sup>6</sup> Per quanto riguarda i "nuovi diritti" nell'età della globalizzazione cfr. M. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia*, tr.it., il Mulino, Bologna 2007.

lizzato è giusto che sia così, ma è altrettanto necessario che a questo obiettivo universalizzante si giunga attraverso percorsi che partono dal singolo, dal suo legame con il territorio, dalla sua identità di appartenenza ad uno Stato/Nazione. E se questo è vero e vale per tutti, per L'Italia, una nazione ancora “giovane” che si trascina problemi ancora legati al processo unificativo, è ancora più vero e necessario.

Da qui il grande impegno che è richiesto alla ricerca pedagogica, da un lato, e ai docenti della scuola, dall'altro lato, per la battaglia di civiltà che devono condurre affinché l'educazione alla *Cittadinanza* sortisca gli effetti desiderati.

#### **4. Per una cittadinanza agita**

Pace, ambiente, salute, legalità sono già entrate a far parte del lessico della pedagogia della scuola, ma esse ancora oggi risultano quasi *a latere* dell'insegnamento disciplinare. Queste tematiche, invece, devono entrare a pieno titolo nella programmazione curricolare. Per fare questo è necessario, però, che i valori restino i punti di riferimento forti dell'azione educativa del Collegio dei docenti. Quando nel PTOF si elabora la programmazione educativo-didattica, il diritto non deve essere limitato alla conoscenza della Costituzione né all'apprendimento mnemonico dei codici. Una società globale e aperta come quella attuale deve privilegiare un'azione educativa che miri all'acquisizione della responsabilità verso se stessi e verso gli altri. I diritti riconosciuti nella Carta Costituzionale non devono essere solo appresi, ma agiti. Nel momento in cui lo stato si dà una nuova organizzazione ordinamentale, così come (lentamente) sta avvenendo in Italia, e dallo statalismo passa ad un modello di sussidiarietà, anche il cittadino deve essere educato a vivere i diritti in maniera diversa dal passato. L'abbandono dello statalismo implica una maggiore responsa-



bilità da parte del cittadino che si deve sentire di appartenere alla comunità, solo all'interno della quale può esprimere pienamente la sua soggettività. Il soggetto avvertirà la comune appartenenza solo quando si sentirà di avere tradizioni e storia comune. Il concetto di patriottismo si alimenta da queste consapevolezze, le uniche, del resto, in grado di far maturare senso civico, agire responsabile e spirito di solidarietà. Questo è tanto più vero oggi che l'umanità è impegnata a realizzare un patto sociale internazionale. Pur senza dimenticare la propria etnia, oggi non si può ignorare che la cittadinanza è mondiale. In un mondo sempre più interdipendente è impensabile di perseguire il bene comune solo all'interno delle Stato-nazione. I problemi di cittadinanza nel mondo attuale non hanno confini. È questa la più grande sfida educativa a cui la scuola deve far fronte. La educazione democratica deve puntare, da un lato, a responsabilizzare il soggetto, e, dall'altro lato, a sviluppare fortemente il senso di solidarietà. Questa non è una parola *slogan*, ma è una delle risposte possibili alle emergenze della contemporaneità. La cittadinanza del XXI secolo deve necessariamente essere impregnata dei valori della solidarietà. Di fronte alla ondata migratoria dal Sud al Nord e dall'Est all'Ovest non ci si può chiudere nei propri egoismi. La migrazione di massa non è frutto di una scelta, ma è una necessità imposta dalla miseria e dalla fame. Una corretta educazione civica nell'ottica della cittadinanza mondiale deve educare al rispetto e all'integrazione del diverso che deve essere visto come una risorsa e non come un impedimento al vivere civile. La cittadinanza come appartenenza ad un unico sistema-mondo deve essere una delle sfide della educazione contemporanea. L'individuo moderno è caratterizzato sempre più da una molteplicità di appartenenze e molto spesso la sua vita sociale non si risolve nell'identificazione con una comunità. La mobilità, comunque intesa, rende effettivo il godimento dei diritti riconosciuti dalla "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo" del 1948.

L'educazione alla cittadinanza attiva ha notevoli riflessi per la rivitalizzazione della democrazia. Il nesso educazione, cittadinanza, democrazia a mio avviso è inscindibile. Di fronte ai fenomeni leghisti non è sufficiente prendere posizione in favore del nazionalismo. Questo poteva andar bene qualche anno fa quando l'etnicismo ispirava il nazionalismo, oggi bisogna rispondere con una educazione alla cittadinanza democratica in cui prevale la dimensione civica della "coesione sociale".

Per stabilire quali debbano essere i requisiti della cittadinanza nel mondo attuale, e di conseguenza quale educazione alla cittadinanza la scuola debba promuovere, occorre ancora un ulteriore sforzo riflessivo. Il problema attuale, così come ha ben detto J. Habermas, è vedere "come sia possibile un orientamento dei cittadini al bene comune"<sup>7</sup>. L'educazione civica deve spostare il suo baricentro. Essa si deve richiamare al concetto di "nazione-di-cittadini" piuttosto che a quello di nazione come "comunità di storia e di destino". Il passaggio non è di poco conto. L'intervento educativo, in questa prospettiva di universalismo delle forme di vita e delle espressioni culturali, deve essere finalizzato al perseguimento di una identità nazionale che non si basi più su un'autocomprensione di patriottismo costituzionale, ma che riconosca il valore di un "noi" che nasce nel rapporto intersoggettivo e che supera le differenze linguistiche, etniche e culturali. Come si vede il compito educativo della scuola del XXI secolo è molto più arduo rispetto a quello del passato anche recente. Per stabilire quali debbano essere i paradigmi dell'educazione alla cittadinanza per il mondo contemporaneo non si può eludere la conoscenza della realtà effettuale; di essa si deve avere piena consapevolezza perché ci si deve proporre, come obiettivo educativo, di

---

<sup>7</sup> J.Habermas, *Sovranità popolare come procedura*, tr.it., in Id., *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino 1992, p. 341.

mediare fra un moderato etnocentrismo e un cauto universalismo. La prudenza vuol evitare il pericolo di cadere in utopie educative difficilmente realizzabili e fonte di possibili frustrazioni. L'educazione ai diritti di cittadinanza, proprio per la natura variabile e in continua trasformazione della società mondiale, non deve avere pretese assolutizzanti<sup>8</sup>. Essa deve muoversi sul terreno della prassi, deve saper interpretare i contesti, i momenti storici, le realtà concrete. Si educa ai diritti, avendo sì come punto di riferimenti i valori eterni della persona, ma anche, e soprattutto, tenendo presenti i differenti contesti storici e sociali. L'educazione alla cittadinanza così si misura su parametri giuridici tesi al riconoscimento effettivo dei diritti e non su identità etniche. È questa la via per distinguere fra nazionalità e cittadinanza e per avviare al riconoscimento ad una appartenenza plurima.

