

APPRENDERE E PROGETTARE
SUPPORTI DIDATTICI

146

Comitato scientifico

Guido Benvenuto (UniLaSapienza), Luigino Binanti (UniSalento),
Larry Hickman (UniCarbondale), Emilio Lastrucci (UniBasilicata),
Giuseppe Spadafora (UniCalabria), Ignazio Volpicelli (UniTorVergata)

I volumi sono sottoposti a doppio referaggio anonimo.

Vincenzo Nunzio Scalcione

Competenze e valutazione

*Principi e strumenti di progettazione
per una didattica inclusiva*

ISBN: 9788867094974

Prima edizione: settembre 2020

© 2020 - 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 - info@anicia.it / 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.

A mio padre, di cui ricordo il sorriso

Indice

Introduzione	9
<i>Capitolo primo</i>	
La didattica laboratoriale	13
1. Apprendere dall'esperienza	13
1.1. <i>Metacognizione e apprendimento</i>	22
2. Riferimenti teorici della didattica laboratoriale	25
2.1. <i>Modelli didattico-metodologici a confronto</i>	31
2.2. <i>Pragmatismo e teoria fisiologica di William James: The Perception of Space</i>	32
2.3. <i>L'apprendimento come funzione del cambiamento</i>	36
3. John Dewey: l'esperienza pratica come metodo educativo	42
3.1. <i>Dewey ed il pensiero riflessivo</i>	51
3.2. <i>Dewey e la concezione dell'esperienza</i>	54
3.3. <i>The Laboratory School</i>	56
4. La didattica laboratoriale per le competenze	71
4.1. <i>L'apprendimento come costruzione di skill</i>	82
4.2. <i>Costruire ambienti di apprendimento</i>	87
5. Il Laboratorio didattico per la promozione della partecipazione e della cittadinanza attiva e democratica	92
5.1. <i>Una scuola di saperi complessi</i>	104
<i>Capitolo secondo</i>	
La didattica per competenze	109
1. Definizione di competenza	109
1.1. <i>Fondamenti teorici di riferimento</i>	112
2. Uno scenario polisemico	114
2.1. <i>Competenza: elementi qualificanti</i>	124
3. Verso un quadro unitario delle competenze in Europa	132
4. La metacompetenza	136
4.1. <i>Le competenze dell'insegnante</i>	139

5. Competenza per l'apprendimento in Europa	145
5.1. <i>Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006</i>	146
6. Assi culturali e Competenze chiave di cittadinanza	150
6.1. <i>Gli assi culturali</i>	150
6.2. <i>Le competenze chiave di cittadinanza</i>	155
7. Raccomandazione europea sulle competenze chiave 2018	158
8. La Didattica per Competenze	161
8.1. <i>Progettare per traguardi formativi</i>	166
9. Backward design: progettare a ritroso	169
9.1. <i>I sei aspetti della comprensione</i>	172
9.2. <i>Stadi di progettazione</i>	174
10. Personalizzazione del processo di apprendimento e pratiche di <i>inclusive education</i>	184
<i>Capitolo terzo</i>	
Valutare per apprendere	193
1. Valutare nella scuola: valutazione di sistema – valutazione didattica	193
1.1. <i>Valutazione di sistema</i>	197
1.2. <i>Valutazione didattica</i>	206
1.2.1. <i>Formative assessment</i>	210
2. La valutazione autentica	214
3. Strumenti didattici di authentic assessment	218
3.1. <i>Il compito autentico</i>	221
3.2. <i>Le rubriche valutative</i>	229
3.3. <i>Costruire una rubrica valutativa</i>	244
3.4. <i>La checklist</i>	248
3.5. <i>Autovalutazione e valutazione tra pari</i>	250
3.6. <i>La valutazione riflessiva</i>	253
3.7. <i>Il portfolio</i>	257
4. La certificazione delle competenze	263
Conclusioni	269
Riferimenti bibliografici	273
Riferimenti normativi	297
Sitografia	298

Introduzione

Il presente lavoro muove da alcune considerazioni in merito al valore assunto dalla ricerca e dalla sperimentazione di pratiche didattiche e valutative adeguate e coerenti con le nuove e più complesse finalità assegnate al concetto di formazione; ciò al fine di evidenziare modalità di apprendimento in grado di favorire la partecipazione e l'educazione alla cittadinanza democratica.

Nella prima parte si è inteso individuare ed analizzare gli elementi peculiari afferenti alla didattica laboratoriale, ripercorrendo un *framework* definito da specifici interessi, in relazione a modalità di promozione della partecipazione, strategie didattiche atte alla acquisizione di competenze disciplinari e trasversali, all'interno di ambienti di apprendimento strutturati. In conformità con gli interessi di ricerca evidenziati, si è proceduto ad evidenziare il contributo del pedagogista americano John Dewey alla costruzione della didattica laboratoriale, nella considerazione che "l'attribuzione di valore strumentale alla conoscenza e al pensiero nella risoluzione delle situazioni problematiche resta l'eredità attorno alla quale continuare ad interrogarsi, nella convinzione che essa debba ancora costituire la base dell'intervento pedagogico e didattico, anche con riferimento alla progettazione degli ambienti di apprendimento"¹.

Fra le teorie pedagogiche e didattiche prese in esame particolare interesse è stato riservato all'analisi degli elementi di interesse relativi alla Scuola laboratorio di J. Dewey, all'interno della quale le modalità organizzative e di gestione del gruppo classe consentono di evidenziare le strategie interne all'azione di coordinamento delle attività didattiche realizzate, così da fare in modo che ogni soggetto acquisisca competenze e conoscenze da poter utilizzare durante l'in-

¹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, p. 91.

tero arco della vita umana e sociale². Partendo dalla centralità dell'alunno, aspetto proprio della Scuola laboratorio e della didattica laboratoriale, con il presente lavoro ci si è adoperati nell'individuazione degli strumenti di verifica in grado di favorire la personalizzazione degli apprendimenti, nonché l'autovalutazione da parte del discente e la valutazione tra pari, coniugando le istanze di cooperazione con quelle di valutazione.

Nella seconda parte, si è proceduto all'analisi dei concetti di progettazione didattica, ed alla trattazione della *key word* competenza, con i riferimenti presenti nella vasta letteratura nazionale ed internazionale, al fine di evidenziare i doverosi legami da definire, nell'ambito della formazione e dell'istruzione, fra l'apprendimento, fondato su conoscenze e saperi procedurali, e la formazione di atteggiamenti funzionali allo sviluppo di capacità di *problem solving*.

Con l'analisi della didattica per competenze sono stati evidenziati gli elementi in grado di "valorizzare i risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche"³, così da favorire la trasversalità degli apprendimenti. L'analisi si è quindi appuntata sulle modalità didattiche in grado di facilitare e promuovere la personalizzazione del processo di apprendimento, consentendo la sperimentazione di pratiche di *inclusive education*, obiettivi educativi propri della scuola dell'obbligo. È stato definito lo scenario europeo, a partire dalla metà degli anni '90, all'interno del quale è stata evidenziata la centralità delle competenze, per l'istruzione, l'educazione, la formazione permanente, il lavoro, nella prospettiva della valorizzazione del "capitale umano" come fattore primario dello sviluppo e per l'esercizio della cittadinanza attiva. Al contempo, specifico interesse è stato evidenziato per la trattazione dei concetti di procedura e di processo, nella loro sistematizzazione all'interno della progettazione curricolare, in relazione a traguardi per lo sviluppo di competenze, progettazione verticale. Sviluppando alcune

² Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1978.

³ MIUR, L. 107/2015, p. 28

considerazioni rappresentative di bisogni formativi provenienti dai contesti di apprendimento strutturati, relativamente alla difficoltà di insegnare per competenze senza specificare perché la finalità di simili scelte didattiche, nella terza parte del presente lavoro si è proceduto alla evidenziazione e trattazione del legame profondo e intrinseco tra insegnamento e valutazione, con la finalità di allineare l'uno all'altra, all'interno di un processo formativo interessato al raggiungimento del successo formativo dell'alunno. È stato evidenziato come la scelta di certe modalità e strumenti valutativi derivi da modalità e scelte di insegnamento, riconoscendone quindi la reciprocità; partendo dalle metodologie di progettazione e di implementazione delle competenze è stata proposta la classificazione e l'analisi di strumenti di *authentic assessment*, esaminando pratiche di insegnamento in grado di sviluppare processi cognitivi intesi quali oggetti preferenziali della valutazione⁴. Oggetto specifico del terzo capitolo è stata la individuazione e comparazione di materiali finalizzati alla valutazione e verifica, in itinere e finale, delle competenze acquisite, con riferimento agli ambienti di apprendimento scolastici; individuazione di processi di valutazione incentrati sulla *performance* dello studente, compiti significativi rilevanti per l'esperienza scolastica ed extrascolastica ed il conseguimento di una valutazione autentica, ovvero coerente con gli obiettivi di apprendimento propri di una comprensione profonda, che mira a costruire le diverse competenze.

⁴ Cfr. G. Wiggings, *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco 1993.

La didattica laboratoriale

1. Apprendere dall'esperienza

L'attuale lavoro di ricerca si propone di riannodare gli elementi propri di una lunga tradizione, che prende le mosse da una diversa modalità di verificare gli apprendimenti attraverso una ristrutturazione delle metodologie, evidenziando il preciso intento di promuovere progettualità in grado di conseguire esiti efficaci, rispetto a traguardi di apprendimento prefissati. Si procederà quindi alla trattazione di un sapere assunto “attraverso la sperimentazione, l'applicazione pratica e l'esperienza”, per consentire “ad ogni soggetto di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti organizzativi, come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali”¹. Nelle presenti pagine si intende ripercorrere le tappe che hanno reso possibile la definizione di *experiential learning* quale base teorica del ragionamento che ha portato a definire le teorie dell'apprendimento dall'esperienza, e, conseguentemente, la indicazione dei paradigmi per lo sviluppo delle modalità attraverso le quali far acquisire competenze, elemento divenuto oggi centrale all'interno della riflessione sulla metodologia e sulla didattica degli apprendimenti; si avvierà quindi una riflessione coerente con simili premesse, evidenziando gli aspetti alla base della strutturazione dell'apprendimento dall'esperienza, ponendo particolare attenzione nei confronti del modello deweyano, che, attraverso pratiche formative volte ad attivare le fasi costruttive dell'intelligenza (situazioni di dubbio, esame del problema, formulazione delle ipotesi, previ-

¹ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progreedit collana Pedagogiche, Bari 2016, p. 143.

sione congetturale, verifica delle ipotesi nei fatti)², valorizza la dimensione logico-investigativa del pensiero, proprio partendo dalla concreta problematicità dell'esperienza. Quindi, successivamente, si intenderà trattare le modalità di riconoscimento e validazione di simili esiti performativi. Tale riflessione si inserisce all'interno di una più ampia cornice di cambiamento che ha investito il tempo presente. L'economia della conoscenza³ attuale ha difatti ridefinito il perimetro delle mura delle fabbriche destinate alla produzione: accanto alla conoscenza come prodotto identifichiamo difatti il cognitariato come soggetto produttore; e, mentre si verifica una traslazione semantica e sostanziale dei soggetti e degli oggetti espressi dalla catena di generazione di valore nella contemporaneità, non possiamo non appuntare la nostra attenzione sulle nuove modalità di produzione, modalità organizzative, e quindi sulla novità rappresentata da un prodotto, identificato da un sapere fatto di capacità di mobilitazione del soggetto, oltre che da abilità nella generazione di una intuizione – *insight* – ricorsiva. Simili esiti non possono tuttavia essere disarticolati rispetto alle sperimentazioni condotte con il preciso intento di riuscire ad apprendere dall'esperienza, obiettivo inteso a superare l'aspirazione a dedurre il particolare dall'universale, come, allo stesso tempo, ad assistere alla accettazione del dato fattuale, incastrato nella quotidianità della prassi. Partendo da una simile prospettiva, si intende quindi procedere per evidenziare gli esiti della ricerca deweyana, evidenziando gli approdi di una tradizione che focalizza "il problema centrale della filosofia pragmatista e neopragmatista e cioè la ricerca di un terza via filosofica tra idealismo e realismo, un punto di incontro problematico tra le idee, le azioni e la realtà, che trova in questa filosofia un punto di riferimento fondamentale"⁴. Ed ancora, assume nuova centralità, nelle modalità di progettazione dei contesti di apprendimento in maniera funzionale agli esiti attesi, la trattazione del rapporto individuo ambiente, e, in modo specifico,

² Tra le principali opere di J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.), op. cit.; *Scuola e società* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1968; *Democrazia e educazione* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1966.

³ Cfr. E. Rullani, *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2005.

⁴ G. Spadafora, *John Dewey: nuove tendenze interpretative* in N. Folograsso, R. Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 75.

la relazione strutturantesi all'interno di tale contesto di riferimento, nel quale trova specifica residenza anche la figura del docente (nella misura in cui ciascun elemento risulta essere finalizzato alla organizzazione di un sistema d'apprendimento).

E tuttavia la persona è il risultato di “un estremamente alto ordine di complessità che ci permette di controllare i modi attraverso i quali controlliamo le nostre abitudini e di conseguenza di considerare adeguatamente il nostro sviluppo come individui e la nostra evoluzione come specie”⁵. Affinché quindi l'intelligenza diventi consapevole della propria natura e dei propri metodi, occorrerà considerare l'esperienza come qualcosa che agisce attivamente sull'ambiente circostante e non si lascia modificare da esso passivamente. Serve chiarire che non sempre le esperienze sono educative, ovvero che “è diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore”⁶. Siamo di fronte quindi non alla accettazione aprioristica di una via sperimentale non verificabile e non coerente con la rotta di navigazione indicata dal soggetto, mentre occorre ulteriormente precisare che, nella presente trattazione, non sarà riposto nella costruzione di un sapere enciclopedico la possibilità di esaurire la significazione del reale. Possiamo difatti annotare come “nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla Terra al Sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione”⁷; tale esito appare riepilogativo e quasi un approdo consapevole, nella misura in cui si riconosce il soggetto come cocostruttore di conoscenze; si tratta di una formalizzazione storica e quindi pedagogica, di *step* di un format epistemologico strutturatosi a seguito del *labor limae* condotto lungo i secoli, nonché da una osservazione interessata alla fenomenologia della conoscenza ed alla verifica degli output di prodotto. Un percorso di formazione che potremmo dire avviatosi con il concetto di *paideia*, afferente alla tradizione greca, affermato-

⁵ L. A. Hickman, *Philosophical tools for Technological Culture. Putting Pragmatism to Work*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 1998, p. 86.

⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 12.

⁷ J. Dewey, *Scuola e società* (tr. it.), op. cit., p. 24.

si come modello educativo basato sulla separazione fra l'istruzione finalizzata alla cura del corpo e al suo rafforzamento e, per altro verso, la socializzazione dell'individuo nella polis, con la conseguente interiorizzazione dei valori universali presenti nell'ethos della popolazione⁸. Nel tempo tale modello è stato oggetto di ulteriori segmentazioni, che ne hanno ripartito ambiti di attività e strumenti; la formazione olistica, universale ed in grado di rispondere ad esigenze tanto umane da identificare il criterio dell'*homo mensura* come lente per l'attribuzione di significato, ha, nei secoli, ceduto il passo ad un sapere razionale, tecnico, specialistico ed, in un'ultima analisi, funzionale ai bisogni espressi dal tempo della vita. Con la modernità, il sapere cumulativo (quello rappresentato dalla metafora dell'edificio) viene sostituito da un sapere reticolare: l'esperienza non è più unica ma molteplice, i percorsi individuali non sono più assimilabili, ma complementari e interconnessi; l'esperienza è caratterizzata da singolarità e personalizzazione: è un percorso concreto e potenzialmente illimitato che l'individuo ha a disposizione, all'interno del quale sceglie ciò che per lui è più significativo e lo rielabora⁹. Un percorso iniziato almeno dal XVII secolo, quando la scuola ha mutato profondamente i tratti caratteristici della formazione. Le conoscenze specifiche dell'intellettuale cinquecentesco risultano difatti non comparabili al sapere tecnico e razionale richiesto al nuovo discente, espressione spesso di una comunità strutturata, nell'Età moderna, attorno all'idea di Stato Nazione. Occorrevano difatti saperi organizzati e specializzati, come risultano essere le nuove organizzazioni statuali; le trasformazioni che dal '300 in poi investiranno la scuola rivelano così l'agire di una sorta di *legge di adeguazione* alla società. Elementi successivi, quali la rivoluzione industriale, porteranno ad una riprogettazione del sistema di istruzione, con la evidenziazione di elementi tipici, rispondenti a criteri di efficienza; l'inculturazione troverà compimento con la fondazione della scuola elementare e popolare, espressione di un bisogno di coinvolgimento delle masse all'interno dei traguardi propri delle stati nazionali.

⁸ Cfr. P. Mulè, *Formazione, scuola, emergenze educative*, Anicia, Roma 2001; E. Becchi, *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 25-33.

⁹ Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaele Cortina Editore, Milano 2004.

Tuttavia gli stati contemporanei o, meglio, le attuali società multiculturali e postindustriali si differenziano dalle strutture di governo descritte. Si tratta, oggi, di fornire adeguate risposte alle attese riposte nei sistemi di istruzione organizzati e finanziati dagli Stati, i cui “livelli di padronanza” divengono oggetto di comparazione, definendo percorsi di formazione organizzati nel ranking internazionale. Muovendo da simili considerazioni, occorre evidenziare come gli elementi propri della definizione dei criteri di validità e affidabilità della valutazione risulteranno divenire centrali. Si tratta, a ben vedere, di verificare le modalità attraverso le quali costruire/decostruire valori e conoscenze di una cultura, poiché la modalità di produzione è oggi “espressione di conoscenze, di competenze e di valori”¹⁰.