Sono consapevole che il discorso sulla educazione civica è quanto mai articolato e che le linee abbozzate non hanno la pretesa di irrazionalistiche riduzioni della complessità del tema, mi auguro, però, che esse possano servire per ulteriori riflessioni sulle finalità educative della scuola in una società come quella attuale in continua trasformazione e che tende a erigere la complessità a sistema.

## Riferimenti bibliografici

Bobbio N., *Democrazia*, in Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G. (a cura di), *Dizionario di Politica*, Utet, Torino 1992.

Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990.

Galli della Loggia E., *Scuola. Così la democrazia diventa catechismo*, Corriere della Sera, 8 novembre 2009.

---

<sup>8</sup> Cfr. C.Taylor, *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, tr.it., Anabasi, Milano 1993, pp 90.

- Habermas J., *Sovranità popolare come procedura*, tr.it., in Id., *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino 1992.
- Höffe O., *La democrazia nell'era della globalizzazione*, tr.it., il Mulino, Bologna 2007.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti Conferenza nazionale della scuola*, Le Monnier, Firenze 1990.
- Nussbaum M., *Le nuove frontiere della giustizia*, tr.it., il Mulino, Bologna 2007.
- Taylor C., *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, tr.it., Anabasi, Milano 1993.

## The Estimated Education System in Kazakhstan: traditions and innovations

di *Vasic BIBIGUL, Summers DANNA, Davletkaliyeva ELIZAVETA*<sup>9</sup>

Many cultures paid significant attention on the skills development of the younger generation necessary for functioning in society. These skills are changing and depend on technologies and methods of communication between people. Modern curricula in many countries are now paying more attention to teaching information technology. In some countries, the focus is on teaching the social and interpersonal skills that young people need when they are trying to take their place in society. In many educational systems, it pays great attention to social cohesion, public awareness of environmental issues and human rights, which reflects the desire of politicians to ensure that next generations can take their place as citizens in a changing and complex society.

UNESCO proposes the following simple classification of the main learning outcomes:

1. Knowledge: the main cognitive results to be achieved by all students (including literacy reading, writing, counting and knowledge of the basics of school subjects);
2. Values: solidarity, gender equality, tolerance, mutual understanding, respect for human rights, non-acceptance of violence, the value of human life, self-esteem;

---

<sup>9</sup> The authors are: Vasic Bibigul, Belgrade Scientific and Education Center, Serbia. Summers Danna, Secretary of Parent Center Meeting Kenmore Elementary, Nord-shore School District, Sietl, USA. Davletkaliyeva Elizaveta, Candidate of Pedagogical Sciences, acting associate professor, the head of the Center level programs Branch of JSC "National Centre of professional development "Orleu" Institute for professional development of teachers for Aktobe region, Kazakhstan

3. Skills and competencies: problem-solving skills, organizing an experiment, working in a team, living and interacting with others, learning;
4. Behavior: we have studied a willingness to put into practice.

Also, according to UNESCO data, if every student from low-level countries income will finish school with basic reading skills, out of poverty it will be safe 171 million people. If all mothers in these countries had an initial education, it would be possible to save 1.7 million children from developmental delays, while secondary education – 12.2 million children<sup>10</sup>.

Although humanity lives in a prosperous era its development, it is still far from achieving many of the objectives of the Education for everyone. In 2015 The UN General Assembly adopted the 17 Sustainable Development Goals. In the contrast from the previous Millennium Development Goals, it is a clearer global development monitoring architecture for all important aspects development countries. The top goals include “eradicating poverty”, “Liquidation of hunger”, “good health and well-being” and “quality education”. The world confirmed that sustainable development is impossible without quality human capital, without its main source which is education<sup>11</sup>.

Traditional 5-point system of assessment of student achievement practiced since the time of the Soviet education system stops responding the modern school. The system performs its role – to test the students’ knowledge in the measured form within the material being studied. The 5-point system, when assessing pupils’ independent learning abilities, does not carry detailed and necessary information neither for teachers, nor for

---

<sup>10</sup> <https://www.globalpartnerships.org/blog/17-ways-education-influences-new-17-global-goals>

<sup>11</sup> <https://www.un.org>

the trained party. In addition, this assessment does not form the support personal growth of students, or thier success.

During many decades evaluation is to compare the results with those of other students, and this approach to evaluation has several disadvantages:

- there are no clear criteria for assessing the learning achievement outcomes understandable to students, parents and teachers;
- the teacher puts a mark, focusing on the average level of knowledge of the class and they do not base it on uniform achievement criteria for each student;
- grades given to students do not provide a clear picture of the mastering of specific knowledge and skills for individual sections of the curriculum which does not allow for determining the individual learning path of each student;
- when setting the final grade, they take the current marks into account, which is not an assessment of the final learning result;
- there is no operational communication between the student and the teacher in the learning process, which does not contribute with students learning motivation.

To solve these problems, it is necessary to develop and implement a new system for testing students' academic achievements under the goals, objectives and expected learning outcomes.

For increasing globalization and the increasing network of transnational higher education providers, it aims the State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan at improving the competitiveness of the domestic education system. One of the central tasks of the developed State Program create an unified National System to test the Quality of Education. The goal of the NCESA is to achieve the quality of education that ensures the competitiveness of the national

education system and citizens of the Republic of Kazakhstan in the international educational space and the labor market.

The main objectives of the National System for Assessing the Quality of Education are:

- implementation of institutional assessment of the quality of education at all levels through certification, accreditation and monitoring procedures;
- implementation of external evaluation of students' achievements at all levels of education;
- assessment of the activities of teachers and lecturers with a further transition to the international certification of teachers of higher technical educational institutions;
- improving teaching and learning;
- development and implementation of effective and based methods and indicators for assessing the quality of education, taking into account international experience;
- carrying out a systematic and comparative analysis of the quality of educational services of educational institutions, maintaining a sustainable development of the educational system;
- Getting domain information about the state of the education system, necessary to ensure the constitutional rights of citizens to quality education;
- participation in international studies to assess the quality of education.<sup>12</sup>

The modern system of secondary education in Kazakhstan is undergoing reforming in several directions and the system of evaluation as a key to leaving education also undergoes changes.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> <http://edu.gov.kz>

<sup>13</sup> National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (following the results of 2017): E. Nurlanov, M. Amankazy, G. Nogai-baeva, A. Akhmetzhanova, G. Karbaeva, M. Dauliev, E. Korotkikh, D. Abdrasheva, M. Shakenova, A. Duisengali, N. Kasymbekova, IAC JSC, Astana 2018, p. 172.