Fondamentale risulta quindi interrogarsi su come “la parola esperienza assume significati diversi a seconda dei contesti in cui è inserita [...]. Ma il problema del concetto di esperienza, che si riverbera in ogni sua definizione, è dato dalla sua complessità: esperienza è infatti sia ciò che si vive (solo in parte consapevolmente), sia il processo attraverso cui il soggetto si appropria del “vissuto” e lo sintetizza”¹¹. E del resto “il soggetto attraverso l’esperienza costruisce e trasforma schemi mentali per assimilazione e accomodamento, operando un confronto con il contesto reale, per valutarne potenzialità o limiti”¹². Dal momento che la vita è un susseguirsi di situazioni, l’esperienza diviene fattore organizzativo; parte della vita vissuta viene quindi inevitabilmente marginalizzata nella strutturazione della proprio identità, e, al contempo, la modalità della sistemazione delle parti, che consente di nominare e significare lo spazio di vita vissuta, diviene oggetto di una riflessione e trattazione da parte del soggetto¹³. Un processo che ha esito nella metacognizione, in grado di consentire l’approfondimento dei nostri pensieri; conoscere e dirigere i processi di apprendimento; promuovere l’autoriflessione sul fenomeno conoscitivo, su cosa e come stiamo imparando e su quali siano le motivazioni. Del resto l’attuale assetto del sapere-discorso

¹⁰ R. Di Nubila (a cura di), *La formazione oltre l’aula: lo stage*, Cedam, Padova 1999, p. 41.

¹¹ P. Jedlowsky, *Il sapere dell’esperienza* (tr. it.), Il Saggiatore, Milano 2008, p. 61.

¹² M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (tr. it.), Armando Editore, Roma 2006, p. 85.

¹³ P. Jedlowsky, *Il sapere dell’esperienza* (tr. it.), op. cit., pp. 153-154.

pedagogico si presenta come l'esito di una storia di riflessione, che ha proposto vari modelli dell'educazione, istruzione, formazione, influenzate, a loro volta dalle differenti concezioni della conoscenza, del mondo e della cultura. Limitando il nostro raggio d'analisi possiamo riconoscere come dalla seconda metà del Novecento¹⁴ la funzione critica e riflessiva della pedagogia ha investito contesti e gli orientamenti regolativi oggetto del "pensare" e dell'"agire" pedagogico, ed anche il suo stesso apparato teorico (la propria struttura concettuale, i propri linguaggi, la propria funzione trasformativa e ricostruttiva, la propria specifica connotazione sociale e politica). La pedagogia risulta, quindi, essersi resa disponibile a risciversi continuamente, a stabilire, con una nuova descrizione di sé un ulteriore approfondimento del proprio sapere¹⁵. Nella considerazione che il presente lavoro di ricerca si muove lungo i tracciati definiti dall'investigazione scientifica che ha rinvenuto nelle orme dei saperi sperimentali la possibilità di conseguire apprendimenti autentici¹⁶. Un possibile inveramento degli esiti prodotti dalle suddette modalità di decostruire bisogni formativi, in entrambi i casi espressione della capacità formativa della pedagogia, si riscontrano negli approcci molteplici, che hanno posto alla base delle metodologie di ricerca la disponibilità a confrontarsi, a integrarsi, a collaborare per affrontare insieme le sfide poste dai cambiamenti definiti dalla globalizzazione, in un futuro che, come sostiene Rifkin, con la integrazione dell'economia, dell'informazione telematica a distanza, dei media e dei *new media*, determinerà la costruzione di una 'società dell'empatia', ispirata cioè a quel rapporto tra piccole comunità locali e grande comunità globale come già aveva ipotizzato Dewey verso la fine degli anni Venti¹⁷.

La pedagogia, anche per affrancarsi da una secolare condizione di subalternità nei confronti di tradizionali vincoli retorici, ha quindi proceduto alla definizione di una relazione strutturale con il terre-

¹⁴ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza editori, Bari 2007, pp. 5-6.

¹⁵ *Ibidem*, p. 8.

¹⁶ Cfr. F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano 1978.

¹⁷ Cfr. J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi* (tr. it.), Mondadori, Milano 2010.

no empirico dell'osservazione, con la sperimentazione e la verifica; ha così ancorato la ricerca alla concretezza della pluralità dei dati e dell'esperienza: un percorso che riverbera la constatazione della insufficienza del metodo induttivo, la cui alternativa è costituita dal metodo della falsificazione. Ogni verità scientifica è parziale e transitoria in quanto è sempre in attesa che una nuova verità venga a correggerla e a "falsificarla"¹⁸.

Per conoscere la verità di una asserzione universale, si procederà quindi alla validazione empirica partendo dalla proposizione universale, ed, in seguito, verrà dedotta una proposizione singolare, sottoposta, anche quest'ultima, all'analisi dell'esperienza¹⁹. Ai fini della presente trattazione risultano di grande interesse anche gli approdi complessi che hanno caratterizzato il problematicismo pedagogico, nella misura in cui, integrando ulteriormente le strutture profonde del sapere pedagogico, si è riportato l'attenzione della cultura contemporanea sulla soggettività individuale. La centralità della persona risulta chiaramente attestata, poiché in ogni occasione evidente risulta il riconoscimento dell'esperienza soggettiva del mondo, nucleo irrinunciabile per qualsiasi progettazione pedagogica²⁰. La determinazione di un simile approccio alle questioni pedagogiche consente di individuare la complessità dell'esperienza educativa, riconoscendone i confini di autonomia teorica e di prassi in situazione, aprendo, al contempo, ad una progettualità definita da "un'idea del possibile"²¹. In una simile prospettiva fare pedagogia significa assicurare apertura e plurilateralità al modello pedagogico: "la sua prospettiva è quindi rivolta, indipendentemente dalla parzialità di particolari modelli, pregiudicati ideologicamente e metafisicamente, a considerare gli aspetti soggettivi e oggettivi, psicologici e sociali, storici e culturali dell'esperienza educativa medesima"²². Esso si rivela, dunque, come "un paradigma ideale di organizzazione della vita educativa, aperto

¹⁸ K. Popper, *Logica della scoperta scientifica* (tr. it.), Einaudi, Torino 1934, p. 22.

¹⁹ T.S. Khun, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (tr. it.), Einaudi, Torino 1969, pp. 146-147.

²⁰ F. Frabboni, F.P. Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, op. cit., p.17.

²¹ M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003, p.32.

²² G.M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione*, Armando, Roma 1961, pp. 146-147.

ai molteplici sentieri del possibile, ma anche costruito su coordinate aderenti alla realtà”²³. Del resto questa opzione implica – insieme – fedeltà alla ragione, (intesa come principio antidogmatico) e aderenza alla realtà (intesa come bussola abilitata a segnalare le strutture utili e le forze necessarie per costruire un coerente sistema educativo). “Aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione suppongono coscienza storica, e cioè consapevolezza dell’unità profonda che deve legare [...] passato presente futuro, cosicché l’esigenza razionale (anziché arrestarsi nell’ambito limitato del presente o esaurirsi nella considerazione astratta del passato o ipotizzare utopicamente il futuro) si orienti al futuro: esigenza che costituisce innanzi tutto un compito da assolvere diretto all’avvenire. Dalla considerazione della situazione è possibile quindi ricavare le indicazioni più opportune, sia relativamente ai problemi emergenti dal presente, con riferimento alle concrete possibilità dell’azione, sia relativamente ai precedenti lontani e vicini che hanno contribuito nel passato alla genesi e alla fisionomia della situazione medesima”²⁴. Come evidente, emerge una pedagogia incentrata sulla storia e sull’esperienza, lontana da formulazioni astratte e assiomatiche, in grado di definire un sistema educativo aderente ai problemi quotidiani di un contesto storicossociale nel quale interagiscono dimensioni culturali ed esigenze complesse e polivalenti, espressione del reale²⁵. La dimensione “sperimentale” di un simile approccio risulta dalla consapevolezza che il programma di ricerca espresso è realizzabile soltanto all’interno di un’esperienza educativa che assume la difficoltà di decidere direzioni e valori diversi, anche contraddittori e in aperto contrasto tra loro.

In un simile contesto progettuale e di ricerca pedagogica l’elaborazione teoretica risulta essere in stretto rapporto con la *pedagogia in situazione*, affinché i luoghi dell’educazione (formali: la scuola; non formali: la famiglia, l’associazionismo, le chiese, gli enti locali; informali: il mercato della cultura diffusa)²⁶ siano investiti dall’innovazione e dal

²³ F. Frabboni, F.P. Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, op. cit., p. 24.

²⁴ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968, p. 39.

²⁵ Cfr. M. Pellerrey, *L’agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità* (tr. it.), LAS, Roma 1998.

²⁶ F. Frabboni, Minerva F.P., *Introduzione alla pedagogia generale*, op. cit., p. 26.

cambiamento. Si delinea una “pedagogia in situazione, storicamente determinata, in cammino verso i traguardi della propria idealità educativa sulle gambe solide della pedagogia della scelta e dell’impegno”²⁷.

In tale prospettiva, il problematicismo emerge come forza “contestativa”. È la pedagogia del dissenso, rivolto a tutto ciò che porta a paralizzare lo sviluppo²⁸ multidimensionale della personalità. Coerentemente con quelle che risultano essere le finalità stesse della attività formativa “la pedagogia è sempre impegnata in una direzione o in un’altra (a decidere di un senso della storia, di un senso della società, di un senso della cultura), la validità della sua prospettiva non va commisurata alla mera organicità della formulazione teoretica, ma alla capacità di agire nella storia per realizzare in essa l’esigenza razionale, intesa come l’esigenza di integrazione di tutti gli aspetti di cui si esprime l’infinita ricchezza della vita e dell’esperienza. [...] Che l’integrazione relazionale sia irrealizzabile in assoluto, data la problematicità dell’esperienza, non nega ma rafforza la positività e la fecondità dell’impegno per cui l’uomo costituisce, nella tensione alla razionalità, con la sua umanità di singolo, anche l’umanità degli altri”²⁹. Chiara risulta la tensione etico-sociale del problematicismo: il suo costante richiamo alla disponibilità, alla cooperazione, alla solidarietà, all’impegno collettivo impegnato in un’azione progettuale alternativa ai valori privatistici, individualistici e qualunquistici³⁰. Ma in ultima istanza, ed in accordo con le premesse della ricerca presente, intesa a porre al centro dell’osservazione dell’analisi le pedagogie dei saperi e gli apprendimenti determinati dall’esperienza, rinveniamo in questo luogo di ricerca pedagogica l’impegno a considerare le ragioni (psicologiche e antropologiche) del soggetto che apprende e le ragioni (culturali e scientifiche) degli oggetti di apprendimento; un intento possiamo declinare nell’attenzione alle performance³¹ (ciò che

²⁷ *Ivi*.

²⁸ Si deve alle ricerche psicogenetiche di J. Piaget la prima e più completa elaborazione di un modello di sviluppo psichico inteso in senso evolutivo, cioè come progressione per stadi volta al raggiungimento, in età adulta, di una situazione di relativa stabilità.

²⁹ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op. cit., p. 41.

³⁰ F. Frabboni, F.P. Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, op. cit., p. 28.

³¹ Per obiettivo si intende la descrizione di una *performance* che gli studenti devono essere in grado di dimostrare per essere considerati competenti; descrive, cioè, il risultato che l’istruzione intende raggiungere.

l'allievo deve essere in grado di fare), alle condizioni (importanti nei limiti in cui ci si aspetta che la performance si realizzi), del criterio (la qualità o il livello di performance che si può considerare accettabile)³². L'insieme dei processi di insegnamento che regolano l'azione didattica, all'interno di questo contesto, determinano nuovi orientamenti. "Si lascia così il dominio della conoscenza teorica, che è quello della pedagogia generale, per arrivare alla prassi"³³.

1.1. Metacognizione e apprendimento

Secondo quanto emerge "il rapporto educativo mette in gioco le attese del soggetto della formazione"³⁴. La manifestazione di un comportamento competente richiede difatti di mobilitare l'insieme delle risorse personali di cui si dispone; l'utilizzo delle risorse esterne in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, ovvero gli altri soggetti implicati, gli strumenti e i mezzi di cui si dispone, ma anche le potenzialità presenti nell'ambiente in cui l'azione avviene. Ciò evidenzia il valore situato della competenza, e la prospettiva ecologica all'interno della quale comprenderne il significato³⁵.

Le indagini sulla metacognizione hanno avuto uno sviluppo considerevole nel campo dell'*empowerment* cognitivo per il miglioramento delle *performances* scolastiche; col termine metacognizione si è inteso indicare la quantità di conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui, e di come essa venga utilizzato in modo consapevole dall'individuo stesso, durante lo svolgimento di un compito. Oggi con il termine metacognizione si indicano le conoscenze che l'individuo sviluppa rispetto ai propri processi cognitivi ed al loro funzionamento, nonché le sue attività esecutive che presiedono al monitoraggio e all'autoregolazione dei suddetti processi, indicando la capacità di riflettere su come si apprende, attraverso la possibilità di distanziarsi, auto osservare e ri-

³² R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici* (tr. it.), Lisciani & Giunti, Teramo 1987, p. 23.

³³ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza editori, Bari 2010, p. 159.

³⁴ G. Chiosso, *Elementi di pedagogia: l'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia, 2001, p.70.

³⁵ M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018, pp. 12-27.

flettere sui propri stati mentali. L'attività metacognitiva ci permette, tra l'altro, di controllare i nostri pensieri, e quindi anche di conoscere e dirigere i nostri processi di apprendimento. L'avvio di un apprendimento può partire difatti anche da uno stimolo esterno, da un'idea o da un'emozione, inizialmente confusa, che si presenta al soggetto ma che egli poi analizza per comprenderlo, combinandolo con altri elementi ed altri eventi e integrando i fattori intuitivi con quelli riflessivi e metacognitivi. Viene meno la gerarchia tra conoscenza teorica e pratica e la dimensione emotiva, in passato considerata elemento perturbante, assume un ruolo determinante nel fare esperienza del mondo e di sé; l'esperienza è transazione con l'ambiente e sua successiva elaborazione, "combinazione di passività e attività parallelamente fondamentali"³⁶.

“A partire dagli anni Novanta si è assistito a una convergenza delle teorie sull'apprendimento che non si era verificata precedentemente e che le ha rese fondamentalmente differenti dalle epistemologie tradizionali, i cui fondamenti hanno retto i modelli dominanti negli ultimi cinquanta anni all'interno della scienza cognitiva. Lo studio dell'apprendimento ha recentemente preso una connotazione che – sebbene sia sempre più interessata a interpretare il punto di vista del soggetto che apprende – nello stesso tempo vuole approfondire il ruolo della dimensione sociale nella formazione delle teorie della conoscenza. [...]. I processi di apprendimento acquistano senso nell'interazione con particolari contesti di conoscenza; non è ipotizzabile, dunque, l'esistenza di apprendimenti non situati. La costruzione dei significati avviene sempre all'interno di comunità di apprendimento, che li rielaborano nelle pratiche discorsive, cercando di far sì che ognuno dei partecipanti senta l'appartenenza al gruppo e contribuisca a quel processo dialettico e interattivo tra persone, strumenti e mondo fisico che è l'apprendimento. [...]La metodologia adoperata è quella metacognitiva, in grado di indurre nel soggetto forme autoregolate di riflessione sui propri processi mentali e di controllo e monitoraggio dell'elaborazione cognitiva. Strumenti dell'operare metacognitivo sono questionari, autobiografie, narrazioni, forme di riflessione

³⁶ P.J. Labarrière, *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, Presses universitaires de France, Paris 1985, p. 113.

guidata e autoguidata miranti alla gestione delle conoscenze e alla strutturazione di strategie apprenditive metacognitive³⁷.

Gli studi e le ricerche sull'insegnamento di strategie cognitive prodotte risultano molteplici: ricordiamo le strategie di comprensione dei testi³⁸, quelle di sviluppo delle abilità di studio autonomo³⁹, e quindi quelle relative all'utilizzo del *problem solving*. Alla base risulta esserci una tendenza alla definizione di modelli operativi che i soggetti, stimolati a selezionarli e combinarli a seconda del compito da svolgere, all'interno di contesti significativi per gli allievi e, soprattutto, in modo consapevole e non meccanico, conducono alla realizzazione di processi di controllo elaborati, che consentono ai discenti di divenire capaci di riconoscere l'importanza e l'utilità di una azione di tipo strategico, accrescendo, al contempo, la propria percezione di autoefficacia. Si tratta di un'attività cooperativa con la quale gli studenti riflettono sulle loro conoscenze, per trarne delle generalizzazioni ed elaborazioni che possono poi trasmettere ai loro pari. Per fare ciò, devono comprendere le relazioni cognitive interne alle nuove conoscenze acquisite e collegarle alle loro precedenti conoscenze. È questo il modo più efficace per migliorare la profondità dell'elaborazione⁴⁰.

Il processo di attribuzione di significati così strutturato diventa individuale e sociale; emerge in maniera evidente la centralità della relazione con l'ambiente/contesto, ed, all'interno di una simile prospettiva, l'identificazione di un sapere che non si esaurisce nella pratica di "fare esperienze" e che tuttavia non è ascrivibile neanche al saper fare

³⁷ Cfr. E. Fraunfelder, F. Santoianni, *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002.

³⁸ Si veda A.L. Brown, *The role of strategic behaviours in retarded memory* in N.R. Ellis (a cura di), *International review of research in mental retardation*, Academic Press New York 1974; A.L. Brown, *Metacognitive development and reading*, in R.J. Spiro, B. Bruce, W.F. Brewer (a cura di), *Theoretical issues in reading and comprehension*, Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1980, pp. 453-481. C. Cornoldi, *Autocontrollo metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 3, 1990 pp. 492-511. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.

³⁹ Con riferimento a S.J. Derry, *Remediating academic difficulties through strategy training: The acquisition of useful knowledge in Remedial and Special education*, vol. 11, n. 6. 1990 pp. 19-31.

⁴⁰ Cfr. R.J. Stevens, R.E. Slavin, A.M. Farnish, *Cooperative integrated reading and composition: Two fields experiments*, in *Reading Research Quarterly*, vol. 22, 1987, pp. 433-454.

(preso atto che non si tratti del sapere in assoluto). Possiamo invece evidenziare i tratti caratteristici in relazione agli accadimenti che investono il soggetto; alla riflessione che egli opera su quanto avvenuto; della operazionalità con la quale ha proceduto al raffronto dei fatti. Le esperienze così prodotte sono accelerate, frammentate, virtuali, spesso contraddittorie; non più trasmissibili per via generazionale, ma da costruire attraverso uno sforzo creativo. Occorre “fare” l’esperienza e ciò avviene quando trasformiamo i fatti quotidiani in apprendimenti, costruiti dentro spazi-interclasse al coperto (angoli didattici, centri di interesse, aule specializzate e atelier-laboratori multidisciplinari) e spazi-interclasse all’aperto: modalità di apprendimento strutturalmente. Interdisciplinari, con l’obiettivo di acquisire competenze metacognitive, capacità di elaborazione, scoperta, metodo (l’imparare a imparare) e fantacognitive, la capacità di intuizione, invenzione (l’imparare a inventare). Una metodologia di tipo laboratoriale che si qualifica, pertanto, come lo spazio di interclasse in grado di aprire le porte della scuola all’ingresso di competenze, funzionali anche a concorrere all’abbattimento dell’ingente e inaccettabile fenomeno della dispersione scolastica⁴¹. Prende così corpo un sapere diverso da quelli tradizionalmente presenti nel lessico dei formatori (sapere, saper fare, saper essere). È il quarto sapere, il sapere profondo che viene dall’esperienza realmente vissuta⁴².

2. Riferimenti teorici della didattica laboratoriale

Il processo di insegnamento-apprendimento, come esposto, è stato oggetto centrale d’analisi nel tempo, sottoponendo ad una attenzione specifica tre elementi fondamentali che lo determinano: il docente, l’allunno e i contenuti da trasmettere/apprendere. L’interesse è stato appuntato maggiormente verso l’uno o l’altro dei fattori considerati, esprimendo temperie culturale, ma anche metodologia di riferimento (nella considerazione che quest’ultima non risulta essere scevra da condizionamenti di carattere socio-contestuale). L’apprendimento come proces-

⁴¹ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Bari 2004, pp. 73-75.

⁴² Cfr. P. Reggio, *Il quarto sapere Guida all’apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2011.

so educativo – indicato come trasmissione di conoscenze che ha come protagonista il docente), o invece recuperato nella valenza di *exducere* (sviluppare le conoscenze già presenti nell’allievo, facendolo quindi diventare protagonista del suo proprio apprendimento) – risulta, in ultima analisi, il risultato dell’interazione dei fattori appena esposti⁴³. “Cercare di enucleare gli aspetti significativi dei legami tra laboratorio e metodologia didattica, quale oggi si intende la didattica laboratoriale è una impresa complessa. Il dibattito sul tema del laboratorio in ambito scientifico e del suo ruolo nell’educazione e nella formazione risale a fine Ottocento. Il dibattito sulla Didattica laboratoriale come “nuova” metodologia di insegnamento si è sviluppato in Italia a partire dai primi anni Duemila, così come negli stessi anni la *Démarche d’Investigation* e l’*Inquiry Based Science Education*⁴⁴, diventano una raccomandazione per l’insegnamento delle discipline scientifiche e della tecnologia in molti Paesi a livello mondiale”⁴⁵. La realizzazione di attività didattiche in forma di laboratorio significa favorire negli alunni l’operatività, la riflessione e il dialogo su ciò che si fa; stimolare il pensiero critico ed una valutazione attenta delle attività vissute in maniera condivisa con gli altri compagni. La didattica laboratoriale consente di costruire le competenze necessarie per realizzare un apprendimento duraturo e significativo, risultando connaturato e costitutivo dei contesti in cui vivono le discipline, sia che ci si riferisca al “luogo” di lavoro, sia che si faccia riferimento al luogo attrezzato della scuola dove si “riproducono” i saperi. Il laboratorio è, nell’immaginario collettivo, il luogo dove si scoprono o si insegnano conoscenze e discipline. L’idea di laboratorio come contesto in cui si realizza una attività concreta, pratica e attiva, è analizzata da

⁴³ Cfr. R. Nassif, *Pedagogía generale* (tr. it.), Kapelusz, Buenos Aires 1958, pp. 9-13.

⁴⁴ Inquiry based Science Education (educazione scientifica attraverso l’indagine – IBSE) è l’approccio pedagogico promosso dalla Commissione Europea nel Rapporto Rocard (2007) “Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe” per rinnovare l’insegnamento delle scienze, si basa sull’investigazione, stimolata dalle domande e dalle azioni attuate per risolvere problemi e capire i fenomeni. Si veda K. Maaß, M. Euler, C. Albrechts, *Inquiry-based learning in mathematics and science: A comparative baseline study of teachers’ beliefs and practices across 12 European countries*, Fiz, Karlsruhe 2013. K. Maaß, M. Euler, C. Albrechts, *Implementation of Inquiry-Based Learning in Day-to-Day Teaching*. Springer International Publishing, Volume 45, Issue 6, 2013.

⁴⁵ M. Polo, *Didattica laboratoriale e costruzione di competenze nell’insegnamento apprendimento della matematica*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 9, n. 14 /2017, p. 109.

fine Ottocento; in un lavoro di analisi del dibattito relativo alla definizione degli *step* specifici della didattica laboratoriale essa emerge come l'idea "di offrire agli allievi spazi dove poter esplicitare un'attività spontanea e costruttiva, coltivare la propria individualità e socializzare"⁴⁶. Tra i temi fondamentali del dibattito dei pedagogisti di inizio Novecento, la considerazione del laboratorio come un vero e proprio dispositivo di apprendimento, ed un ben determinato approccio metodologico, affonda le radici nella filosofia empirista, nelle teorie sull'esperienza di Comenio⁴⁷ e Rousseau⁴⁸, laddove il filosofo ginevrino ebbe a dire come "il nostro vero studio è quello della condizione umana"⁴⁹. L'analisi della relazione intercorrente fra insegnamento e realtà continuerà quindi ad essere centrale nelle finalità didattiche perseguite nella formazione del fanciullo sino ai giorni nostri, con un esplicito riferimento ad un mondo fisico e reale, a partire dalle finalità cognitive che muovono da un processo formativo dalle radici profonde: "in ogni facoltà umana è insito l'impulso ad elevarsi dallo stato di se stessi o d'inazione a quello di forza sviluppata, che fin tanto che non è sviluppata è in noi come germe di forza e non propriamente come forza [...]. L'occhio vuol vedere, l'orecchio vuol sentire, il piede vuol camminare, la mano vuol prendere. [...]"

⁴⁶ L. Giacardi, *L'emergere dell'idea di laboratorio di Matematica agli inizi del Novecento*, Kim Williams Books, Torino 2012, p. 3.

⁴⁷ L'idea di laboratorio come luogo del fare e dell'apprendere trova le sue radici già nelle idee pedagogiche di Jan Amos Komenski ossia di Comenius nell'opera *Didactica Magna* scritta fra il 1627 e il 1657. Essa appare fondamentale perché per la prima volta si propone l'insegnamento per cicli, si mette in risalto l'importanza dell'esperienza ma soprattutto si evidenzia il ruolo dell'insegnante che viene considerato più che come trasmettitore del sapere come guida e coordinatore di un processo in cui l'allunno stesso diventa protagonista del suo apprendimento. Nella *Didactica Magna* a tal proposito Comenio ricordava come "L'uomo per essere uomo dev'essere formato", evidenziando al contempo come la natura mostri all'uomo una via ciclica; ogni apprendimento non si risolve in un compimento perfetto e chiuso in se stesso, ma si costituisce come sviluppo che conduce al miglioramento delle capacità di cui si dispone sin dal principio del processo. Il metodo di Comenio risulta quindi finalizzato alla formazione di un'intelligenza basata sulla propria conoscenza e sulla capacità di valutazione, nel convincimento che fine ultimo della educazione debba essere la formazione di una personalità autonoma sia nella ricerca che nell'espressione della realtà del quotidiano, formazione quindi di un pensiero proprio e non come risultato della trasmissione di idee altrui.

⁴⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) rappresenta un momento di vigorosa rottura rispetto a una precedente e forte tendenza anticomunitaria; a tal riguardo si veda il testo di F. Fistetti, *Comunità*, il Mulino, Bologna 2003.

⁴⁹ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* (tra. it.), La Scuola, Brescia 1969, p. 18.

Analogamente scema necessariamente la voglia di pensare se i mezzi con i quali si vuol insegnare a pensare non corrispondono alla sua facoltà di pensiero in maniera di attivarla”⁵⁰.

Prima di procedere lungo la trattazione delle teorie di riferimento dell'apprendimento esperienziale, all'origine della elaborazione delle metodologie di carattere laboratoriale, torna utile introdurre alcune considerazioni che troveranno, nella presente ricerca, successiva trattazione, senza tuttavia pretendere che queste risultino esaustive, rispetto alla vastità, quasi una motilità generativa, dell'attuale oggetto di interesse, poiché infatti “si può dunque affermare che il sapere scolastico occupa una posizione di equilibrio tra sapere specialistico e sapere semplificato, entrato a far parte del sapere socialmente condiviso; tale posizione è sottoposta alla rapida erosione del tempo, dato che i due saperi sono entrambi in rapido progresso. Quando il sapere insegnato diventa obsoleto, per cui risulta troppo lontano dal sapere scientifico e/o troppo vicino a quello dei genitori, occorre aggiornarlo: saperi specialistici recenti vengono opportunamente trattati per essere trasformati in nuovi contenuti di insegnamento che si prestino a diventare oggetto di attività di insegnamento programabili e di valutazioni oggettive”⁵¹. Tutto ciò necessita però di “una nuova impostazione della didattica, alla quale corrisponda una valutazione tesa a non sancire la differenza, ma a comprenderne le cause ed indicare le direzioni da seguire per interventi capaci di modificare positivamente le caratteristiche individuali degli allievi”⁵².

Al fine di procedere alla trattazione delle interpretazioni della fenomenologia dell'insegnamento-apprendimento, consapevoli quindi della vastità del campo di indagine, ma nella definizione di un percorso di ricerca interessato alle evidenze dell'agire didattico finalizzato a “istituire un confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi prefissati, tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri assunti per dichiararli più o meno soddisfacenti”⁵³, si intenderà, in maniera

⁵⁰ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze 1962, p. 6.

⁵¹ Cfr. E. Roletto, *La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*, Edizioni Erickson, Gardolo, Trento 2005.

⁵² G. Elia, *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini scientifica, Milano 2003, p. 22.

⁵³ S. Pastore, D. Salamida (a cura di), *Oltre il “mito educativo”? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 61.

sintetica, evidenziare gli elementi tipici degli approcci culturali che hanno contribuito a definire, nella pratica didattica nella scuola, l'utilità di "fare emergere osservazioni e ragionamento, descrizioni e interpretazioni etc. (al fine di fare) esperienza in modo diretto percependo e manipolando oggetti con cui entrare in relazione soddisfacendo curiosità, [...] volta a sollecitare domande e discussioni che diano forma ad una ricerca di senso e comprensiva dell'esperienza stessa"⁵⁴; ciò, come risulterà nel capitolo secondo e soprattutto nel terzo, al fine di poter condurre una ricerca finalizzata a poter valutare non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che egli sa fare con ciò che sa⁵⁵. Se difatti andiamo a considerare la scuola come il luogo in cui non solo si elaborano i saperi, ma anche un insieme di opportunità formative per produrre nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze, l'azione educativa si sposta dal mero insegnamento all'apprendimento, ovvero ai processi del "far apprendere" e del riflettere su cosa fare, con la finalità di rendere i partecipanti consapevoli dei processi che vivono. In questo contesto, la didattica laboratoriale assume una funzione significativa divenendo attività intenzionale atta a promuovere percorsi formativi definiti e dettagliati, così da consentire "al singolo allievo di superare gli ostacoli incontrati attraverso l'individuazione e la conoscenza degli stessi"⁵⁶.

La letteratura di riferimento restituisce l'immagine del laboratorio come spazio d'interazione dialettica tra conoscenza teorica e pratica ovvero come luogo in cui si progetta, si fa, si apprende supportati dalla pratica⁵⁷. Il nozionismo apre alla problematizzazione, all'investigazione e alla continua ricostruzione, la conoscenza si unisce all'agire pratico in maniera prolifica e vantaggiosa⁵⁸. Simili prospettive di ricerca emergono con vivida chiarezza negli intenti dell'elaborazione

⁵⁴ C. Edwards, L.Gandini, G. Foreman, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo 1995, p. 79.

⁵⁵ Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tra. it.), Las, Roma 2004.

⁵⁶ G. Elia, *Insegnare a valutare*, in G. Elia, L. Gallo, C. Laneve, *Innovare collaborando*, Laterza, Bari 1997, p. 64.

⁵⁷ N. Paparella, *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi*" in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati, *Apprendere e valutare competenze. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 45-58.

⁵⁸ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 12.

teorica deweyana, laddove viene evidenziato come, per sperimentare il mondo circostante e comprendere il nesso che esiste fra gli elementi che lo compongono, sia necessario agire, in una nella società globale in cui l'elemento "libertà" oscilla dall'essere un valore e, quindi, una spinta attiva e positiva al processo democratico, all'essere però anche un ostacolo alla democrazia quando perde di vista il "dialogo" con l'alterità oscurando le radici della formazione e, dunque, della pedagogia⁵⁹. All'interno di una simile prospettiva, trova piena residenza il pragmatismo, filosofia dell'educazione secondo cui la formazione dovrebbe riguardare la vita e la crescita. Agli insegnanti viene quindi richiesto di preparare gli studenti in relazione alla vita, incoraggiarli a crescere e diventare persone migliori. Il pragmatismo si colloca tra idealismo e materialismo, in una sorta di compromesso. Il termine pragmatismo trae la sua origine da una parola greca che significa creare, fare, realizzare. Quindi, da qui l'uso delle parole "azione" o "pratica" o "attività". Il pensiero risulta essere calibrato, testato sulla base dell'esperienza. L'attività è al centro di tutto il processo educativo. Ogni esperienza o attività continua è educativa e tutta l'istruzione risulta essere un fatto. Tuttavia, occorre considerare come la continua crescita dell'esperienza non possa essere considerata *tout court* educazione, essendo invece quest'ultima qualcosa di più, ovvero una costante riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza. Il pragmatismo affronta i problemi dell'educazione parallelamente ai cambiamenti che il progresso apporta e genera; il cambiamento implica novità e quindi l'educazione non può essere concepita come acquisita una volta per tutte. Il processo educativo diventa così empirico, sperimentale e frammentario: in una parola, pragmatico⁶⁰.

Nel contesto delle scienze dell'educazione fondamentale risulta l'apporto del pragmatismo, in grado di influenzare in maniera specifica la didattica. Esso si caratterizza come una filosofia pratica ed utilitaristica, che individua nell'attività la base di tutto l'insegnamento e l'apprendimento: un processo educativo, così risignificato, infonde un senso di realtà all'educazione stessa, collocando in primo piano le

⁵⁹ I. Volpicelli, *Pedagogia e libertà: aspetti storici di un rapporto*, in E. Colicchi, A.M., Passaseo *Educazione e libertà nel tempo presente*, A. Siciliano, Messina 2008, pp. 47-59.

⁶⁰ Cfr. H. Joas, *Pragmatism and social theory*, University of Chicago Press, Chicago 1993, p. 28.

scuole e l'utilizzo dei laboratori, per instillare un carattere sperimentale all'educazione. Secondo il pragmatismo, l'educazione non è l'elemento dinamico della filosofia, come sostenuto dagli idealisti, poiché invece è la filosofia ad emergere dalla pratica educativa: un simile rovesciamento di prospettiva consente che l'educazione crei valori e formuli idee, alla base della filosofia pragmatica. L'educazione è preparazione per la vita, cosicché al discente non dovrebbero essere indicati obiettivi formativi prestabiliti, ma dovrebbero questi essere determinati in base ad esigenze ed interessi dei soggetti in formazione, cosa che ci consente di individuare nel pragmatismo una componente ottimistica, energica ed attiva, nella misura in cui una simile modalità operativa fornisce sicurezza nell'agire, mentre propone una definizione valoriale coerente con l'evoluzione delle attività esperite. Il pragmatismo non stabilisce difatti in anticipo alcuno scopo educativo. Crede che non ci possano essere obiettivi prefissati nel processo educativo. La vita è dinamica e soggetta a cambiamenti costanti, e quindi gli obiettivi dell'educazione sono necessariamente dinamici. L'educazione si occupa della vita umana e pertanto deve aiutare i bambini a soddisfare i loro bisogni biologici e sociali⁶¹.

2.1. Modelli didattico-metodologici a confronto

La didattica, come modalità di mediazione e interconnessione tra un sapere, un saper fare, un saper essere ed un saper far fare⁶² da parte dei docenti corrisponde ad una intenzionalità educativa organizzata che si traduce in una pratica finalizzata all'emersione del potenziale cognitivo, emotivo, espressivo, comunicativo, relazionale, sociale e morale della persona. Un'intenzionalità spesso inconsapevole degli aspetti paradigmatici che ne sono alla base, e guidata in molti casi dall'esperienza personale vissuta tra i banchi e dalla competenza professionale acquisita sul "campo" e chiamata in ogni caso a generare percorsi formativi in grado di far nascere "il tarlo della curiosità, lo stupore della conoscenza, la voglia di declinare il sapere

⁶¹ AA. VV., *"Pragmatism, Education, and Children": International Philosophical Perspectives*, Editions Rodopi, Amsterdam 2008, pp. 13-27.

⁶² Cfr. M. Sibilio, *Il laboratorio come percorso di ricerca*, CUEN, Napoli 2002.

con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle applicazioni delle proprie capacità, abilità e competenze"⁶³.

Negli ultimi decenni, si è sviluppato un forte legame tra i processi educativi e la psicologia dello sviluppo, nella misura in cui la conoscenza, così come la scolarizzazione, risultano essere elementi determinanti nella configurazione dello sviluppo cognitivo. Tuttavia, nello studio dell'apprendimento non vanno considerate solo le variabili cognitive, ma piuttosto una molteplicità di fattori, come quelli emozionali, motivazionali, relazionali e contestuali.

In queste pagine, troverà residenza una sintetica individuazione degli elementi metodologici delle principali teorie dell'apprendimento, ponendo in relazione la loro efficacia didattico-educativa con la dimensione paradigmatica relativa al processo di insegnamento/apprendimento, considerato "come mediatore di apprendimento, come veicolo per la strutturazione delle relazioni sociali"⁶⁴, nel tentativo di collegare la dimensione tacita ed implicita della professionalità docente con la consapevolezza dell'idea di apprendimento a cui si ispirano nella loro attività professionale quotidiana.