## 5. Social and economic context of Kazakhstan education

Global Competitiveness Index shows impotence of education and science. According to the results In 2017, the positions of the Republic of Kazakhstan are better in 2 out of 3 statistical indicators: “The coverage of the initial by education” +114 positions, “Coverage by secondary education” +3 and «Coverage higher education “- 2 (tab. 1).

In the UNESCO database in 2016 in terms of secondary education Kazakhstan raised from 42nd to 21st place, in terms of coverage of tertiary places were maintained, despite the general decline in the number of universities. They achieved the significant result in terms of primary enrollment. In 2017 in terms of primary education enrollment, Kazakhstan rose from the 118th on the 4th place (+114).

**Table 1 – Dynamics of the positions of Kazakhstan by indicators Education and Science in General and Competitiveness Index**

Item number	Indicators	Ranks					
		2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	The quality of primary education	72	69	64	63	70	68
2	The enrollment in elementary schools	102	118	116	118	118	four
3	The enrollment in junior high schools	35	29	42	42	21	18
4	The enrollment in high schools	60	58	62	61	61	63
5	Quality of education system	101	88	76	67	73	77
6	The quality of mathematics and science education	81	75	72	71	69	64
7	Quality of management schools	103	96	92	101	106	100

8	Internet access in schools	67	52	56	41	29	39
9	Access to research and educational services	72	65	66	55	51	59
10	Quality of research organizations	108	102	99	81	63	78
11	Collaboration between universities and business in R & D	90	79	88	88	66	75
12	Availability of scientists and engineers	104	98	83	70	64	66

Among the 9 survey indicators of education and it marks science growth on 3 indicators. The greatest increase was in the indicator “The quality of schools Management” (+6), further to «The quality of mathematics and the natural sciences Education “(+5) and” The quality of primary education” (+2). It is an issue of the successful participation of pupils of Kazakhstan in international research TIMSS-2015, PISA-2015 and PIRLS-2016. For the remaining 6 indicators, Kazakhstan lowered its position: “The quality of the education system” (–4), “Access to the Internet in schools” (–10), “Accessibility of research and educational services” (–8) and” Quality of research and development organizations ” (–15).

The human capital index by 2017 Kazakhstan kept the position in 2016 (29th place out of 130 countries) confirming the high level of their human capital. Today country is among the top 30 countries with a high level of human capital. In the “potential” sub index, Kazakhstan ranked 2nd in the world, because of high literacy and counting skills and the population who have completed secondary education. Kazakhstan is in top 20 country in a world by indicator “Graduation in University”.

Kazakhstan is among the top 50 countries in the sub-index “development” index and human capital. Here the important role played by statistical indicators: gender parity on aver-

age education (1st place), primary education enrollment (6th place in the world), enrollment in secondary education (15th place in the world). Coverage rates VET and tertiary education in the 38th and 57th places. The remaining 3 indicators fluctuate between 57-67 places.

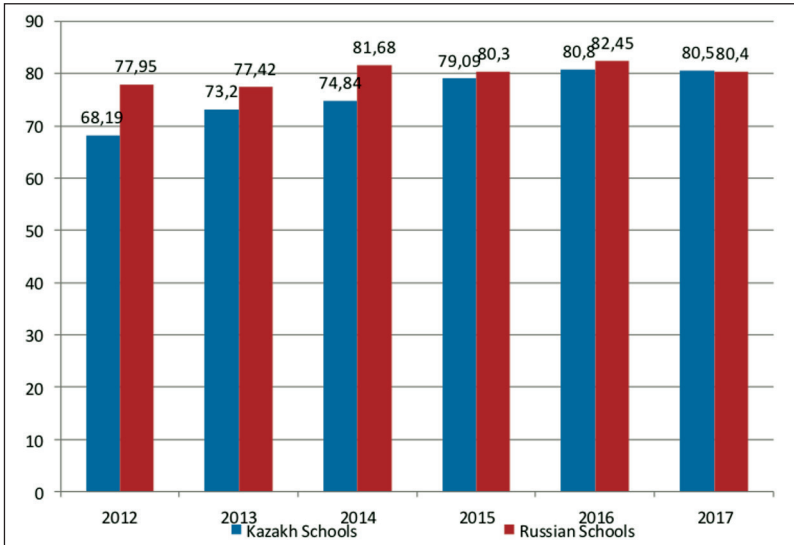
## 2. Accessibility and equity

In 2017, the UNT was first divided into two phases: final exams at school and entrance exams to high school. The reason for this innovation disadvantages of testing as a tool for assessing the quality of the average education in Kazakhstan. All these years, students perceived the UNT as an entrance exam in high school. Since 2017, the new UNT format implies 120 questions in five subjects: 3 mandatory (history of Kazakhstan, mathematical and reading literacy) and 2 specialized depending on specialty, which plans to enroll the applicant.

The result remained at 50 points. The average grade of school graduates was 80.5 out of 140 possible, for creative specialties – 30.09 points out of 40 possible. In 2017 NE overcame the threshold level for admission to universities 15.9%, or 14 063 people (2016 – 14,252). Over 120 points scored 6.8% of people. The maximum 140 points none of the participants scored.<sup>14</sup> In 2017, for the first time since introducing testing, it was possible to overcome the gap in points between schools with Kazakh and Russian languages of instruction. Five years ago, the difference between Kazakh and Russian schools was 9.76 points; in 2017 they reduced it to 0.1, while in favor of Kazakh schools (Fig 1). The NSC is working to provide graduates with the opportunity to take a test in English from 2018.

---

<sup>14</sup> <http://www.testcenter.kz/ru/entrants/ent-results>



**Figure 1. The results of the UNT in training languages, 2012-2017**

In 2017, the possibility of re-surrender UNT benefited 5,177 school graduates, which is 1.3 times more than in 2016 (3,873). Repeated surrender makes it impossible to claim distribution state impact grants. However, this is a unique opportunity for applicants do not get the threshold score from the first time, go to college. In 2017, the average the re-UNT score was below the average for the main testing 76.86 (-3.64). According to the results of additional testing, the second 4 176 graduates found a chance to go to university, which is 1.6 times over 2016.

Another opportunity for Kazakhs to enter a university is “conditional admission” which is valid from 2016. I can enroll applicants who have not overcome the threshold the level of the main or retesting results in the University for a Fee on a full-time education. On completion they hold the first semester for “the next test. Upon completion of the “conditional admis-

sion”, 462 graduates entered the university, which 1.7 times less than in 2016.

### **3. Condition and learning environment**

The new content of school education was based on development of students’ functional literacy, skills self-searching, critical analysis, and evaluation. We focus the content on the expected results. All this changes require different evaluation system.

Measures are being implemented on regulatory and methodological ensure the transition to updated content. Developed a new GOSO (primary, basic and general secondary education), model curricula and curricula, textbooks and teaching materials, carried out approbation of educational programs, textbooks, implemented criteria evaluation system. From September 2017 42% of school students switched to the updated content of education – 1st, 2nd, 5th and 7th grades (2016 – 1st grades).

The high school students involved in phased transition education on English.<sup>15</sup> 153 schools in Kazakhstan take a part in the new State program and teach physics, chemistry, biology, computer science in grades 10-11 on English.<sup>16</sup> Bilingual textbooks and English textbooks for 8-10th grades by 4 subjects are tested in 16 schools of the republic. The textbooks for 11<sup>th</sup> grade are still in working process. Science and math teachers learned English language and curriculum based on Orleu, USTAZ Professional Learning Center ”,” Nazarbayev

---

<sup>15</sup> A phased transition to the English language of instruction in the education system is provided for by the 79 step of the Plan of the Nation “100 concrete steps”, GPR ON RK for 2016-2019 From 2017.

<sup>16</sup> Order of the MES RK No. 556 dated 10/31/2017

University “, JSC” Nazarbayev Intellectual Schools” (2016, N= 750 people, 2017, N=12,502). Transition to teaching in English will be done, as the readiness of schools and the desire of students and their parents.

#### **4. Quality and efficiency**

Kazakhstan entered the top ten countries of the TIMSS-2015, reaching the biggest progress in math grades among 8th grade (+41). In natural sciences, the results of Kazakhstan eighth-graders (533 point) which is higher than their peers from many developed countries of the world. In this authoritative international study, schoolchildren of Kazakhstan showed results comparable to Russia, and ahead of their peers from the USA, England, Germany, Canada, Australia, Israel, Sweden, Denmark, The Netherlands, Poland, Czech Republic, Lithuania, Malaysia, Turkey and other countries.

Results of Kazakhstan among 4 classes in TIMSS-2015 in mathematics reached 40 points above the international average. By science Fourth graders of the Republic of Kazakhstan ahead of their peers from the United States, England, Germany; pupils showed good results in mathematics (average score – 550) and natural science (544 points), taking the 8th and 12th places in country rank.

In PISA-2015, Kazakhstani students improved their positions in all three areas of study: 460 points in mathematics, 456 – in science and 427 – in reading. However, the average score of Kazakhstan remains below the average of OECD countries (up to 66 points). Over 30% of students did not reach the basic literacy level in all three areas. Most of all, Kazakhstani students are lagging in reading literacy (over 40% of students cannot work with simple texts). Critical reading remains the weakest direction of training Kazakhstan students.

At the primary level, Kazakhstan took the 27th place among 50 countries - participants of PIRLS-2016. The country for the first time took part in this international study to evaluate reading skills of fourth-graders. The average indicator of pupils of 4 classes of the Republic of Kazakhstan was 536 points, which is 36 points higher than the average value of the PIRLS scale. According to the results, Kazakhstani fourth-graders are better able to interpret and integrate the details of a text message in comparison with the ability to find information and plan conclusions.

In 2017, the 4th grade air traffic control indicator increased by 1.16 points compared to 2016 data. It carried monitoring of educational achievements of schoolchildren out in mathematics and literary reading. (For each subject in the test were 15 tasks with a choice of one correct answer from four options (assessment: 1 correct answer – 1 point) of literary reading included the task to check the reading literacy<sup>17</sup> ) Average TDMA 4 classes Kazakhstan was 19.75 points out of 30 possible (2016 – 18.59 points), i.e. they completed 65.8% of all test tasks. Results in terms of subjects did not have a significant difference (literary reading – 9.64 points and mathematics – 10.12 points). 52 702 pupils of 4 classes took part in the EASC-2017 procedure, 37 645 of them in the Kazakh language, 15 057 in Russian.

#### – **Scientific and methodological update**

The modern school of Kazakhstan is going through a period of cardinal changes that concern not only the educational material and the method of its development but also the system and ways of assessing the success of students. Since 2016, they have introduced criterion assessment in

---

<sup>17</sup> <http://www.testcenter.kz/ru/schools/for-voudso>

primary school. It aims criterion assessment on a meaningful and objective<sup>18</sup> assessment of student performance. Academic performance is no longer understood as the academic performance of students, which also remains important, but the quality of education. This technique, based on the principle of personality and competence-based approach designed to ensure the transparency and validity of the evaluation process as a school of about education<sup>19</sup>. It express person-oriented and competence-based approaches in assessment in assessing the quality of learning and the achievements of each student<sup>20</sup>. The assessment is carried out under the criteria developed and defined, which reduces the effect of subjectivity in the assessment.

The data includes students of high schools (gymnasiums, private schools) all over Kazakhstan. We conducted field studies in six regions, in the central, northern, south-western, northeastern, southern and southeast parts of the country. We visited 29 school institutions in frames of the study. Schools that took part in the survey are quite a wide range: from rural schools with instruction in the Kazakh language to specialized lyceums with training in both Russian and Kazakh languages. Besides geographic location, school institutions also differ from each other by class composition, the number of students and shifts. As a tool for studying by Kazakhstan students on a five-point assessment system, we chose a questionnaire survey based

---

<sup>18</sup> J.A Karaev, *Issues of introducing the criterion assessment system in the practice of schools of the Republic of Kazakhstan*, International Journal of Experimental Education, № 5, 2014, pp. 58-62.

<sup>19</sup> A.A. Krasnoborov, *The technology of criterion estimation in the logic of the competence-based and person-oriented approaches*, Science and school practice, pp. 1-6.

<sup>20</sup> W.Harlen, M. James, *Assessment and Learning: Differences and Relationships*, 1997, pp. 365-379.



on the developed questionnaire. We give preference for individual questionnaire research in 75-80% of cases of conducted research<sup>21</sup>. The developed questionnaire includes the following components:

1. General data (quality and quantitative data).
2. The effectiveness of Five Grade System<sup>22</sup>.

To study the structure of the effectiveness of a five-point assessment system (for example, the ability of the system to identify weaknesses and strengths, provide feedback, a differentiated approach to assessment, objectivity, etc.), questions were evaluated on a 7-point Likert scale.