2.2. *Pragmatismo e teoria fisiologica di William James:* The Perception of Space

Il pragmatismo si presenta come un metodo fondato sulla sperimentazione di laboratorio, con alla base il principio secondo cui la realtà può essere studiata solo scomponendola nei suoi elementi più semplici; corrente filosofica diffusasi nel XIX secolo negli Stati Uniti e successivamente giunta anche in Europa. Si tratta di una impostazione nella quale confluiscono il condizionamento semplice di Pavlov⁶⁵ e le precoci intuizioni di Thorndike sull'effetto delle

⁶³ Cfr. MIUR, *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007.

⁶⁴ M. Sibilio, *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*, Guida, Napoli 2005, p. 13.

⁶⁵ Ivan P. Pavlov (1849-1936). Filosofo e medico sovietico. Nel 1889 iniziò le ricerche sulla digestione, isolando lo stomaco di un cane e mettendolo in comunicazione con l'esterno; notò che lo stimolo alla secrezione gastrica giungeva per via nervosa, dato che essa veniva stimolata anche dalla semplice vista del cibo o da altri stimoli diversi, purché

esperienze positive e negative; si sviluppò in un sistema completo, in grado di rendere conto di ogni tipo di comportamento, dai più semplici ai più complessi. La base motivazionale del comportamento viene dunque individuata nel fondamentale istinto che ci porta a perseguire il piacere e a fuggire il dolore, e quindi anche a fuggire le situazioni di tensione e perseguire, invece, le situazioni di equilibrio e di allentamento delle tensioni. Mentre, tuttavia, per la psicanalisi l'individuo è la sede di una serie di dinamiche profonde che condizionano il rapporto con la realtà esterna, per il pragmatismo l'individuo si presenta alla realtà come tabula rasa, così che ciò che egli è in un determinato momento è il frutto della lunghissima serie di apprendimenti sviluppati nel corso della propria esistenza⁶⁶.

All'interno dei variegati interessi di ricerca ed esiti raggiunti all'interno del pragmatismo, di rilievo risulta la prospettiva individualista, nella considerazione che, per la maggior parte degli orientamenti, il punto focale dell'analisi risultò pur sempre l'individuo e il sociale, percepito come un contesto all'interno del quale le dinamiche individuali vengono studiate e interpretate. Un orientamento teorico che per molti aspetti ribalta questa prospettiva è l'interazionismo simbolico. Le sue radici si possono ritrovare nel fecondo periodo compreso tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento; questo orientamento tende a recuperare una sensibilità fenomenologica-interpretativa e la fonde con nuove istanze di tipo pragmatico. Un'importante figura di riferimento è William James, che sottolineò la necessità di interpretare gli istinti, alla luce delle abitudini socialmente diffuse e socialmente apprese, e che per primo individuò le radici intrinsecamente sociali dell'immagine che ciascuno ha di se stesso. Partendo da questo presupposto, importante sarà il contributo di Dewey, che fondò da un

associati in precedenza e più volte alla somministrazione del cibo. Da queste osservazioni nacque la teoria del riflesso condizionato. Nel 1904 gli fu assegnato il premio Nobel. La sua opera rappresenta uno dei capisaldi della moderna neuropsicologia e psicofisiologia. Il fisiologo russo chiarì come si apprende a livello elementare, fondando i suoi studi sul 'principio di contiguità' secondo cui "l'associazione contigua di due stimoli fa sì che uno dei due susciti le risposte, che precedentemente venivano date solo in relazione all'altro", si veda R. Militerni, C. Bravaccio, *Psicologia dello sviluppo*, Idelson-Gnocchi, Napoli 2001, p. 135.

⁶⁶ G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale, storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 2007, p.134

punto di vista propriamente epistemologico l'idea della inscindibilità tra i processi di conoscenza e di pensiero e le esperienze sociali, ponendo il tema della natura sociale della mente e richiamando l'attenzione sull'importanza del linguaggio e della comunicazione in quanto veicoli di costruzioni dell'esperienza condivisa⁶⁷.

James dichiara difatti come tale visione sia stata sempre presente, ma in forma latente, e così scrive nella sua opera *Pragmatismo* del 1907: “Non c'è assolutamente niente di nuovo nel metodo pragmatico. Socrate aderiva ad esso. Aristotele lo usava metodicamente. Locke, Barkeley e Hume recarono importanti contributi alla verità a mezzo suo. [Anche se] questi precursori del pragmatismo lo adoperarono frammentariamente, si limitarono ad introdurlo. Solo oggi esso si è generalizzato, è diventato consapevole di una missione universale e si volge a un destino da conquistatore”⁶⁸. Chiari risultano i riferimenti alla teoria dell'evoluzione di Darwin ed in maniera particolare alla incessante interazione tra uomo ed ambiente. Si evidenzia difatti come necessaria risulti il riferimento della teoria alla osservazione, ed, in maniera particolare, alla pratica, la sola in grado di asserire l'autenticità delle idee. In questa ottica, il comportamento è spiegato come il risultato di un processo di apprendimento, nel corso del quale l'organismo impara a rispondere in un determinato modo a determinati stimoli ambientali, essenzialmente per il fatto che a quel tipo di risposta è stata associata un'esperienza positiva, mentre ad altri tipi di risposta un'esperienza negativa⁶⁹.

Nella teoria fisiologica William James, con riferimento alle emozioni ed alle sensazioni esposta in *Principles The Perception of Space*⁷⁰, considera la spazialità come una qualità implicita di tutte le nostre sensazioni e percezioni, quella che “ci induce a parlare di grandi rumori, di odori pesanti o di tocchi sottili”⁷¹: “*In the*

⁶⁷ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La scuola, Brescia 1997, p. 213.

⁶⁸ W. James, *Pragmatismo*, in A. Santucci (a cura di), *Pragmatismo* (tra. it.), UTET, Torino 1970, p. 307.

⁶⁹ M. Borrelli, *La Pedagogia italiana contemporanea*, vol. III, Pellegrini Editore, Cosenza 1996, p. 211.

⁷⁰ W. James, *Principles of Psychology*, vol. II, Henry Holt and Company, New York 1890, pp. 776-912.

⁷¹ G. Myers, W. James, *His Life and Thought*, Yale University Press, New Haven and London 1986, p. 119.

*sensations of hearing, touch, sight, and pain we are accustomed to distinguish from among the other elements the element of voluminousness. [...] In the sensation of dizziness or subjective motion, which recent investigation has proved to be connected with stimulation of the semi-circular canals of the ear, the spatial character is very prominent*⁷². Emerge quindi l'elemento della relazione, in grado di determinare adattamento ed esperienza. Si tratta dell'originale sensazione dello spazio, da cui tutta l'esatta conoscenza che in seguito arriviamo ad avere è costituita attraverso processi di discriminazione, associazione e selezione. Una posizione di stampo nativista⁷³ che induce a pensare e a trattare la spazialità come un dato di esperienza, un fatto complesso in cui ci imbattiamo immediatamente sperando, e non qualcosa di cui diveniamo sempre più consapevoli nel corso della (e grazie alla) nostra esperienza.

In James la mente risulta essere non una realtà estranea a ciò che è percepito come "altro", ma al contrario parte di essa; la teoria dell'azione riflessa diventa, in quest'ottica, la risposta a uno stimolo proveniente dal mondo esterno; nella fattispecie, l'ambiente esterno influenza la vita psichica che, a sua volta, trasforma l'ambiente.

Quanto detto, non si verifica, tuttavia, in chiave deterministica, poiché la libertà proprio dell'individuo, gli consente di adoperare i sensi in quanto recettori di stimolo⁷⁴. Mentre si evidenzia la distinzione tra

⁷² W. James, *Principles of Psychology*, op. cit., vol. II, p. 776.

⁷³ L'ipotesi jamesiana intende essere alternativa e critica rispetto a quella di stampo empirista. James considera lo spazio come un fatto originario e immediato e dunque il processo di associazione non ha il potere di produrre o creare qualcosa, limitandosi a poter connettere ciò che già c'è; è possibile evidenziare come una simile critica risulti indirizzata anche al meccanismo dell'a priori mentale di matrice kantiana; a tal proposito si ricordi come nella parte finale del capitolo sullo spazio, nello specifico nella sezione dedicata a un breve percorso storico sulle teorie di percezione spaziale, James dichiari «all these authors are really 'psichical stimulists' or Kantists. The space they speak of is a super-sensational mentale product. This position appears to me thoroughly mythological» e poco oltre «I call this view mythological, because I am conscious of no such kantian machine-shop in my mind, and feel no call to disparage the powers of poor sensation in this merciless way. I have no introspective experience of mentally producing or creating space. My space-intuitions occur not in two times but in one [...] The essence of kantian contention is that there are not spaces, but Space – one infinite continuous Unit – and that our knowledge of this cannot be a piecemeal sensational affair, produced by summation and abstraction», *Principles of Psychology*, op. cit., vol. II, p. 903 e p. 905.

⁷⁴ In *Principles of Psychology* (1890) James riprende e approfondisce concetto di arco riflesso si possono ritrovare nella biologia di Descartes (1662, 85-86 e 145-146). Dopo

esperienza pura ed esperienza soggettiva, torna utile sottolineare come “nessuna esperienza è educativa se non tende alla conoscenza di un maggior numero di fatti e al prendere in considerazione maggiori idee, e anche a una migliore e più metodica organizzazione delle medesime. Del resto ciò che è fatto consiste in atti, non in scienza. Ma la scienza si realizza effettivamente nel rendere queste attività più intelligenti”⁷⁵.

Perché le esperienze siano educative devono condurre e fare in modo che i discenti si aprano al mondo in espansione della materia di studio. Questa condizione è soddisfatta solo quando “l’educatore considera l’insegnamento e l’apprendimento come un processo continuo di ricostruzione dell’esperienza”⁷⁶.

2.3. *L’apprendimento come funzione del cambiamento*

Secondo il modello comportamentista non è rilevante sapere che il processo di apprendimento stia avvenendo a livello di encefalo, poiché l’attenzione risulterà focalizzata sui risultati dell’apprendi-

aver visto una serie di sviluppi dalla metà del ’700 alla seconda metà dell’800 ad opera dei fisiologi inglesi (Whytt), francesi (Bell, Magendie, du Bois-Reymond), italiani (Galvani e Volta), tedeschi (Helmholtz), statunitensi (Spencer e Huxley), l’arco riflesso diviene oggetto di studio privilegiato della corrente riflessologica russa, passando attraverso le diverse elaborazioni di Seenov, Bechterev, Pavlov. Questi argomenti riportando il caso esemplare di un bambino che, attirato dalla luce, tocca la candela, si brucia e ritrae la mano. Tuttavia, continua James, «se questo fosse l’intero sistema nervoso del bambino, e se i riflessi fossero una volta per tutte organici, potremmo non avere nessuna alterazione nel suo comportamento, indipendentemente da quanto spesso l’esperienza si ripresenti. L’immagine retinica della fiamma farebbe sempre allungare il braccio, il dito che brucia lo rimanderebbe sempre indietro». Invece, come si sa, il bambino che si scotta teme il fuoco, e, generalmente, è sufficiente una sola esperienza per proteggere le dita per sempre. Il processo, allora, deve essere necessariamente più complesso. La corrente che parte dall’occhio, quando raggiunge il centro inferiore della visione, stimola contemporaneamente il processo percettivo (s^1) negli emisferi; la sensazione dell’estensione del braccio invia una corrente che lascia una traccia di se stessa (m^1); il dito bruciato lascia una traccia analoga (s^2); e il movimento di ritrazione lascia una traccia m^2 . Questi quattro processi, in virtù dell’assunzione secondo la quale se i processi «una volta sono stati stimolati insieme o in successione immediata, qualsiasi stimolazione successiva di uno qualsiasi di essi (sia dall’esterno sia dall’interno) tenderà a stimolare gli altri nell’ordine originario», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III, Pensa Multimedia, Lecce 2010.

⁷⁵ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.

⁷⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tra. it.), op. cit., p. 82, p. 87.

mento, non sul processo stesso; esso si basa difatti sul presupposto dell'apprendimento come funzione del cambiamento, prevedendo stimoli e risposte. Elemento caratterizzante del comportamentismo è il *feedback*, positivo e negativo, che può condizionare lo studente (attraverso rinforzo). Uno dei risultati osservabile nella pratica di questo atteggiamento metodologico risulta essere la decontestualizzazione dei contenuti di apprendimento. Occupandosi fondamentalmente degli aspetti del comportamento umano che sono osservabili e misurabili, e, nel tentativo di spiegare il comportamento, vengono enfatizzati i cambiamenti, direttamente ascrivibile alle associazioni di stimolo/risposta, inibite o promosse nello studente. L'implicazione risulta essere che il comportamentismo non riguarda le idee, le intuizioni, gli obiettivi o i bisogni che sono nella mente dello studente, quanto i comportamenti osservabili. John B. Watson⁷⁷ ha sostenuto che le esperienze interiori, al centro della psicologia, non potevano essere adeguatamente studiate in quanto non erano osservabili; al contempo affermava la necessità di rifondare la psicologia su basi scientifiche, bandendo i concetti non direttamente riferibili a entità osservabili. Il risultato è stata la generazione del modello di stimolo/risposta. In questo l'ambiente, con gli stimoli per i quali gli individui sviluppano risposte, vengono ampiamente favoriti⁷⁸.

In *Psychology as the behaviorist views it*, spesso definito il “manifesto del comportamentista”, Watson delinea i principi di tutti i comportamentisti⁷⁹:

“psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and control of behavior. Introspection forms no essential part of its methods, nor is the scientific value of its data dependent upon the readiness with which they lend themselves to interpretation in terms of consciousness. The behaviorist, in his efforts to get a unitary scheme

⁷⁷ John B. Watson (1878-1958). Psicologo americano, fu uno dei fondatori e dei maggiori teorici della psicologia del comportamento o behaviorismo, che intendeva assegnare alla psicologia un orientamento simile a quello delle scienze esatte.

⁷⁸ B. R. Hergenhahn, Olson M. H., *An Introduction to Theories of Learning*, Upper Saddle River, NJ Prentice-Hall 1997, p. 88.

⁷⁹ J.B. Watson, *Psychology as the Behaviorist Views It*, in *Psychological Review*, Vol 20(2), Washington 1913, pp. 158-160.

of animal response, recognizes no dividing line between man and brute. The behavior of man, with all of its refinement and complexity, forms only a part of the behaviorist's total scheme of investigation."

I comportamentisti identificano distinte modalità per l'apprendimento. *Contiguity*, ovvero ciò che comporta un semplice apprendimento, stimolo/risposta; si tratta del semplice abbinamento di stimoli e risposte, in modo che se si verificano insieme abbastanza spesso: sperimentare una causa l'altro; *classical conditioning*: sono le risposte emotive e fisiologiche agli stimoli; *operant conditioning*: ovvero cambiamenti comportamentali che derivano dalle conseguenze.

Una nuova scienza, dunque, oggettiva, basata su dati e comportamenti osservabili, tanto da spingere Watson a scrivere "sembra, dunque, ormai giunto il momento che la psicologia decida di sbarazzarsi di ogni riferimento alla coscienza e smetta di coltivare l'illusione di poter sottoporre ad osservazione gli stati mentali ... In particolare non esiste più la certezza che si intenda tutti la stessa cosa quando ci serviamo dei termini attualmente in voga nel linguaggio psicologico (...) è necessario ammettere che il numero delle sensazioni è talmente grande e le condizioni per ottenerle sono talmente complesse da rendere inutilizzabile il concetto stesso di sensazione, sia dal punto di vista dell'analisi che da quello della sintesi"⁸⁰. L'oggetto di studio fondamentale di questo nuovo indirizzo risulta essere il comportamento, e l'unica metodologia e conoscenza riconosciuta come valida diventa l'osservazione dei comportamenti, rifiutando concetti privi di base empirica verificabile come volontà, coscienza, mente (considerata una 'scatola nera') e introspezione, in quanto "la psicologia come la vede il behaviorista è una scienza naturale puramente obiettiva. Il suo fine teorico è la predizione e il controllo del comportamento. L'introspezione non costituisce una parte essenziale del suo metodo, né il valore scientifico dei suoi dati dipende dalla facilità con cui essi si prestano a essere interpretati in termini di coscienza. Il behaviorista, nei suoi sforzi per conseguire uno schema unitario della risposta negli animali, non riconosce alcuna linea di divisione fra l'uomo e il bruto. Il comportamento dell'uomo, con tutta la sua raffinatezza e la sua complessità, forma solo una parte dello schema totale della

⁸⁰ *Ibidem*, pp. 165-170.

ricerca del behaviorista”⁸¹. Il comportamento veniva considerato in rapporto al proprio ambiente e visto in termini di meccanismo stimolo/risposta (S-R); attraverso un tale meccanismo di associazione si riusciva a spiegare la formazione di abitudini e apprendimenti e, addirittura, attraverso l’identificazione degli stimoli responsabili del comportamento, a prevedere, condizionare e controllare le attività individuali⁸². Nella parole di Watson, indirizzate verso la comprensione in senso pratica dei meccanismi di funzionamento del reale, era possibile condizionare degli organismi, compresi gli esseri umani, a fare qualsiasi cosa; a tal fine era sufficiente predisporre l’ambiente in un certo modo e disporre delle leve giuste, in termini di tempo, di pazienza e di premi e punizioni adatte “datemi una dozzina di bambini sani, ben fatti, ed il mondo dove allevarli esattamente specificato come io intendo, e vi garantisco di prenderne uno qualsiasi, preso a caso, e di addestrarlo a diventare qualsiasi tipo di specialista io voglia: dottore, avvocato, artista, commerciante e persino accattone e ladro, indipendentemente dalle sue attitudini, inclinazioni, tendenze, capacità, vocazione e razza dei suoi antenati”⁸³.