We sent an offer to take part in a sociological survey to over 40 times to schools in the regions of Kazakhstan. Following negotiation of the number of institutions that have confirmed participation decreased to 31 the total number of pupils in the senior classes 965. However, the 29 schools participated (N=858). I expect it that the principle of anonymity allowed us to collect objective and reliable information, not distorted by the desire to respond and desired “answers. The advantage of the Likert scale in the survey method is its flexibility and the ability to determine the measured range. Unlike the simple “Yes” or “No” answers, the Scale la Likert allows you to study attitudes or opinions between polar maximal and determine judgment.

The following information was collected during the survey (Table 2).

Table 2 shows the number of respondents in a section of descriptive statistics. The sample shows the normal distribu-

---

<sup>21</sup> V.I. Dobrenkov, A.I. Kravchenko, *Methods of social research: textbook*, IN-FRA-M, 2004.

<sup>22</sup> L.W. Meichun, T. Ching-Chung, *University Students' Perceptions of and Attitudes toward (Online) Peer Assessment*, The Higher Education n. 51, 2006, pp. 27-44.

tion by sex and age parameters. 73.5% of participants graduated in last year. One third of respondents noted the academic achievement was well; the second group of participants (23.4%) choose “between average and good”. Most students (97%) want to continue the education in higher educational institutions. it’s predictable that academic success in school effect students desire to enroll in universities. We took the method of the factor analysis as a basis for studying of interrelations in structure of the variables estimating the relation of pupils to a five-point technique of estimation. Factor analysis attempts to identify underlying variables, or factors, that explain the pattern of correlations within a set of observed variables. It often uses factor analysis in data reduction to identify a few factors that explain most of the variance that is observed in a much larger number of manifest variables. It can also use factor analysis to generate hypotheses regarding causal mechanisms or to screen variables for subsequent analysis.

We found 9 variables which shows pupils perception of a five-point system of estimation and given in the factorial analysis. During research we applied the method of the main components. But the purpose is not only allocation of factors but also their semantic interpretation; the rotation method is Varimax. It’s an orthogonal rotation method that minimizes the number of variables that have high loadings on each factor. This method simplifies the interpretation of the factors.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> W.F. Velicer, *Component Analysis Versus Common Factor Analysis: Some Issues in Selecting an Appropriate Procedure*, *Multivariate Behaviour Research* № 25, 1990, pp. 1-28.

**Table 2 – Factor analysis**

Question approval in the questionnaire	Variable
<p>The existing 5-point system evaluates my understanding and application of the material covered in practice.</p> <p>5 point system reflects my analytical skills and critical thinking</p> <p>A 5 point assessment reveals my strengths and weaknesses.</p> <p>A 5-point assessment shows what skills I should develop to improve my level.</p> <p>I want to get a more detailed assessment showing my strengths and weaknesses</p> <p>I want the score to show my learning progress</p> <p>I would like the assessment to show my individual development, and not my level of knowledge in comparison with other students.</p> <p>The existing 5-point system takes into account my individual learning abilities.</p> <p>I am satisfied with the existing 5-point grading system and there is no need to change anything.</p>	<p>Assessing the understanding and application of the material learned in practice</p> <p>Reflection of analytical skills and critical thinking</p> <p>Identify strengths and weaknesses</p> <p>Skills development</p> <p>Receiving a detailed assessment</p> <p>Learning progress</p> <p>The individual development reflection</p> <p>Accounting for individual abilities</p> <p>Satisfaction with the assessment system</p>

**Table 3 – Frequency distribution of contextual variables**

Variables	Compound values	Amount	%
Gender (total – 857)	males	398	43.4
	Females	459	53.6
Age (total – 847):	15	23	2.7
	16	219	25.9
	17	451	53.2
	18	154	18.2
Type of school (total – 805)	Comprehensive school	258	32.0
	Lyceum	249	30.9
	Gymnasium	298	37.0
Class (total – 858)	10	227	26.5
	11	631	73.5
Location (total – 854)	Village	64	7.5
	City (with a population of less than 500,000 )	83	9.7
	City (with a population of over 500,000)	707	82,8
Language of instruction (general – 858)	Kazakh	327	38.1
	Russian	531	61.9
Academic performance (total – 82)	Low	6	0.7
	Between low and medium	24	2.8
	Average	118	13.8
	Between medium and good	199	23.4
	Good	266	31.2

	Between good and great	153	18.0
	Great	86	10.1
Intention to get higher education (general – 854)	Yes	828	97.0
	Not	5	0.6
	I do not know / not sure / a	21	2.5

As a result, we identified 2 main factors that account for 63% of the total variance in the constructed model. The accepted percentage of explanations of the initial information is 60 or higher<sup>24</sup>. The results of analysis by the method of Kaiser and method of graphical representation also confirmed the decision to allocate two factors.

The factors aligned in the final load matrix after rotation is of sufficient interest. For example, they can assume it that factor 1 with the following 6 components, which are interconnected, characterize the *functional assessment of learning outcomes in the process*:

- Reflection of analytical skills and critical thought
- Identify strengths and weaknesses
- Satisfaction by testing system
- Assessing understanding and application of studied material in practice is,
- Development of skills and mind
- Individual abilities.

The five components inform about the effectiveness or ineffectiveness estimation mechanism with the criterion approach. However, a component of satisfaction evaluation system

---

<sup>24</sup> A.O. Kryshtanovsky, *Analysis of sociological data with the help of a package of SPSS: Higher School of Economics*, Prod. house of GUV ShE, 2006.

as a factor and leads to the question of compatibility with the other components. It makes sense to consider in more detail the structure of the created factor.

- Whereas factor 2, combining components such as
- The full estimation
- Progress in learning
- The reflection of individual development can be described as a feedback.

Factor 1: Functional assessment of learning outcomes. Observing the frequency of student perceptions of the 6 components of factor 1, one can trace the general trend in responses.

**Table 4 – Frequency distribution components first factor in%**

Categories	Assessing the understanding and application of the material learned in practice	Reflection of analytical skills and critical thinking	Identify strengths and weaknesses	Skills development	Accounting for individual characteristics	Satisfaction with the assessment system
I completely agree	26.0	0.4	0.5	0.1	1.0	0.7
I agree	44.4	14.2	14.8	14.0	16.0	15.8
Rather agree than disagree	13.4	8,8	11.1	10.7	13.3	8,8
I do not know / not sure / a	0.8	0.7	0.6	0.8	0.6	1.1
Rather disagree than agree	6.0	14.0	17.0	16.3	16.9	19.1

I do not agree	9.3	14.4	38.4	40.0	37.3	31.4
Totally disagree	0.1	20.6	17.6	18.1	14.9	23.1

Most respondents (26.0% + 44.4%) mention that the existing 5-point evaluation system determines assimilation, understanding, and applying on practice of learned material. Students ‘answers in subsequent questions about the ability of the system to reflect analytical skills and critical thinking or to identify students’ strengths / weaknesses and inform them about areas of work to improve the academic level describe the opposite picture. Students (58.7%) showed that current system of evaluation needs serious changes. Respondents criticized current education system they don’t feel they treated as personalities.

Returning to the question of logicity and compatibility of the last component, satisfaction with the system of estimation, as a part of a factor, there is more clear its existence in structure. Respondents noted earlier that the system considers their ability to put the trained material into practice. We asked ourselves what it means the practical approach of knowledge. What kind of result we are trying to receive from students? According to Dzhadrin<sup>25</sup>, “educational result” is knowledge, abilities and skills gained in studying of objects for today. At the same time the content of the taught education continues to be based on the subject basis which remained heritage from the Soviet system of the organization of educational process. Arguing, the author supplements that the academic subject knowledge, skills cease to answer the purposes of modern

---

<sup>25</sup> M.D. Dzhadrina, *Prerequisites of creation of a new model of school education in Kazakhstan*, the Collection of Articles II of the International scientific and practical conference “The maintenance of secondary education: Traditions and changes”, Astana 2012.

education where focus is the task “how to teach the pupil to study?”, then the traditional theory “to what to teach?”.

Comprising the approaches to an estimation based on the functional abilities of each of pupils throughout all process of training, the factor offers the principles of criteria estimation to consideration.

#### Factor 2: Feedback

Passing to discuss the following factor, it is necessary to pay attention that components affect each other. All three components making this factor (receiving the developed assessment; progress in training; reflection of individual development), have a general characteristic – it is stimulation of pupils in training through feedback. An important condition of motivation to training is comprehension and awareness of educational process need and systematized support given throughout training.

The feedback is part systematized support in education. The substantial and detailed assessment powerful valued on pupils. So, over 65% of participants confirmed that they would like to receive more developed assessment with the instruction strong and weaknesses. Almost similar number of respondents (70.7%) showed a desire to get individual feedback from teachers where educators do not compare with each other students achievements.

Pupils do not satisfy with Five-Grade scale because of limited information regarding their progress. Higher requirements to skills and abilities of youth demanded today by the higher education system and labor market, the same have the influence on expectations from the training process. Therefore, there are high probabilities of the fact that constructive informing the pupil on his current achievements and potential opportunities will influence further process of its training. If student receive more information, it will eliminate educational gap<sup>26</sup> and let

---

<sup>26</sup> Zh.U. Haydarova, *Criteria estimation of educational achievements of pupils when performing laboratory works on biology in the 7th class*, cit.



him make an appropriate decision. In this way these actions create the field for a student self-assessment. The self-assessment as the tool is an effective method when determining reference points for the subsequent work on improvement of the achievements<sup>27</sup>. Pupils in the majority are interested in receiving information about own educational process and its effectiveness. It also distinguishes feedback from assessment on a Five-mark scale: the received assessment bears detailed information for teachers which helps to improve their teaching style; and for students cause it will help to reach progress in training<sup>28</sup>.

## Conclusion

The received results show relevance of criteria estimation in school education. The new educational technique required a scientific discussion but was approved as an application in many countries. Results can seem unsurprising and even predictable that interested parties, and in this case pupils will prefer “to shift responsibility” for the results to “shortcomings” of the existing system of estimation.

## References

- Blackand W., *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, Phi Delta Kappa, 1998.
- Dobrenkov V.I., Kravchenko A.I., *Methods of social research: textbook*, M. INFRA-M, 2004.

---

<sup>27</sup> I.V. Grishan, V.N Volkov, *Self-assessment of an educational institution on a criterion of the Total Quality Management model as a new resource of management*, the Theory of management, pp. 7-15.

<sup>28</sup> A. Ramaprasad, *On the definition of feedback*, Behavioral Science № 28, 1983, pp. 4-13. W. Blackand, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, Phi Delta Kappa, 1998, pp. 1-13.

- Dzhadrina M.D., *Prerequisites of creation of a new model of school education in Kazakhstan*, the Collection of Articles II of the International scientific and practical conference “The maintenance of secondary education: Traditions and changes, Astana, 2012.
- Grisha on I.V., Volkov of V.N. *Self-assessment of an educational institution on a criterion of the Total Quality Management model as a new resource of management*, the Theory of management.
- Harlen W., James M., *Assessment and Learning: Differences and Relationships*, 1997.
- Haydarova Zh.U., *Criteria estimation of educational achievements of pupils when performing laboratory works on biology in the 7th class*, the Collection of Articles II of the International scientific and practical conference The maintenance of secondary education: Traditions and changes, Astana 2012.
- <https://www.un.org>
- <http://www.testcenter.kz/ru/schools/for-voudso>
- <http://edu.gov.kz>
- <http://www.testcenter.kz/ru/entrants/ent-results>
- Karaev J.A., *Issues of introducing the criterion assessment system in the practice of schools of the Republic of Kazakhstan*, International Journal of Experimental Education, 2014.
- Krasnoborov A.A., *The technology of criterion estimation in the logic of the competence-based and person-oriented approaches*, Science and school practice.
- Kryshtanovsky A.O., *Analysis of sociological data with the help of a package of SPSS: Higher School of Economics*, Prod. house of GUV ShE, 2006.
- Meichun L.W, Ching-Chung T., *University Students' Perceptions of and Attitudes toward (Online) Peer Assessment*, The Higher Education, 2006.
- Nurlanov E., Amankazy M., Nogaibaeva G., Akhmetzhanova A., Karbaeva G., Dauliev M., Korotkikh E., Abdrasheva D.,

Shakenova M., Duisengali A., Kasymbekova N., *National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan* (following the results of 2017), IAC JSC, Astana 2018.

Ramaprasad A., *On the definition of feedback*, in “Behavioral Science”, 1983.

Velicer W.F., *Component Analysis Versus Common Factor Analysis: Some Issues in Selecting an Appropriate Procedure*, Multivariate Behaviour Research, 1990.