In tale ottica, l’apprendimento diviene “la creazione di associazioni stabili tra le risposte dell’individuo agli stimoli del suo ambiente”⁸⁴. Sia gli stimoli che le risposte vengono rubricate come di tipo semplice o complesso ma, in entrambi i casi, divengono finalizzate all’elaborazione di specifiche leggi comportamentali, che avrebbero permesso di individuare le condizioni che permettono l’apprendimento.

Le tesi comportamentiste si svilupparono in diversi filoni di ricerca; il comportamentismo radicale è stato fondato da Skinner e concorda con le premesse presenti nel comportamentismo metodologico, avendo come obiettivo la previsione ed il controllo del comportamento. Skinner, come Watson, riconosce anche il ruolo degli eventi mentali interni e, mentre concordava che tali eventi privati non potevano essere usati per spiegare il comportamento, proponeva di spiegarli nell’analisi del comportamento. Un’altra importante

⁸¹ R.E. Fancher, *Pioneers of Psychology*, Norton, New York 2012, p. 319. H. Gardner, *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 128.

⁸² Cfr. R. Militeri, C. Bravaccio, *Psicologia dello sviluppo*, op. cit., pp. 133-134.

⁸³ J.B. Watson, *Behaviorism*, University Press, Chicago 1925, p. 82.

⁸⁴ S. Cacciamani, *Psicologia per l’insegnamento*, Carocci, Roma 2002, p. 10.

distinzione tra comportamentismo metodologico e radicale riguarda la misura in cui i fattori ambientali influenzano il comportamento. Rispetto al primo, Watson afferma che la mente è una tabula rasa alla nascita. Al contrario, nel comportamentismo radicale si accetta l'idea che gli organismi nascano con comportamenti innati e quindi viene riconosciuto il ruolo dei geni e delle componenti biologiche. Skinner spiega la differenza tra l'apprendimento informale, che avviene naturalmente, e l'educazione formale, che dipende dall'insegnante che crea modelli ottimali di stimolo e risposta (ricompensa e punizione), o di *operant conditioning*. L'applicazione del condizionamento operante nell'educazione è semplice e diretto. L'insegnamento è la disposizione delle contingenze di rinforzo, in base alle quali gli studenti apprendono, in contesti strutturati, mentre gli insegnanti organizzano contingenze speciali che accelerino l'apprendimento, affrettando il ripetersi di elementi l'apparenza di un comportamento che altrimenti sarebbe acquisito lentamente o assicurandosi dell'aspetto di un comportamento che altrimenti non si verificerebbe mai⁸⁵. Attraverso una corretta comprensione delle contingenze di rinforzo, si dovrebbe essere in grado di rendere gli studenti desiderosi e diligenti ed essere ragionevolmente sicuri che continueranno a godere delle cose che vengono loro insegnate per il resto della loro vita⁸⁶. Il processo di insegnamento-apprendimento improntato secondo il modello comportamentista, si ritrova nei lavori di Skinner, con la definizione della "istruzione programmata", volta a raggiungere una maggiore sistematicità ed efficacia nel processo, attraverso una struttura lineare, che è possibile tradurre nelle seguenti azioni: esame delle conoscenze pregresse; la valutazione dei prerequisiti funzionali e prestazionali dell'allievo nella prospettiva comportamentista si fonda principalmente sull'osservazione del bambino in situazioni di gioco-stimolo, utili a determinare risposte indicative del livello di abilità posseduto dal bambino ed a condizionarne il possibile sviluppo. Presentazione degli obiettivi didattico-educativi: il comportamentismo offre alla didattica del movimento una chiave di lettura semplificata degli apprendimenti, interpretando

⁸⁵ M. De Beni, *Costruire l'apprendimento: costruire è più bello che ereditare*, La Scuola, Brescia 1994, p. 14.

⁸⁶ B. F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, Penguin, London 1973, p. 48.

in forma lineare, di causa-effetto (stimolo-risposta), i fenomeni e le loro implicazioni educative, tralasciando le ragioni scientifiche che causano l'apprendimento e i meccanismi regolativi grazie ai quali si originano le risposte. Indicazione delle modalità attuative del compito: prevedono la scomposizione dell'azione in unità semplici da apprendere singolarmente. In seguito si riassemblano le parti finché non viene realizzata la prestazione desiderata, che prevede la partecipazione attiva dell'allievo ed il continuo controllo dell'esattezza delle acquisizioni, sia per verificare l'avvenuto apprendimento, che per controllare la validità dell'insegnamento.

Processi di rinforzo: concetto cardine di questa teoria, i rinforzi sono caratterizzati da riconoscimenti esterni che spronano lo studente a impegnarsi in una determinata attività. Naturalmente i riconoscimenti, positivi e negativi, che possono provenire dall'esterno hanno delle conseguenze motivazionali notevoli, ma possono diventare un limite. Nel momento in cui si lega in modo eccessivo l'attività svolta al rinforzo esterno si rischia di rendere labili i cambiamenti (gli apprendimenti) indotti, che tendono a scomparire col venir meno del rinforzo, minando la disponibilità della persona ad impegnarsi per il solo piacere che ne deriva, indipendentemente dalla gratificazione che può ricevere. Infatti "non viene posta particolare enfasi sulle conoscenze disciplinari né sulle procedure o metodologie che esse utilizzano per produrre conoscenza, in quanto lo strumento principale di lavoro sono i principi guida dell'apprendimento, che sono di tipo generale e prescindono dai contenuti disciplinari. Il comportamento da apprendere viene così separato dal contenuto disciplinare e incentivato di per sé. Restano in secondo piano anche l'attenzione al linguaggio e alla comunicazione in classe, che viene ricondotta alla sequenza stimolo dell'insegnante, risposta dell'allievo, feedback dell'insegnante"⁸⁷. L'impegno dunque in molti casi non è sostenuto da un reale interesse ma ha fini strumentali, come ottenere un premio, un elogio, un vantaggio o evitare una punizione o una frustrazione. Procedure valutative dei risultati conseguiti. In questa fase vengono valutati i cambiamenti indotti, coerentemente con gli obiettivi preposti, rilevando al contempo la capacità del bambino di generalizzare gli apprendimenti, capa-

⁸⁷ S. Cacciamani, *Psicologia per l'insegnamento*, op. cit., p. 12.

cità che si esprime nel trasferire gli schemi comportamentali appresi in contesti diversi ma simili. La richiesta di un riadattamento continuo degli apprendimenti consente al soggetto di scegliere nell'ambito delle proprie esperienze pregresse quella più adatta ed efficace per la risoluzione del problema specifico; si pensi ad esempio a tutte le attività in cui le risposte non possono essere rigidamente predeterminate ma vanno rielaborate ed adattate continuamente. La relazione educativa ad orientamento comportamentista mira in ambito didattico al cambiamento del comportamento. Le motivazioni che hanno determinato la prevalenza dell'approccio comportamentista sono da ricercare nell'impostazione meccanicistica ed addestrativa del corpo; in questa prospettiva, si è spesso ignorato la persona, le sue caratteristiche ed i suoi bisogni. Una didattica unidirezionale basata sul condizionamento che ha caratterizzato molte delle esperienze "addestrative", non ha saputo cogliere le chiavi interpretative e gli indirizzi della dimensione fenomenologica⁸⁸ dell'ambito cognitivo. La potenzialità comportamentiste delle attività di apprendimento in ambito didattico si giustifica quindi in riferimento ad uno sfondo teorico di carattere complesso, che recuperi i rapporti che definiscono una esperienza significative, nella edificazione delle proprie mappe concettuali⁸⁹.

3. John Dewey: l'esperienza pratica come metodo educativo

Con John Dewey⁹⁰ "si profila la continua ricerca di un equilibrio tra l'idealismo e il realismo, caratteristica specifica delle filosofie pragmatiste e neopragmatiste"⁹¹, divenendo la ricerca strumento per rendere consapevole l'uomo della conflittualità e del disordine che

⁸⁸ Cfr. M. Ponty, *Fenomenologia della percezione* (tra. it.), RCS Libri, Milano 2003.

⁸⁹ Cfr. J. Novak, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza* (tra. it.), Erickson, Trento 2001.

⁹⁰ J. Dewey, massimo esponente dell'attivismo, una dottrina pedagogica secondo la quale l'attività spontanea del fanciullo è un elemento educativo essenziale e determinante. Tale concezione è caratterizzata dal puerocentrismo: il bambino è posto al centro dell'atto educativo e le tecniche didattiche sono adattate alle sue esigenze, ai suoi bisogni, alle sue peculiarità; si veda J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tra. it.), op. cit., p. 37.

⁹¹ G. Spadafora, *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea* in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, op. cit., p. 43.

emergono tra individuo e ambiente; viene ribaltata e riformulata la concezione della filosofia come mezzo per far emergere l'armonia e l'ordine del mondo, ed anzi si lavora in direzione contraria: il pragmatismo, corrente culturale di riferimento, diviene strumentalismo naturalistico, mentre la filosofia è l'intelligenza diventata consapevole della propria natura e dei propri metodi, traducendosi in operosità. Centrale diviene il concetto di esperienza, come qualcosa che agisce attivamente sull'ambiente circostante e non si lascia modificare da esso passivamente. Secondo Dewey il metodo dell'intelligenza è la risoluzione dei problemi che di volta in volta si presentano all'attenzione dell'individuo che scopre le situazioni complesse all'interno delle relazioni che caratterizzano la propria esperienza di vita⁹². John Dewey è stato il filosofo americano più significativo della prima metà del XX secolo. La sua carriera attraversò tre generazioni e la sua voce fu ascoltata nel mezzo di controversie culturali negli Stati Uniti, e all'estero, dal 1890 fino alla sua morte, all'età di 93 anni, nel 1952. Durante questa lunga carriera, Dewey sviluppò un filosofia che richiedeva l'unità della teoria e della pratica, esemplificandone gli elementi più rilevanti nel suo lavoro di attivista intellettuale e politico. Se difatti il Novecento è stato considerato il "secolo della pedagogia", il pensiero di John Dewey nella sua specifica dimensione pedagogica rappresenta uno dei momenti centrali di questa rivoluzione culturale e politica della pedagogia. La *Laboratory school* di John Dewey risulta alla base di tutto il movimento che in educazione assegna un ruolo fondamentale alla scuola come laboratorio⁹³.

Il suo pensiero era basato sulla convinzione morale che "la democrazia è libertà" e dedicò la sua vita alla costruzione di un argomento filosofico persuasivo per questa convinzione e alla ricerca di un attivismo che garantisse la sua realizzazione pratica. L'impegno di Dewey per la democrazia e l'integrazione di teoria e pratica fu particolarmente evidente anche nella sua carriera di riformatore educativo. Come molti grandi filosofi, si interessò ai problemi dell'educazione perché c'era "una relazione intima e vitale tra il bisogno di filosofia e la necessità dell'educazione". Se la filosofia poteva considerarsi

⁹² T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, Nuova Secondaria Ricerca, n. 2, ottobre 2013, p. 75.

⁹³ *Ivi*

saggezza, allora l'educazione guidata consapevolmente era la prassi del filosofo. "Se la filosofia deve essere diversa da una speculazione oziosa e non verificabile, deve essere animata dalla convinzione che la sua teoria dell'esperienza è un'ipotesi che si realizza solo quando l'esperienza è effettivamente modellata in accordo con essa. E questa realizzazione richiede che le disposizioni dell'uomo siano fatte in modo tale da desiderare e lottare per quel tipo di esperienza"⁹⁴.

La nascita di tali disposizioni poteva aver luogo in varie istituzioni, ma nelle società moderne la scuola era la più cruciale di queste, e come tale era un'arena indispensabile per la formazione di una filosofia in un "fatto vivente"⁹⁵.

Gli sforzi di Dewey per modellare la propria filosofia all'interno delle scuole non furono scevri da polemiche: dai conservatori egli veniva considerato un *reputable villain*, dai riformatori invece veniva visto come un ispiratore. Nel corso degli anni '90, Dewey si allontanò progressivamente dall'idealismo assoluto verso il pragmatismo e il naturalismo della sua filosofia matura. Basandosi su una psicologia funzionale, che doveva molto alla biologia evoluzionistica darwiniana e al pensiero del suo compagno pragmatico William James, iniziò a sviluppare una teoria della conoscenza che contestava i dualismi della mente e del mondo, del pensiero e dell'azione, e che aveva segnato la filosofia occidentale dal diciassettesimo secolo. Il pensiero, sosteneva, non era un insieme di impressioni sensoriali o un artefatto di una cosa chiamata "coscienza", né una manifestazione di una mente assoluta, ma piuttosto una funzione strumentale mediatrice, che si era evoluta per servire gli interessi della sopravvivenza umana e benessere. Questa teoria della conoscenza aveva evidenziato "*the necessity of testing thought by action if thought was to pass over into knowledge*"⁹⁶. Il suo lavoro nell'educazione era inteso, in parte, a esplorare le implicazioni della sua pedagogia funzionale e quindi ad esperirlo.

Il terreno empirico dell'osservazione, della sperimentazione e della verifica, ancorato alla ricerca della concretezza nella pluralità

⁹⁴ J. Dewey, *Philosophy of education. In Middle works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1979, vol. 7, pp. 297-312.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 298.

⁹⁶ K. Mayhew, E. Camp, A. Camp, *The Dewey school., The Laboratory School of the University of Chicago 1896- 1903*op. cit., p. 464.

dei dati e dell'esperienza, ha difatti consentito con J. Dewey l'adozione di un punto di vista autonomo e scientifico, riconosciuto nelle pratiche educative⁹⁷. Si tratta di un modello che valorizza la dimensione logico-investigativa del pensiero, attraverso pratiche formative volte ad attivare le fasi costruttive dell'intelligenza (situazioni di dubbio, esame del problema, formulazione delle ipotesi, previsione congetturale, verifica delle ipotesi nei fatti)⁹⁸. Sono queste le ragioni che consentono, a tutt'oggi, di appuntare l'attenzione sulle tematiche educative oggetto di interesse della produzione deweyana, nella convinzione di trovarsi di fronte uno dei maggiori innovatori della pedagogia del Novecento⁹⁹.

Nella sua riflessione ritroviamo un'esigenza di continuità nella definizione degli apprendimenti che risulta essere alla base della sua ricerca; ben lontano dalla strutturazione di edifici complessi quanto non rispondenti alle modalità di darsi del reale, in Dewey il pensiero risulta essere quasi incluso nella produzione dell'azione; esso risulta trarre origine dalla complessità dell'agire e dalla variabile articolazione dell'oggetto di conoscenza, riportandone i tratti: "è possibile svolgere un'azione efficace e tuttavia non avere un'esperienza consapevole. L'attività è troppo automatica per permettere di avere un'idea di ciò che è in giuoco e della direzione verso la quale si procede. [...] L'esperienza è limitata da tutte le cause che interferiscono con la percezione delle relazioni tra l'agire e il subire. [...] Lo squilibrio da uno dei due lati offusca la percezione delle relazioni e lascia l'esperienza parziale e contraffatta"¹⁰⁰.

Occorre considerare come per Dewey la conoscenza non sia riconducibile alla mera informazione, ma, invece, risulti essere uno strumento di comprensione e di adattamento, per sua natura dinamica ed in continua evoluzione. L'esperienza e gli adattamenti succes-

⁹⁷ Cfr. G. Elia, *La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa*, in M. Muscarà, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Firenze 2016, pp. 67-82.

⁹⁸ Cfr. Tra le principali opere di J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* op. cit.; *Scuola e società* (tr. it.), op. cit.; *Democrazia e educazione* (tr. it.), op. cit.

⁹⁹ Cfr. G. Spadafora, *La scuola-laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni*, in *I problemi della pedagogia*, 4-6, Anicia, Roma 2010, pp. 423-438.

¹⁰⁰ J. Dewey, *Arte come esperienza e altri scritti* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 47, p. 54.

sivi, con le conoscenze che ne derivano e che consentono di acquisire nuova consapevolezza dei meccanismi finalizzati alla sua produzione e controllo, vengono definiti apprendimenti collaterali¹⁰¹. “Al centro della teoria dell’esperienza che percorre l’opera di Dewey c’è l’idea che un’esperienza richiede sempre una qualche forma di interazione, di rapporto con qualcosa o qualcuno, un rapporto che ci mette in gioco, un problema da superare”¹⁰². In questo senso la scuola come laboratorio di idee e di pratiche può determinare il passaggio dalla vita inconscia, propria degli individui, alla vita conscia e sociale, dettata dalle regole sociali e culturali. L’educazione, oltre ad essere un fenomeno naturale nella vita umana, può diventare il processo fondamentale che orienta la vita degli individui. Risulta chiaro come Dewey prenda le distanze dalla strutturazione di approcci metodologici caratterizzati dalla trasmissività della conoscenza; emerge, nelle sue considerazioni, al contrario, la certezza che, nella relazione, ci sia “qualcosa da imparare”, rappresentando quest’ultima una sorta di *trait d’union* tra gli individui, ma anche, e soprattutto, il passaggio continuo tra la soggettività e l’oggettività, tra le diverse soggettività, tra il puro individualismo e la universalità.

Un aspetto, questo, che lo studioso ha inteso trattare già nei suoi primi lavori, con il saggio del 1896 *The Reflex Arc Concept in Psychology*, espressione di interessi che risulteranno costanti nel suo lavoro di ricerca¹⁰³: uno scritto che rappresenta dal punto di vista della storia della psicologia un colpo mortale all’introspezionismo e un manifesto del nuovo funzionalismo¹⁰⁴. “Lo stimolo sensoria-

¹⁰¹ Cfr. M. Baldacci, *Ripensare il Curricolo*, Carocci, Roma 2006.

¹⁰² P. Lucisano, *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull’apprendere e insegnare*, Carocci editore, Roma 2013, p.25.

¹⁰³ Cfr. J. Dewey, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in *The Early Works*, vol. 5 1895-1898, SIUP, Carbondale 1972. In *The Reflex Arc Concept in Psychology* Dewey propone una spiegazione evolutiva e naturalistica dell’arco riflesso. Il presente lavoro offre un contributo agli attuali studi deweyani, sostenendo le seguenti tesi. 1) La prospettiva evolutivista e naturalistica si sviluppa non solo in relazione al processo di base dell’arco riflesso, ma coinvolge anche la complessiva conoscenza dei processi. 2) Dal punto di vista filosofico ed epistemologico, questo approccio consente di superare il tradizionale dualismo organismo e ambiente, mente e corpo, teoria e pratica. 3) La critica dell’arco riflesso rappresenta il primo e chiaro schema di “transazione”; si veda G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell’arco riflesso e la transazione*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, III, PensaMultimedia, Lecce 2010, p. 1-2.

¹⁰⁴ Cfr. L. Hickman (a cura di), *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 1998.

le è una cosa, l'attività centrale, che sta per l'idea, è un'altra cosa, e la scarica motoria, che sta propriamente per l'atto, è una terza. Conseguentemente, l'arco riflesso non è un'unità comprensiva o organica, ma un mosaico di parti slegate, una congiunzione meccanica di processi diversi; [...] ciò che si richiede, più specificamente, è che lo stimolo sensoriale, le connessioni centrali e le risposte motorie siano viste non come entità separate e complete in se stesse, ma come divisioni di lavoro, fattori funzionali, dentro l'insieme unico concreto, ora designato come l'arco riflesso, l'idea che è nel suo complesso arrivata vicino ad incontrare questa richiesta di un'ipotesi di lavoro generale più di ogni altro singolo concetto"¹⁰⁵, avrà modo di affermare. Va evidenziato come "l'influenza di James sul pensiero deweyano riguarda anche il problema del concetto di arco riflesso; Dewey e James concordano nel sottolineare che l'arco riflesso può essere considerato come il modello dell'intera azione nervosa e che non può essere diviso in elementi singoli se non in modo artificiale e funzionale. Tuttavia, mentre James afferma che le prime due fasi dell'arco non hanno esistenza separata dalla terza, Dewey è più radicale nel sostenere che la risposta si configura come tale in virtù della sua *coordinazione*¹⁰⁶ con le fasi precedenti"¹⁰⁷. Dopo aver chiarito che quella che veniva definita la prima sequenza di stimolo risposta è nello specifico una coordinazione sensomotoria unitaria, in *The Reflex Arc Concept in Psychology* si procederà ad una nuova analisi delle sequenze stimolorisposta, in contrapposizione all'interpretazione lineare, che riducendo gli eventi a una serie di contrazioni isolate, non chiariva il modo in cui i "diversi elementi del comportamento lavorano insieme per formare un'azione integrata"¹⁰⁸ al fine

¹⁰⁵ J. Dewey, *The reflex arc concept in psychology*, in *The Early Works*, vol. 5 1895-1898, op. cit. p. 97

¹⁰⁶ Il termine "coordinazione" è poi utilizzato esplicitamente da Dewey nel 1894: "il modo di comportarsi è

la cosa primaria, e [...] l'idea e l'eccitazione emotive sono costituite nello stesso momento; anzi, esse rappresentano la tensione di stimolo e risposta all'interno della coordinazione che determina il modo di comportarsi". Dewey J., *The theory of emotion*. In *The early works*, 1882-1898 (Vol. 4): 1893-1894 Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1971, p. 174.

¹⁰⁷ G. Szpunar, *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione* (tr. it.), op. cit., p. 3.

¹⁰⁸ E. Bredo, *Evolution, psychology, and John Dewey's critique of the reflex arc concept*. *The Elementary School Journal*, 98, The University of Chicago press Journal 1998, p. 453.

di realizzare uno scopo. Facendo difatti esplicitamente riferimento all'esempio della mano che si brucia a contatto con la fiamma e che conseguentemente viene ritratta, si giunge alla conclusione che anche quest'ultima si presenta come una coordinazione senso-motoria¹⁰⁹. Essa non consiste quindi in un "evento interamente nuovo", ma "è semplicemente il completamento o l'adempimento della precedente coordinazione occhio-braccio-mano". All'interno di una "coordinazione" o di un "circuito" così descritto il bambino, guardando la candela, la "costituisce" come uno stimolo: mostrando l'intenzione di toccare la fiamma, "costituisce" il movimento come una risposta.

Stimolo e risposta denotano distinzioni di "funzioni flessibili [... dove l'evento] sostiene l'una o l'altra o entrambe le parti in relazione allo spostamento di interesse. In altre parole, lo stimolo e la risposta, propriamente intesi, non sono che due azioni coordinate che rappresentano le fasi di inizio e di completamento di un'azione più ampia. Essi acquisiscono significato in base al ruolo giocato nell'azione stessa. Il mutuo adattamento tra le varie fasi dell'azione, tra stimolo e risposta, rimane stabile finché sono stabili le condizioni del contesto. Nel momento in cui le condizioni cambiano, si rendono necessari nuovi aggiustamenti ed è in questo frangente che emerge la mente cosciente"¹¹⁰.

Possiamo quindi affermare che la sensazione e il movimento acquistano il loro status di stimolo e di risposta a seguito del funzione svolta nella coordinazione intenzionale generale (l'azione). Quando un accadimento si verifica esso assume quindi un significato, con relativo determinazione di un effetto sul comportamento, entrambi in relazione l'attività svolta dal soggetto, e realizzata dall'organismo¹¹¹. "Nessun cambiamento esterno è uno stimolo in sé e per sé. Esso diventa lo stimolo in virtù di ciò con cui è già occupato l'organismo. [...] Il cambiamento ambientale diventa uno stimolo in virtù di un procedere continuo del comportamento"¹¹². Si rimarca come gli stimoli risultino essere l'elemento di partenza per avviare i sensi e

¹⁰⁹ Cfr. G. Szpunar, *Dewey, La teoria dell'arco riflesso e la transazione* (tr. it.), op. cit., p. 6

¹¹⁰ J. Dewey, *The reflex arc concept in psychology*, in *The early works*, op. cit., pp. 102-106.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 8

¹¹² J. Dewey, *Conduct and experience*, in *The later works, 1925-1953* (Vol. 5), Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1984, pp. 22-23.

l'intelletto, originando l'esperienza: "la corrente della vita che entra nei nostri occhi o nelle nostre orecchie dovrebbe uscire dalle nostre mani, dai nostri piedi o dalle nostre labbra. Il solo uso dei pensieri che questo comporta mentre sono dentro è determinare la direzione a qualunque di questi organi che, nel complesso, secondo le circostanze presenti in quel momento agiranno nel modo più propizio al nostro benessere"¹¹³. Questa situazione rende incerto sia lo stimolo che la conseguente risposta, i quali devono essere coscientemente identificati e costituiti affinché il conflitto all'interno della coordinazione psico-motoria venga risolto¹¹⁴; esercitare il controllo, a sua volta, significa osservare il moltiplicarsi dei significati della conoscenza, i quali generano quelli che vengono definiti apprendimenti collaterali¹¹⁵.

Si giunge quindi alla considerazione che le condizioni ambientali modificano il comportamento dell'organismo, mentre, d'altra parte, è lo stesso organismo che modifica la situazione ambientale. L'ambiente attuale risulta essere in parte prodotto dell'azione dell'organismo, così come l'organismo e il suo comportamento risultano essere in parte prodotti delle sollecitazioni dell'ambiente circostante. In tal modo qualsiasi separazione preconstituita tra organismo e ambiente diventa insostenibile¹¹⁶. Si tratta di elementi in grado di definire un percorso di ricerca che condurrà agli esiti più noti.

Evidenziando simili considerazioni, in merito alla relazione soggetto/ambiente, Dewey annota come nella scuola di stampo tradizionale si registrassero, al tempo, esperienze prevalentemente negative; quanto appreso solo teoricamente non risultava spendibile nella vita reale o ci si rivelava incapaci nel farlo a causa del netto divario tra saperi astratti e problemi quotidiani. Una esperienza, ricorda Dewey, può determinare delle scelte; è in grado di arrecare vantaggi ma può diventare anche abitudine, e causare indolenza e noia. Tutto questo può significare limitare le esperienze future, poiché è sulla base di

¹¹³ J. Dewey, *Introduction to Philosophy: Syllabus of Course 5*, in *The Early Works*, vol.3, 1967, p. 229.

¹¹⁴ T. Pezzano, *Le Radici Dell'Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 104.

¹¹⁵ Cfr. M. Baldacci, *Ripensare il Curricolo*, op. cit.

¹¹⁶ Cfr. G. Szpunar, *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo-ambiente nel pensiero di John Dewey* (tr. it.), Aracne, Roma 2004.

quanto è stato già esperito che si costruiscono le nuove esperienze. Emerge una nuova considerazione, all'interno dell'attività educativa, nei confronti del soggetto inteso nella sua elemento di realtà, difatti "se non si tiene conto di continuo dei poteri, dei gusti, e degli interessi propri dell'individuo, cioè se l'educazione non è costantemente convertita in termini psicologici"¹¹⁷.

Si tratta di un percorso educativo all'interno del quale l'individuo sviluppa capacità e comportamenti utili per agire all'interno del contesto di riferimento. Si evidenzia un continuum dove le esperienze condotte si differenziano delle precedenti ed, al contempo, risultano decisive per future conoscenze. Tali elementi risultano di difficile individuazione nella scuola tradizionale, dove "tutto è fatto "per ascoltare", – poiché studiare semplicemente da un libro non è che un altro modo di ascoltare; tutto attesta dipendenza di un mente da un'altra mente. L'attitudine ad ascoltare significa, comparativamente parlando, passività, assorbimento: ci sono quei certi materiali già pronti, che sono stati preparati dalle autorità scolastiche, all'insegnante: l'alunno deve accoglierne quanto più può e nel più breve tempo possibile. [...] Tutto è disposto in modo da aver sottomano il maggior numero possibile di ragazzi, da trattare come fanciulli *en masse*, come aggregato di unità; il che, di nuovo, implica ch'essi siano soggetti a un trattamento passivo"¹¹⁸. La sua proposta al contrario intende coniugare le vicende del mondo esterno con quanto avviene in classe, affinché quest'ultima si configuri come un micro-mondo dove gli alunni interagiscono attraverso un lavoro di educazione finalizzato a far emergere le *embedded powers*, potenzialità celate nell'inconscio. Tuttavia, quel che si vive non costituisce integralmente apprendimento dall'esperienza, poiché occorre invece procedere ad una distinzione fra "esperienze primarie", che consistono nel prendere contatto con fenomeni naturali, artefatti, situazioni, senza però che si attivino processi euristici, ed "esperienze secondarie", in cui si rinviene una "ricerca riflessa continuativa e regolata"¹¹⁹. Come sarà anche per Piaget, l'apprendimento "non è una serie di archi troncati ma un circuito

¹¹⁷ Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.), op. cit.

¹¹⁸ J. Dewey, *Scuola e società* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 22-23.

¹¹⁹ J. Dewey, *Esperienza e natura* (tr. it.), Mursia, Milano 1973, pp. 23-24.

continuo o un ritmo di equilibrio sbilanciato e ristabilito” e colui che apprende è un “giocatore attivo [...] che porta con sé un insieme di comportamenti complessi e di aspettative dagli eventi passati. Ogni individuo che apprende è un organismo vivente con la propria storia, i propri bisogni, i propri desideri e, forse cosa più importante, i propri interessi”¹²⁰.

3.1. Dewey ed il pensiero riflessivo

“La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un’oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa”¹²¹; si tratta quindi di avviare un processo esplorativo, chiamato indagine, definito secondo un iter finalizzato alla determinazione del problema; successivamente occorrerà procedere alla raccolta di informazioni attraverso l’osservazione e, quindi, provvedere a recuperare nella memoria situazioni che rimandino alla situazione di riferimento. Lo *step* successivo rimanda ad una procedura nel ragionamento che definisca le idee in grado di dirimere i dubbi suddetti, avvalorando le idee ritenute plausibili. Successivamente si passa alla definizione di un esperimento, al fine di verificare l’idea selezionata nella realtà delle situazioni concrete. Emergono alcuni tratti distintivi, ovvero la natura transazionale e processuale del procedimento, nella misura in cui si coniuga pensiero ed azione all’interno del percorso investigativo di riflessione, finalizzato a rendere determinata l’incertezza del mondo e della relazione del soggetto con esso. Dewey definisce la riflessione “quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione”¹²², poiché soltanto a causa dell’intervento del pensiero risulta possibile derivare e rifinire le idee esperite. Il pensiero riflessivo risulta quindi essere in grado di elaborare soluzioni basate

¹²⁰ Cfr. L. A. Hickman (a cura di), *John Dewey: his life and work.*, Davidson Films Inc., San Luis Obispo 2001.

¹²¹ J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 172.

¹²² *Ibidem*, p. 61.

sulla intelligenza razionale, operante per la comprensione del reale al fine di definire soluzioni praticabili in un contesto dato. “Le parti successive di un pensiero nascono l’una dall’altra [...]. Ogni fase è un gradino da qualcosa a qualcosa – tecnicamente parlando, è un termine del pensiero. Ogni termine lascia un deposito che è utilizzato nel termine immediatamente successivo. [...] In qualsiasi pensiero riflessivo vi sono unità ben definite collegate in modo da rendere possibile un movimento rivolto ad un fine comune”¹²³. Il dubbio, come elemento caratterizzante la scelta rappresentata dal reale, ingenera una riflessione continua sulla esperienza, ponendo le condizioni della elaborazione di nuove strategie investigative, fondate sulla osservazione del reale, scaturigine della dimensione prassico-poietica dell’intervento. Il pensiero riflessivo “rende possibile l’azione accompagnata da uno scopo consapevole”, attuando processi logici di soluzione delle incognite poste dalla trattazione delle problematiche; esso consente di rifuggire dalla messa in opera di atti impulsivi ed irrazionali. Poiché infatti “il pensiero consente sistematicamente la possibilità di preparazioni ed invenzioni”¹²⁴ la sua attuazione risulta propedeutica alla proposizione di azioni coerenti con il contesto, da parte del soggetto; si tratta a ben vedere di azioni che vanno ad integrare i saperi in maniera trasversale, divenendo il soggetto parte di una produzione storico-cognitiva afferente alla comunità all’interno della quale ci si trova ad agire. “Riprendendo anche William James l’idea di Dewey è quella di considerare la conoscenza come un valore strumentale che trasforma la realtà: la conoscenza è uno strumento all’interno della natura che pone una stretta relazione tra lo sviluppo del mondo, punti di inizio e di fine è l’ordine che viene dato dalla razionalità alle connessioni continue”¹²⁵. Così operando ed interagendo con il reale “il pensiero arricchisce le cose di significati”¹²⁶: l’attivazione di percorsi di indagine, la loro verifica e la conferma della loro funzionalità rappre-

¹²³ *Ibidem*, p. 63.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 83.

¹²⁵ G. Spadafora, *La teoria dell’esperienza in John Dewey*, *La teoria dell’esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea* in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, op. cit., p. 46.

¹²⁶ J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), op. cit., p. 83

sentano nuovi percorsi di significazione e hanno come prodotto la creazione di conoscenza. Viene evidenziato come la scienza risulti un valore nella misura in cui essa viene applicata alla realtà per trasformarla e cambiarla. E tuttavia occorre considerare come la sua identificazione come principio teorico risulta possibile nella capacità riconosciuta di intervento trasformativo della realtà. Dewey ricorda difatti come la conoscenza è lo strumento che lega il pensiero alla comunicazione, attribuendole un carattere miracoloso¹²⁷, di fronte al quale anche la “transustanziazione impallidisce”¹²⁸. Con pensiero riflessivo Dewey intende un modo di pensare ordinato e consequenziale (a volte assimilato all’azione), controllato e guidato da uno scopo, finalizzato ad una conclusione e che si spinge nella direzione dell’indagine, accompagnandola nel suo farsi: “l’attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conseguenze alle quali essa tende, costituisce il pensiero riflessivo”¹²⁹. Il filosofo americano sottolinea che potenzialmente questo è un processo senza limite, poiché è possibile portare negli oggetti e negli eventi della vita significati acquisiti attraverso un’analisi di pensiero senza porre restrizioni¹³⁰.

Pensare in modo riflessivo risulta quindi essere non un processo cognitivo fra gli altri, ma il *modo* in cui tali processi sono svolti¹³¹. Diversamente procedendo, si profila la possibilità di incorrere in una sorta di *errore categoriale* (laddove si leggano le operazioni condotte come aggiuntive alle altre)¹³². Il pensiero riflessivo diviene allora elemento tale da poter essere definito dominio generale, riportando alla mente il processo di “ridescrizione rappresentazionale” ipotizzato dalla Karmiloff-Smith¹³³.

¹²⁷ G. Spadafora, *La teoria dell’esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea* in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, op. cit., p. 47.

¹²⁸ J. Dewey, *Experience and Nature*, The later Works 1925-1953, Vol. I, 1925, Boydston Jo Ann, SIUP, Carbondale and Edwardsville 1981 appendix 1, p. 132.

¹²⁹ J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), op. cit., p. 68.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 83.

¹³¹ J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), op. cit., pp. 121-122

¹³² Cfr. G. Ryle, *Lo spirito come comportamento* (tr. it.), Bari, Laterza 1982.

¹³³ Cfr. A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1995.

3.2. Dewey e la concezione dell'esperienza

“Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile”¹³⁴. Il pensiero filosofico e pedagogico di Dewey si basa difatti su di una concezione dell'esperienza come rapporto tra uomo e ambiente, dove l'uomo non è uno spettatore passivo, ma interagisce con ciò che lo circonda. Bisogna innanzitutto fare una distinzione tra i due tipi di esperienze: esperienze che favoriscono l'acquisizione di nuove esperienze in futuro; esperienze che limitano la possibilità di acquisire nuove esperienze.