## Bibliografia

- Airasian P.W., *Perspectives on Measurement Instruction, Educational measurement – issues and practice*, NCME, 1991.
- Bagnato K., *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci Roma 2017.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Barca D., *Spazio alle scuole, spazio alla didattica*, Rivista dell'istruzione, anno XXX, n. 4, luglio-agosto 2014.
- Batini F., *Insegnare per competenze*, in *I Quaderni della ricerca*, Loescher Editore, Torino 2013.
- Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Błęszyńska K. M., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, in Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J., *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2011.
- Bobbio N., *Democrazia*, in Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G. (a cura di), *Dizionario di Politica*, UTET, Torino 1992.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990.
- Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Braido P.D. (a cura di), *Bosco educatore*, LAS, Roma 1987.
- Brunello P. et al., *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- Bruner J. R., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli 1997.
- Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna 1987.

- Capperucci D., *Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione*, Form@re, Open Journal per la formazione in rete, 2017.
- Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma, 2018.
- Comoglio M., Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, Las, 1996.
- Costa A. L., Kallick B., *Developing and exploring habits of mind*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2000.
- Comoglio M., *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici*, n. 49, 2002.
- Costa A. L., Kallick B., *Developing and exploring habits of mind*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2000.
- Council of The European Union, *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, Official Journal of the European Union, Volume 52, 11 December 2009.
- Cross K. P., Angelo T. A., *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for Faculty*, Eric University of Michigan, 1988.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich*, in *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński, Opole 2010.
- De Luca C., *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008.
- Delors J. *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1996.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.
- Dewey J., *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1960.
- Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction To The Philosophy Of Education*, Macmillan, New York 1916, p. 237.

- Dewey J., *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey*, Volume 9, 1899-1924, Southern Illinois University Press, 2008.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965.
- Dewey J., *Experience and Education*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan company, New York 1938 educazione La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Drago R., *Spazio*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola/1*, Tecnodid, Napoli 2001.
- Duffy M., Cunningham D.J., *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*, In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Macmillan Library Ref. USA 1996.
- Eggers D., *The Circle*, Vintage Books, New York 2013.
- Elia G. (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini scientifica, Milano 2003.
- Elia G., *Insegnare a valutare*, in Elia G., Gallo L., Laneve C., *Innovare collaborando*, Laterza, Bari 1997.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progredit collana Pedagogiche, Bari 2016.
- Festinger L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano 1997 (ed. or. 1957).
- Frabboni F., Minerva F.P., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza editori, Bari 2007.
- Galli della Loggia E., *Scuola. Così la democrazia diventa catechismo*, Corriere della Sera, 8 novembre 2009.
- Gardner H., *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York 1991.
- Gariboldi A., *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2007.
- Giunta La Spada A., Brotto F., *I sentieri dell'Europa dell'istruzione*, Armando, Roma 2010.
- Glaser R., *Thoughts in expertise*, in Schooler C., Schaie K.W., *Cognitive functioning and social structure over the life course*, Norwood, NJ Ablex 1978.
- Habermas J., *Sovranità popolare come procedura*, in Id., *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino 1992.

- Höffe O., *La democrazia nell'era della globalizzazione*, tr.it., il Mulino, Bologna 2007.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M., *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto 2010.
- Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, in *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, red. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A., Toruń 2008.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Lozupone E., *¿Adónde va la pedagogía social? Exaptation como modelo pedagógico de desarrollo en la era de la crisis global*, In *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*, 59, 2015.
- Magala S., *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011.
- Magatti M. Giaccardi C., *Generativi di tutto il mondo unitevi. Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Maslow A. H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973.
- McClelland D. C., *The Achieving Society*, Van Nostrand, Reinholds, New York 1961.
- McTighe J., Ferrara S., *Assessing Learning in the Classroom*, Cutlip Series Editor, Washington, DC 1998.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti Conferenza nazionale della scuola*, Le Monnier, Firenze 1990.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Od obcości do inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016.
- Mura M.G., *Perché ripensare lo spazio della scuola?*, *Rivista dell'istruzione*, anno XXX, n. 4, luglio-agosto 2014, pp. 24-28.
- Nasalska E., *Educazione interculturale nella scuola polacca*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, No. 1, 1999.



- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, in Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch J., Tomiuk S., *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
- Nikitorowicz J., *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, in *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński, Opole 2010.
- Novak J., Gowin B., *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- Nussbaum M.C., *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, New York 2000.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.
- Nussbaum M.C., *Le nuove frontiere della giustizia*, tr.it., il Mulino, Bologna 2007.
- Nussbaum M.C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2010.
- OECD, *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2013.
- OECD-PISA, *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World – The OECD PISA Global Competence Framework*, Paris, OECD, 2018.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006.
- Pastore S., Salamida D., *Oltre il “mito educativo”? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Pellerey M., *Le competenze individuali ed il portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1983.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2004.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- Perrenoud P., *Per una scuola giusta ed efficace*, Anicia, Roma 2018.
- Perrenoud P., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Anicia, Roma 2016.

- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari, 2013.
- Resnick L. et al., *Implementing innovation: from visionary models to everyday practice*, in OECD, *The nature of learning: using research to inspire practice*, 2010.
- Ricci C., *Hikikomori. Narrazioni da una porta chiusa*, Aracne, Roma 2009.
- Rossi P. G., *Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale*, in Limone P., Parmigiani D., *Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Progedit, Bari 2017
- Sahlberg P., *Rethinking Accountability in a Knowledge Society*, in *Journal of Educational Change*, 11, 2010.
- Scalcione V., *Indicatori di qualità e authentic assessment – la progettazione degli strumenti per la valutazione autentica* in Curcio G., Scalcione V., *Cittadinanza e dialogo intraculturale. Educare per includere e promuovere la valutazione autentica*, Aracne, Roma 2019.
- Scalcione Vincenzo N., *Insegnare per competenze: le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria*, in *Il Nodo – per una pedagogia della persona*, XX Numero 46 Nuova Serie, Falco Editore, Dicembre 2016.
- Seldon A., *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*, The University of Buckingham press, Buckingham 2018.
- Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Taylor C., *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, tr. it., Anabasi, Milano 1993.
- Van Scotter P., Pinkerton D.K., *Assessing Science as Inquiry in the Classroom*, in Luft J., Randy L.B., Gess-Newsome J., *Science as Inquiry in the Secondary setting*, NSTA Press, Arlington, Virginia 2008.
- Varisco A.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Watzlawich P., Beavin J.H., D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

- Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria 1998.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1998
- Wiggins G., *The Case for Authentic Assessment*, in *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, Vol. 2 n. 2., ScholarWorks@UMass Amherst, University of Massachusetts 1990.
- Wilson B.G., *Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments*, in *Educational Technology*, vol. 35, n. 5-1995.
- Winograd P., Perkins F. D., *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in Blum R. E., Arter J. A., *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1996.
- World Health Organization, *Division Of Mental Health And Prevention Of Substance Abuse, Programme On Mental Health, Life Skills Education In Schools*, HQ5.6 WOR, WHO//MNH/PSF/93.7A.Rev.2 English only Distr.: General, Geneva 1997.
- Zeichner K.M., *Alternative Paradigms of Teacher Education*, in *Journal of Teacher Education*, vol. XXXIV, 1983, cit.: Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2014.