Le esperienze da prendere in considerazione per Dewey sono quelle che vanno di pari passo con l'educazione, cioè quelle esperienze che devono aprire la via a nuove altre, al potenziamento di tutte le opportunità per uno sviluppo ulteriore, che viene posto in relazione alla qualità dell'esperienza che l'educatore propone. Per la costruzione di esperienze con un alto grado di qualità, nel campo educativo, Dewey fa ricorso a tre principi: principio di continuità; principio di crescita; principio di interazione. Nel Principio di continuità, l'uomo attraverso l'esperienza, crea abitudini, cioè comportamenti che stabilmente gli consentono di interagire con il mondo. In questo contesto ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce, che subisce, al tempo stesso, questa modificazione, che influenza la qualità delle esperienze successive. Ciò significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta, modificando in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. C'è quindi sempre una qualche forma di continuità nell'esperienza. L'obiettivo risulta essere quindi quello di fare in modo che l'influenza di ciascuna esperienza sulle successive sia positiva, favorisca cioè l'acquisizione di nuove esperienze qualitativamente di grado più elevato. L'esperienza, dunque, è precedente ad ogni intellettualizzazione. Da questo punto di vista i problemi della conoscenza e della stessa logica nascono sempre su un terreno [...] precedente ad esse ed appartengono all'esperienza immediata. Così, “un uomo può dubitare se egli ha il morbillo, perché il morbillo è un termine intellettuale, una

¹³⁴ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tr. it.), op. cit.

classificazione, ma egli non può dubitare di ciò che empiricamente ha, non perché è immediatamente certo di esso, ma perché ciò è materia solo di esistenza”¹³⁵.

“Il metodo empirico a parere di Dewey può comprendere la complessità dell’esperienza come la vita e la storia. Grazie al metodo empirico lo spirito e la materia, il soggetto l’oggetto devono essere considerati nella loro complessità e interrelazione”¹³⁶. Muovendo da simili considerazioni, solo l’educazione che si muove in continuità con l’esperienza, consentendo una crescita effettiva dell’uomo, risulta ben riuscita, quando, in termini di capacità, permette l’acquisizione di nuove esperienze, di una migliore capacità di interagire positivamente col mondo, imparando continuamente dall’esperienza.

Naturalmente tali principi possono entrare in rotta di collisione in quanto è perfettamente possibile che la crescita si blocchi a causa del fatto che la continuità ha determinato abitudini che bloccano, piuttosto che favorire, l’acquisizione di nuove esperienze. Compito dell’educatore è fare in modo che questo non avvenga. Infatti Dewey si dichiara contrario ad ogni spontaneismo pedagogico ed a favore di una organizzazione del lavoro che dia luogo ad una corretta programmazione delle esperienze. Ovviamente, quanto detto sin qui, vale anche per l’educatore, che deve continuamente imparare dall’esperienza e che, in nome della sua superiore esperienza, è capace di guidare i giovani, senza ledere la loro libertà.

Non va dimenticato il fatto che l’educazione è sempre anche una trasmissione di esperienze tra le generazioni, e che noi viviamo in un mondo che è stato profondamente modificato dagli uomini che ci hanno preceduto. La comprensione dell’esperienza deve dunque tenere conto del fatto che il presente può essere compreso, in funzione dell’azione, e quindi del futuro, soltanto se si comprende il passato che lo ha generato.

Dewey si dimostra quindi contrario ad una educazione che dimentichi il passato, ma anche ad un’educazione rivolta a far rivivere il passato (come spesso accade nelle scuole tradizionali); è invece

¹³⁵ *Ivi.*

¹³⁶ G. Spadafora, *La teoria dell’esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*, in G. Elia (a cura di) *La Complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, op. cit., p. 44.

favorevole ad una educazione che, attraverso l'esperienza del presente, permetta di intenderlo attraverso il passato, orientando il giovane verso il futuro. A questo proposito va collegato il terzo principio di Dewey, quello sull'interazione. Le condizioni dell'esperienza sono sempre due: una condizione esterna (oggetto), che può essere posta sotto il controllo dell'educatore in una situazione strutturata come quella scolastica, ed una interna (soggetto), di cui l'educatore deve tenere conto e che è molto più difficile non solo da controllare ma anche da conoscere. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono una situazione. Questo significa che se le condizioni del soggetto e quelle dell'oggetto non sono in accordo si produce una esperienza non educativa. Può dipendere tanto dal soggetto quanto dall'oggetto.

In pratica, la responsabilità dell'educatore diviene quella di creare situazioni di apprendimento che rispettino i principi di continuità e di crescita, legando insieme passato, presente e futuro. Coniugare nell'esperienza il soggetto e l'oggetto. L'individuo è costante con il suo ambiente, reagisce e agisce su di esso. L'esperienza educativa deve quindi partire dalla quotidianità nella quale il soggetto vive e successivamente ciò che è stato sperimentato deve progressivamente assumere una forma più piena e organizzata. L'esperienza è realmente educativa nel momento in cui produce l'espansione e l'arricchimento dell'individuo, conducendolo verso il perfezionamento di sé e dell'ambiente. Un ambiente in cui vengono accettate le pluralità di opinioni, di diversi gruppi in contrasto tra loro, favorisce lo sviluppo progressivo delle caratteristiche dell'individuo. La scuola di Chicago è un esempio di tutto questo.

3.3. *The Laboratory School*

Fondata nel novembre del 1894 da John Dewey e dal presidente dell'Università William R. Harper, la *Dewey School* avviò le attività il 13 gennaio 1896, ad Hyde Park, Chicago, erogando lezioni a dodici bambini di scuola elementare. Alla base della proposta strutturata da Dewey vi era l'idea costruire un tipo di "scuola di laboratorio", una "risorsa" che potesse contribuire alla promozione dell'agire alla

vita sociale con l'agire al progresso sociale¹³⁷. Così, allora, scriveva a sua moglie nel 1894: “c'è sempre un'immagine di una scuola che cresce nella mia mente; una scuola in cui alcune attività costruttive reali e letterali devono essere il centro e la fonte dell'intera cosa, e da cui il lavoro dovrebbe sempre crescere in due direzioni: l'orientamento sociale di quell'industria costruttiva, l'altro il contatto con la natura che lo fornisce con i suoi materiali. Riesco a vedere, in teoria, come la falegnameria, ecc., nella costruzione di una casa modello debba essere il centro di una formazione sociale da una parte e una scientifica dall'altra, tutte tenute alla portata di un'abitudine fisica concreta positiva dell'occhio e della mano”¹³⁸.

Sin dall'inizio, la scuola di Dewey si configurò come un “laboratorio” scientifico, con docenti universitari e dotato di una forte inclinazione alla ricerca, agli esperimenti e all'innovazione educativa. “La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale; la scuola deve rappresentare la vita attuale, una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo che quella che egli conduce a casa, nel vicinato o nel recinto dei giochi; la scuola come istituzione, deve semplificare la vita sociale esistente”¹³⁹. Già da questa affermazione sulla scuola possiamo comprendere come Dewey la intendesse. Egli propose un modello di scuola intesa come strumento imprescindibile per semplificare la vita, un'istituzione di tipo sociale che deve rappresentare la vita attuale di ogni alunno, e per farlo c'è bisogno di produrre nel contesto classe esperienze reali da trasferire poi nella quotidianità di ognuno. Lo stesso modello dell'insegnante della scuola democratica, ha i suoi punti di riferimento, nell'esperienza deweyana della Scuola laboratorio. “A Chicago [...] ogni cosa immaginabile ti stuzzica; la città sembra piena di problemi che protendono le loro mani e chiedono a qualcuno o di risolverli diversamente o di gettarli nel lago. Non avevo alcuna idea che le cose potessero essere così tanto più straordinarie e oggettive di quanto esse siano in un Paese di campagna, a tal punto che ti si

¹³⁷ R. B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana* (tr. it.), Armando, Roma 2011, pp. 138-146.

¹³⁸ J. Dewey, *John Dewey to Alice Dewey*, Dewey papers, Morris Library, Southern Illinois University, Carbondale 1894, p. 33.

¹³⁹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.), op. cit., pp. 12-13.

attaccano addosso senza darti il tempo di rifletterci su [...] Ma dopo tutto non ci si può veramente liberare della sensazione che occorra un metodo”¹⁴⁰. “L’industrializzazione che caratterizzò la seconda metà dell’Ottocento e il primo del Novecento aveva determinato l’allontanamento dal contatto spontaneo con la natura e dalle esperienze di partecipazione. Per questo Dewey realizzò la scuola laboratorio in cui l’attività pratica e manuale, affiancata a quella intellettuale, assolveva un ruolo educativo fondamentale: i bambini imparavano facendo”¹⁴¹. Tuttavia simili considerazioni non avrebbero passato indenni il vaglio delle pratiche didattiche, intese quali quotidiano strumento di interazione e costruzione degli apprendimenti. L’invito ad imparare facendo si sostiene su alcuni altri presupposti, presenti nel pensiero deweyano: non c’è scuola attiva senza presenza del lavoro incentrato sull’interesse, nella sua riflessione. “L’educazione è attiva in quanto basata sulla costruzione e realizzazione di attitudini atte ad adattare l’individuo alle condizioni ambientali”¹⁴²; ed ancora, “è diseducativa ogni esperienza che ha l’aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell’esperienza ulteriore”¹⁴³. Il contesto nel quale entra a contatto sembra offrire al filosofo una serie di spunti che utilizzerà per l’elaborazione di una teoria generale dell’educazione, che saprà essere un ponte fra le acquisizioni del tempo ed un innovativo slancio verso il pensiero moderno, in grado a tutt’oggi di dialogare con le prospettive di ricerca contemporanee.

Dewey era convinto che molti dei problemi relativi alle pratiche educative derivassero da un’epistemologia dualistica errata che egli duramente attaccò nei suoi scritti di psicologia e logica prospettando, invece, una pedagogia funzionale. Dewey era certo che non esistesse differenza nelle dinamiche delle esperienze di bambini e adulti; entrambi erano esseri attivi che imparavano affrontando le situazioni problematiche che si presentavano nel corso delle loro attività. Per entrambi, bambini e adulti, il pensiero era uno strumento per risolvere i problemi dell’esperienza e la conoscenza era l’accumulo di saggezza che tale soluzione di problemi generava. Tuttavia,

¹⁴⁰ R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana* (tr. it.), op. cit., p. 136.

¹⁴¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tr. it.), op. cit., p. 37.

¹⁴² J. Dewey, *Scuola e società* (tr. it.), op. cit., p. 38.

¹⁴³ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tr. it.), op. cit., p. 12.

le intuizioni teoriche di questo funzionalismo avevano avuto scarso impatto sulla pedagogia fino a quel momento, e dunque ignorate nelle scuole. I bambini, sosteneva Dewey, una volta entrati in classe, “*were already intensely active, and the question of education is the question of taking hold of his activities, of giving them direction*”¹⁴⁴. Quando i bambini iniziano la loro educazione formale portano con sé quattro “impulsi nativi” fondamentali: “l’impulso a comunicare, a costruire, a indagare e ad esprimere in forma più fine”. Ovvero, “*natural resources, the uninvested capital, upon the exercise of which depends the active growth of the child*”¹⁴⁵. I bambini portano con sé anche i loro interessi e le loro attività, ed è compito dell’insegnante utilizzare questa “materia prima” guidando le loro attività a scuola verso “risultati preziosi”¹⁴⁶.

Così, la pedagogia deweyana invitava gli insegnanti a svolgere il compito estremamente difficile di “reintegrare nell’esperienza” il mero oggetto del programma di studi. Dewey chiamava apertamente gli insegnanti a “psicologizzare” il curriculum costruendo un ambiente in cui le attività del bambino includessero situazioni problematiche. Per risolvere questi problemi, i bambini dovrebbero fare appello alle loro conoscenze e capacità relative a scienza, storia e arte. Il curriculum fornisce informazioni preliminari, ma: “*such and such are the capacities, the fulfilments, in truth and beauty and behaviour, open to these children. Now see to it that day by day the conditions are such that their own activities move inevitably in this direction, toward such culmination of themselves*”¹⁴⁷. Il pericolo del romanticismo, disse Dewey, era il fatto di considerare “*the child’s present powers and interests as something finally significant in themselves*”¹⁴⁸. Tuttavia, sarebbe sbagliato coltivare gli scopi e gli interessi dei bambini “così come si presentano”. L’educazione efficace richiede che questi interessi vengano usati dall’insegnante per guidare il bambino verso la sua comprensione delle scienze, della

¹⁴⁴ J. Dewey, *The school and society*. In *Middle works of John Dewey*, op. cit., vol. 1, pp. 100-109.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 30.

¹⁴⁶ Mayhew K, Camp E., Camp A., *The Dewey school., The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903* op. cit., p. 41.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 291.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 280.

storia e delle arti. “*Interests in reality are but attitudes toward possible experiences; they are not achievements; their worth is in the leverage they afford, not in the accomplishment they represent*”¹⁴⁹, poiché infatti gli interessi si nutrono di esperienza, non di traguardi.

Tali riflessioni non fecero altro che acuire un dibattito già aperto: i tradizionalisti difesero la conoscenza di secoli di lotta intellettuale e considerarono l’educazione centrata sul bambino come una resa caotica e anarchica dell’autorità degli adulti. I romantici, tuttavia, celebravano spontaneità e cambiamento e accusavano i loro oppositori di sopprimere l’individualità dei bambini con una pedagogia noiosa, routinaria, dispotica. Questo dibattito, per Dewey, lasciava emergere un altro dualismo pernicioso. La disputa poteva essere risolta, a detta del filosofo, ma occorreva “sbarazzarsi della nozione pregiudiziale secondo cui esiste una lacuna in natura (diversa dal grado) tra l’esperienza del bambino e le varie forme di materia che costituiscono il corso di studio. Per quel che concerne il bambino, si tratta di vedere come la sua esperienza contenga già in sé elementi, fatti e verità, dello stesso tipo di quelli che entrano nello studio formulato; e, ciò che è più importante, del modo in cui contiene in sé le attitudini, i motivi e gli interessi che hanno operato nello sviluppo e nell’organizzazione dell’oggetto del piano che ora occupa. Per quel che concerne gli studi, si tratta di interpretarli come escrescenze di forze che operano nella vita del bambino, e di scoprire i passaggi che intervengono tra l’esperienza presente del bambino e la loro più ricca maturità”¹⁵⁰. Dunque, al centro del rapporto educativo ci deve essere lo studente con i suoi bisogni educativi. Una scuola animata dal desiderio di scoprire e sperimentare su gli individui, valutare e selezionare contenuti, metodi di apprendimento, insegnamento e disciplina, tutto ciò che garantisce la soddisfazione dei bisogni personali¹⁵¹.

Ciò significa che l’insegnante deve costruire un ambiente di apprendimento tale da fare sviluppare le potenzialità di apprendimento del soggetto nelle situazioni educative. In questo modo l’apprendi-

¹⁴⁹ *Ivi.*

¹⁵⁰ J. Dewey, *The child and the curriculum*, in *Middle works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1979, vol. 2, p. 271-91.

¹⁵¹ K. C. Mayhew, A. C. Edwards, *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903*, op. cit., pp. 120-134.

mento deve essere pratico (*to Learn by Doing*), proprio perché deve mettere in condizione lo studente di verificare, costantemente e nelle situazioni pratiche, le sue capacità di apprendimento e la centralità dell'organizzazione scolastica.

Senza un'adeguata organizzazione nella scuola non è possibile progettare un ambiente di apprendimento adeguato, che permetta di far sviluppare le potenzialità formative di ogni studente.

L'insegnante, in questa prospettiva, non può essere più solo un trasmettitore di conoscenze, ma deve essere un ricercatore che costruisce un ambiente di apprendimento per favorire le potenzialità del soggetto nella sua unicità e irripetibilità. Nel testo del 1929 *The Sources of a Science of Education*, l'insegnante è un *investigator*, che deve assolutamente applicare le scienze dell'educazione ad ogni singola situazione di apprendimento. Il concetto di scienze dell'educazione teorizzato da Dewey esprime nella cultura italiana un momento fondamentale di riflessione non solo perché ipotizza la possibilità di definire una scienza dell'educazione, ma anche perché stabilisce un concetto fondamentale, ovvero che ogni studente deve necessariamente essere seguito nello sviluppo del suo apprendimento attraverso le scienze dell'educazione. La classe diventa il "laboratorio" di una scuola democratica solo se l'insegnante cura e orienta le potenzialità di apprendimento e di formazione che ogni studente può esprimere, misurando la sua azione dal punto di vista didattico, e non solo contenutistico e culturale.

Per portare la scuola in un rapporto più stretto con la vita della casa e del vicinato, ossia con il territorio, i mezzi utilizzati ruotano attorno al lavoro d'officina, tessile e di cucina, dove i ragazzi imparano non solo a "cuocere le uova", ma a intendere il principio incluso della cottura delle uova¹⁵².

La scuola di Chicago comprendeva ragazzi dai quattro ai tredici anni, ed adottava principi educativi froebeliano, difatti il principale compito della scuola era di addestrare i ragazzi a una vita di cooperazione. Nel 1896, Dewey dichiarava "*the school is the one form of social life which is abstracted and under control – which is directly experimental, and if philosophy is ever to be an experimental science,*

¹⁵² J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1899, p. 130.

*the construction of a school is its starting point*¹⁵³, ovvero la scuola è l'unica forma di vita sociale che è astratta e sotto controllo, ovvero direttamente sperimentale, e se la filosofia deve mai essere una scienza sperimentale, la costruzione di una scuola è il suo punto di partenza.

Dewey propose una scuola che mantenesse “il lavoro teorico in contatto con le esigenze della pratica” come la componente più essenziale di un dipartimento di pedagogia – “il nervo di tutto lo schema” – e ricevette il sostegno di Harper, che era egli stesso un importante attivista nella campagna per la riforma dell'istruzione in città. Nel gennaio del 1896, la *Laboratory School* dell'Università di Chicago aprì le sue porte, così come viene riportato all'interno dell'*University of Chicago Weekly*: “La scuola elementare collegata al dipartimento pedagogico dell'Università è stata aperta lunedì mattina con dodici bambini presenti e il doppio di genitori e visitatori. L'edificio, n. 369 cinquantasettesima strada, è una nuova casa; ha grandi finestre, stanze soleggiate ed è circondato da un parco giochi. Il lavoro della prima mattina è iniziato con una canzone, seguita da un sondaggio dei locali per testare la conoscenza dei bambini riguardo all'uso del giardino, della cucina, ecc., così come dei loro poteri di osservazione. Erano quindi seduti ai tavoli e forniti di cartone. Alla fine della mattinata ogni bambino aveva completato una scatola di carta per matite e altri materiali. Uno dei bambini raccontò una storia e l'esercizio fisico concluse il programma”¹⁵⁴.