## Nelle stesse edizioni

- CH. WULF, *Scienze dell'educazione*. Ermeneutica Ricerca empirica Teoria critica
- H. GIESECKE, *La fine dell'educazione*. Individuo Famiglia Scuola, a cura di F. Mattei, II edizione
- F. FRABBONI, *Felicità e scuola*. Utopia o possibile realtà?
- C. MARIANI, *Il curriculum di italiano nella scuola secondaria*
- B. BROCCA, *Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento*. Orizzonti e caratteri
- C. CASALINI, L. Salvarani, *Francesco Negri da Bassano. Tragedia chiamata libero arbitrio*
- M. GIOSI, *Shakespeare e il teatro del riconoscimento*. Temi pedagogici in *Re Lear*, *Amleto*, *Giulio Cesare*
- G. MONDELLI, *Costruire il curriculum di Istituto*
- M. S. DE CARVALHO, *Psicologia e etica nel cursus conimbricensis*, a cura di C. Casalini
- CP. GASPARI (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES"*
- R. CASO, *Bambini in ospedale*
- U. MARGIOTTA, *Teorie dell'istruzione*
- F. MATTEI, C. CASALINI, *Jesuitica institutio*
- B. DE SERIO, *Educare dalla nascita*
- D. COCO, *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*
- G. ALESSANDRI, *Didattica e tecnologie: intersezioni*
- C. COSTA, *Per una filosofia dell'educazione*
- T. FRATINI, *Il bullismo in epoca di crisi*
- M. C. LEUZZI, *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico*
- L. CAJOLA CHIAPPETTA (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento*

- P. TONELLI, *Giocare a scrivere*
- F. MATTEI, C. CASALINI, *Su Schopenhauer*
- A. ALBERTI, *La scuola della Repubblica*
- F. RUGGIERI (a cura di), *Polisemie dell'isola*
- S. MASTANDREA, M. M. LIGOZZI, *Lo sguardo del pubblico*
- A. BROCCOLI, *L'educazione tra le immagini del moderno* (nuova edizione)
- A. M. PASSASEO, *Formare la persona libera*
- D. MILITO, F. G. PARISE, T. Y. L. TING, *CLIL: innovazione metodologico-didattica e insegnamento efficace*
- C. COSTA, *Indurare l'animus*
- L. SALVARANI, *Nascita di una nazione*
- P. GUIBERT, V. TROGER, *È ancora possibile formare insegnanti?*
- A. URSO, *La psicoterapia di gruppo*
- R. MARCHESINI, *Il bambino e l'animale*
- C. ROVERSELLI, *Insegnanti, diversità culturale, questioni di genere*
- F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *La scuola sbagliata*
- G. ERRICO, *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*
- D. BRANCA, *Narrazioni e autobiografie musicali*
- A. AVANZINI, *Educazione e pace*
- F. SALIS, *Disabilità cognitiva e Narrazione. Il contributo in pedagogia speciale*
- L. BELLATALLA (a cura di), *Ricostruire l'educazione*
- P. MEAZZINI, *La disciplina positiva per una buona scuola*
- J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, a cura di EMMA NARDI
- S. NIRCHI, S. CAPOGNA (a cura di), *Tra educazione e società nell'era delle ICT*
- R. CARDARELLO, *Il cappellino verde. Infanzia, creatività e scuola*
- C. CALLEGARI (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*
- G. CRISTOFARO, *Perché narrare le fiabe*
- L. BELLATALLA (a cura di), *Il mio Dewey*
- G. SPADAFORA, *L'educazione per la democrazia*
- G. SPADAFORA, *La pedagogia. Questioni epistemologiche*
- F. DE BARTOLOMEIS, *L'antipedagogia incontra l'arte*

- PH. PERRENOUD, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*
- M. VOLPICELLI, *Pedagogia, Didattica, Anatomia*
- C. CAPPA, *Il dottorato di ricerca nello spazio europeo*
- C. COSTA (a cura di), *Tra logos e dialogos*
- C. DI BARI, *Educare l'infanzia nel mondo dei media*
- C. CAPPA (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*
- F. MATTEI, C. COSTA, *Edda Ducci. La parola che educa*
- E. LASTRUCCI, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*  
(nuova edizione)
- C. DI BARI, *Media Education 0-6*
- G. LOMBARDO RADICE, *Storia della pedagogia cristiana*
- E. DUCCI, *De disciplina scholarium*
- G. SPADAFORA, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*
- L. BELLATALLA, G. GENOVESI, *Il De docta ignorantia di Niccolò Cusano*
- C. ANITORI, F. ANITORI, *Giochi logico-matematici*
- D. PENSO, *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia* (nuova edizione)
- D. MILITO, A. TATARANNI, *Didattica innovativa nell'era digitale*
- I. GAGLIARDINI, S. MARINELLI, *Il disturbo bipolare*
- A. GIULIANI, *La leadership diffusa degli studenti*
- R. PULEO, *Valutare senza INVALSI si può*
- C. TINO, V. GRION, *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro*
- L. COTTINI, *Vincere le sfide con la Sindrome di Down*
- C. DI BARI, *La Neo-Bildung negli USA*
- PH. PERRENOUD, *Per una scuola giusta ed efficace*
- A. PETOLICCHIO, *Progettare per competenze*
- F. CACCIOPPOLA, *E se le parole non bastano?*
- G. TREVISAN, S. TOALDO, E. ZAMIN, *La scuola per tutte le lingue*
- T. FRATINI, *Emozioni Scuola Apprendimento*
- M. GIOSI, *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi*
- C. COSTA (a cura di), *Relazione Comunicazione Libertà*
- F. SALIS, F. DE FELICE, *Dinamiche inclusive nella società post-complessa*

Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2019  
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.