La scuola cominciò con sedici bambini e due insegnanti, ma nel 1903 forniva istruzione a 140 studenti ed era composta da ventitré insegnanti e dieci assistenti laureati. La maggior parte degli studenti proveniva da famiglie professionali, molti dei quali figli dei colleghi di Dewey. L'istituzione divenne presto nota come la “Scuola di Dewey”, poiché le ipotesi testate in questo laboratorio erano rigorosamente quelle della psicologia funzionale e dell'etica democratica, da lui elaborate. Al centro del curriculum c'era quello che Dewey chiamava “occupazione”, cioè un modo di agire da parte del bambino che riproduce, o corre parallelamente, a qualsiasi attività portata avanti nella vita sociale. Divisi in undici gruppi, gli studenti inizia-

¹⁵³ J. Dewey, *A pedagogical experiment*. In *Early works of John Dewey*, vol. 5, Southern Illinois University Press, Carbondale 1971, pp. 244-246.

¹⁵⁴ *University of Chicago Weekly*, Chicago gennaio 1896.

rono a portare avanti una varietà di progetti centrati su particolari occupazioni storiche o contemporanee. I bambini più piccoli della scuola, di quattro e cinque anni, erano impegnati in attività a loro familiari: cucina, cucito e falegnameria. I bambini di sei anni erano impegnati nella costruzione di una fattoria con blocchi, piantavano grano e cotone e lavoravano e trasportavano le loro colture sul mercato. I bambini di sette anni studiavano la vita preistorica all'interno di caverne, mentre i bambini di 8 anni focalizzavano la loro attenzione sul lavoro dei Fenici del mare, su Robinson Crusoe e altri avventurieri come Marco Polo, Magellano e Colombo. La storia locale e la geografia occupava invece l'attenzione dei bambini di 9 anni, mentre quelli di 10 anni studiavano la storia coloniale, costruendo una replica di una stanza in una prima casa americana. Il lavoro dei gruppi di bambini più grandi era meno strettamente focalizzato su particolari periodi storici (sebbene la storia rimanesse una parte importante dei loro studi) e centrato più sugli esperimenti scientifici in anatomia, elettromagnetismo, economia politica e fotografia. I tredicenni si vedevano impegnati in un progetto di cooperazione che è stato, per molti, il momento emblematico della storia della scuola. Le attività professionali si sono orientate da un lato verso lo studio scientifico dei materiali e dei processi coinvolti nella messa in pratica e dall'altro verso il loro ruolo nella società e nella cultura. Pertanto, l'attenzione tematica sulle occupazioni ha fornito l'occasione non solo per la formazione manuale e l'indagine storica, ma anche per il lavoro in materie come matematica, geologia, fisica, biologia, chimica, lettura, arte, musica e lingue. Nella scuola di laboratorio, Dewey ha riferito: *"the child comes to school to do; to cook, to sew, to work with wood and tools in simple constructive acts; within and about these acts cluster the studies-writing, reading, arithmetic, etc"*¹⁵⁵. Abilità come la lettura sono state sviluppate quando i bambini erano arrivati a riconoscere la loro utilità nel risolvere i problemi da affrontare nelle loro attività lavorative. *"If a child realizes the motive for acquiring skill, he is helped in large measure to secure the skill. Books and the ability to read are, therefore, regarded strictly as tools"*¹⁵⁶.

¹⁵⁵ J. Dewey, *A pedagogical experiment*, op. cit., p. 245.

¹⁵⁶ K. Mayhew, E. Camp, A. Camp, *The Dewey school, The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903* op. cit., p. 26.

Dewey risulta perseguire un naturalismo evolutivo in cui la natura partorisce e cresce un essere che si prefigge degli ideali e stabilisce dei fini raggiungibili mediante l'azione.

In *Experience and Education*, lo studioso parla del rapporto di interazione e continuità nell'esperienza e del pensiero, in grado di attivarsi quando sorge una difficoltà; un pensiero, viene detto, che utilizza la conoscenza per trovare soluzioni di fronte ai problemi. Così che, se l'individuo può trarre vantaggio da altre esperienze passate e conoscenze consapevoli, sarà più probabile che ne possa trarre vantaggio.

Ogni esperienza diviene astratta se non viene collegata a quelle precedenti, secondo i criteri di interazione e continuità; ogni accadimento, difatti, consegna depositi (o abitudini) in grado di influenzare, in positivo o in negativo, il soggetto che vi ha preso parte, contribuendo alla sua crescita personale.

Dewey ha individuato due tipi di esperienza, ovvero *having an experience* e *knowing an experience*; si tratta di approcci agli eventi e alla conoscenza ed interpretazione di essi, dove si sottolinea la conoscenza come processo che arriva ad investire il soggetto.

Ogni esperienza è astratta, se non è collegata a quelle precedenti che definiscono depositi (o abitudini), che si influenzano. A questo proposito Dewey ha distinto due diversi tipi di esperienza, ovvero: *having an experience* e *knowing an experience*, che il filosofo americano chiede venga assunta anche nelle istituzioni educative: "La scuola è un tipo di istituzione del tutto diversa dalle altre organizzazioni sociali. [...] Lo scopo o obiettivo principale è di preparare il ragazzo alle responsabilità future e al successo nella vita mediante l'acquisizione di un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell'istruzione"¹⁵⁷.

Emerge dunque un collegamento fra le attività scolastiche e le esperienze di vita del bambino, senza le quali non si promuove l'apprendimento.

Continuità ed interazione generano l'adattamento del soggetto alle situazioni, che vengono quindi riconosciute come un *unicum*;

¹⁵⁷ J. Dewey, *Esperienza ed Educazione* (tr. it.), op. cit., p. 4.

di fronte all'imprevedibilità della situazione il soggetto è chiamato a mobilitare le sue capacità. La interazione all'interno di un simile evento, con il conseguimento di uno stato di equilibrio, è possibile parlare di esperienza educativa.

Il ruolo dell'educatore diviene quello di disporre le esperienze in modo che ciascuna di esse promuova il desiderio di nuove esperienze in futuro. Dewey afferma infatti: "l'insegnante dispone le conoscenze in modo che si possa individuare un percorso educativo idoneo a quel determinato soggetto"¹⁵⁸. "Al centro dell'attività scolastica vi è ora il bambino, con i bisogni connessi all'età evolutiva e di cui la scuola deve tener conto attraverso, soprattutto, il fare e il gioco. La scuola deve articolarsi rispettando le caratteristiche psicologiche degli stadi evolutivi del fanciullo e facendo sì che si parta sempre dall'esperienza vitale e personale, dai problemi e dagli interessi. Il bambino partecipa così al lavoro in vista di uno specifico progetto. Si tratta di una sorta di rivoluzione educativa e politica, in grado di rinnovare ed organizzare la scuola come un laboratorio, rivolto a stimolare l'attività individuale"¹⁵⁹. Emerge il rifiuto, da parte di Dewey, di una concezione cristallizzata delle dinamiche di apprendimento, che risultano condivise, ovvero "democratiche", tanto da poter parlare di una scuola che costituisce un esempio di "democrazia in progress"¹⁶⁰.

Riorganizzare la scuola significa quindi, in un certo senso, riorganizzare la società democratica del tempo, duramente provata dalla rivoluzione industriale e imbruttita dalle forti diseguaglianze sociali col rischio di mettere in pericolo la partecipazione democratica della cittadinanza¹⁶¹. La scuola deve contribuire a trasformare il volto dell'economia sociale, attraverso tutte le sue attività pratiche ed esperienziali. Se infatti, per Dewey, "l'adattamento all'ambiente è cruciale per la sopravvivenza di qualsiasi organismo"¹⁶², allora la scuola deve operare per mutare il contesto¹⁶³:

¹⁵⁸ J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), op. cit., p. 54.

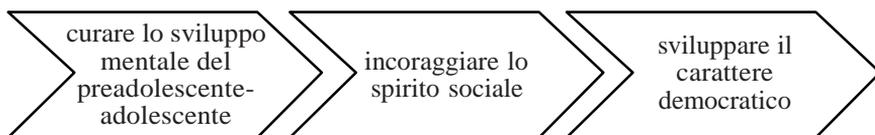
¹⁵⁹ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza 2005, pp. 62-64.

¹⁶⁰ F. Cambi, *L'ultimo Dewey e la filosofia della mente*, in N. Filograsso, R. Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 17-24.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 78.

¹⁶² M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, p. 95.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 80.



La teoria dell'educazione di Dewey risulta fondata su diversi principi chiave: l'educazione è una necessità della vita, un processo sociale di cambiamento continuo e ricostruzione dell'esperienza individuale; essendo interpretata all'interno del concetto di sviluppo, l'educazione è un processo di vita e non una preparazione per la vita futura. La scuola è una forma embrionale di vita comunitaria ed uno strumento per il cambiamento e il progresso sociale¹⁶⁴. Ciò significa che la vita scolastica nasce da tutti gli aspetti della vita sociale e che l'esperienza del bambino si sviluppa in relazione con la comunità in cui vive. L'attività è la caratteristica fondamentale della natura del bambino, che si esprime attraverso i suoi istinti, l'esperienza, interessi e individualità. Rappresenta un enorme potenziale educativo e un punto di partenza del processo di apprendimento, ma non è fine a se stessa: deve essere controllata e guidata verso la realizzazione di obiettivi predeterminati.

Sono stati evidenziati alcuni punti rilevanti e significativi della Scuola Laboratorio di Dewey:

1. È organizzata come una comunità sociale; i bambini imparano nel contesto attivo di una comunità in miniatura; esiste un programma di studi sullo sviluppo che inizia nella scuola dell'infanzia con gli interessi e le abilità naturali dei bambini.
2. Il curriculum ha due dimensioni: la parte del bambino (attività) e quella dell'insegnante (fatti e generalizzazioni nei principali campi della conoscenza).
3. Gli insegnanti sono specialisti nei loro campi tematici.
4. Il significato sociale degli argomenti è messo in evidenza nelle istruzioni.
5. I bambini hanno esperienze pratiche nelle arti manuali.
6. I bambini sono impegnati a risolvere problemi reali, passati e presenti. Le materie del curriculum sono integrate con il

¹⁶⁴ J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, in Archambault, (Ed.), *John Dewey on education*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1974, pp. 425-439.

mondo reale e trovano ragione nella capacità di comprendere il funzionamento di quest'ultimo.

7. C'è un forte tema dell'organizzazione in verticale degli apprendimenti.
8. L'organizzazione del curriculum è in verticale.
9. Gli insegnanti lavorano insieme nella pianificazione delle attività tematiche.
10. Gli insegnanti si confrontano frequentemente, informalmente e formalmente.
11. La scuola è espressione di un atteggiamento test-and-see (sperimentale).
12. Il curriculum viene continuamente aggiornato e i piani vengono modificati, con l'emergere di nuove scoperte, difficoltà, potenzialità.
13. C'è una stretta relazione con l'Università.
14. Le classi sono abbastanza piccole da consentire specifiche didattiche coerenti con i singoli bambini.
15. L'attenzione del bambino è incoraggiata.
16. Riguardo alla disciplina, l'atteggiamento è determinato dalla natura del lavoro da svolgere.
17. Nel caso di insorgenza di difficoltà relative alla disciplina individuale, il bambino viene reindirizzato in un'attività diversa con lo stesso obiettivo.
18. I gruppi più giovani iniziano la giornata esaminando ciò che è stato realizzato il giorno prima e pianificando il lavoro della giornata in modo cooperativo; i bambini più grandi iniziano direttamente dai loro progetti indipendenti.
19. I bambini sono liberi di muoversi nella stanza e chiedere aiuto, confrontandosi con gli altri.
20. L'insegnante è visto dai bambini come un compagno di lavoro nelle attività in corso, invece che un onnipotente sovrano.
21. I bambini sviluppano abitudini di cooperazione e servizio alla comunità.
22. Gli insegnanti supportano le aspirazioni del bambino.
23. La scuola si avvale delle istituzioni culturali ed educative della comunità per arricchire il curriculum e la vita dei bambini; l'idea di Dewey è che non ci sia un'istruzione inferiore o superiore, solo formazione.

24. I bambini partecipano alle attività scolastiche con piacere¹⁶⁵.

La scuola laboratorio si presenta, pertanto, come modello che aiuta a comprendere a fondo le possibilità della democrazia come dimensione “sperimentale e continuamente adattabile e riadattabile alle trasformazioni sociali e politiche”¹⁶⁶. Del resto, “il principio democratico richiede che ogni insegnante abbia un modo regolare e organico in cui possa, direttamente o attraverso rappresentanti scelti in modo democratico, partecipare alla formazione degli scopi, dei metodi e dei materiali di controllo della scuola di cui è una parte”¹⁶⁷. Dewey non era riluttante nell’affermare che “la formazione di un certo carattere” era “l’unica base genuina del retto vivere” né nell’identificare “il giusto modo di vivere” con pratiche democratiche. Gli individui raggiungono l’autorealizzazione utilizzando i loro peculiari talenti per contribuire al benessere della loro comunità, e quindi il compito fondamentale dell’educazione in una società democratica diventa quello di aiutare i bambini a sviluppare il carattere, le abitudini e le virtù che permetterebbero loro di raggiungere l’autorealizzazione. Nel complesso, si credeva che le scuole americane non riuscissero a fornire un ambiente in cui raggiungere tali obiettivi. La maggior parte delle istituzioni utilizzava metodi altamente “individualistici” che invitavano tutti gli studenti in classe a leggere gli stessi libri contemporaneamente e a recitare le stesse lezioni. In queste condizioni gli impulsi sociali del bambino si atrofizzavano, mentre l’insegnante non era messo nelle condizioni di sfruttare il “naturale desiderio del bambino di dare, fare e che significa servire”¹⁶⁸:

*“what nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life. This education consists primarily in transmission through communication. Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession”*¹⁶⁹.

¹⁶⁵ L. Tanner, *Dewey’s Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York NY 1997, pp. 176-177.

¹⁶⁶ *Ivi*

¹⁶⁷ J. Dewey, *Democracy and Educational Administration*, in *John Dewey: The later works 1925–1953*, (Vol. 11), Southern Illinois University Press, Carbondale 1987, p. 222.

¹⁶⁸ J. Dewey, *Ethical principles underlying education*, in *Early Works of John Dewey*, vol. 5, op. cit., , pp. 54-83.

¹⁶⁹ J. Dewey, *Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy Of Educa-*

Dewey ha sottolineato che l'approccio fondato sulla conoscenza preordinata e autoritaria della moderna educazione tradizionale era troppo interessato a fornire conoscenze e non abbastanza a comprendere le esperienze reali degli studenti. Al contrario, occorreva sviluppare metodologie che introducessero i bambini alla risoluzione dei problemi sperimentali, in cui gli errori erano una parte importante dell'apprendimento. Fornire ai bambini *esperienze di prima mano*, le situazioni problematiche in gran parte attinenti alla propria vita dovevano essere il fine dell'educazione, poiché

“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”¹⁷⁰.

Nella scuola tradizionale, lo spirito sociale veniva sostituito da “motivazioni e norme positivamente individualistiche” come paura, emulazione, rivalità e giudizi di superiorità e inferiorità e, di conseguenza, “i più deboli perdono gradualmente il loro senso di capacità e accettano una posizione di continua e persistente *inferiorità*, mentre i più forti diventano gloria, non nella loro forza, ma nel fatto che sono più forti”¹⁷¹. Per consentire di promuovere lo spirito sociale e sviluppare il carattere democratico nei bambini, la scuola doveva essere invece organizzata come comunità cooperativa. Per educare alla democrazia, la scuola doveva diventare un'istituzione in cui il bambino fosse un membro di una vita comunitaria della quale avverte di essere partecipare ed alla cui costruzione contribuisce. Creare le condizioni per lo sviluppo di un carattere democratico in classe non è un compito facile, soprattutto perché gli insegnanti non potevano imporre tutto ciò agli studenti, ma piuttosto creare un ambiente sociale in cui i bambini si assumessero le responsabilità di una democratica vita morale. Una tale vita, osservò Dewey, “è vissuta solo quando l'individuo apprezza da sé i fini per cui lavora, e fa il suo lavoro in uno spirito personale di

tion. Macmillan, New York 1916, p. 6.

¹⁷⁰ J. Dewey, *Democracy in education*, op. cit., p. 237.

¹⁷¹ J. Dewey, *Ethical principles underlying education*, op. cit., pp. 64-65.

interesse e devozione a questi fini”¹⁷². La sua fiducia nel fatto che i bambini sviluppassero un carattere democratico nelle scuole che lui immaginava era meno radicata nella fede nelle “capacità spontanee del bambino” che nella capacità degli insegnanti di creare un ambiente nell’aula all’interno della quale possedevano i mezzi per “mediare” queste capacità “nelle abitudini di intelligenza sociale e reattività”¹⁷³.

Dewey auspicava che i bambini nella sua scuola primaria fossero introdotti alle ricchezze della scienza, della storia e delle arti. Voleva anche che imparassero a leggere, a scrivere, a contare, a pensare scientificamente e ad esprimersi in modo appropriato. “Il ruolo di John Dewey come fondatore, direttore (1896-1903) e filosofo in capo aveva una duplice funzione: (1) coltivare una comunità di apprendimento attiva e solidale in cui i bisogni e le capacità sociali e intellettuali dei bambini potrebbero essere incontrati e (2) fare scoperte sull’apprendimento, sull’insegnamento, sull’argomento, sull’organizzazione del curriculum, sulla disciplina e sull’amministrazione applicando la teoria educativa alla pratica in un contesto sperimentale”¹⁷⁴.

La Scuola Laboratorio risultò un utile banco di prova per la psicologia funzionale e il pragmatismo, ma fu ancora più importante come espressione della sua teoria democratica. In questo senso, la scuola di Chicago si può considerare soprattutto come un esperimento educativo per la democrazia¹⁷⁵.

A volte Dewey si riferiva alla Scuola Laboratorio come a una “società embrionale”, lontana tuttavia dalla società che si trovava fuori dalle sue mura. Essa difatti non perseguiva la riproduzione dell’America industriale del tempo, ma piuttosto prefigurava la sua radicale ricostruzione¹⁷⁶.

¹⁷² *Ibidem*, p. 78.

¹⁷³ J. Dewey, *My pedagogic creed*, in *Early works of John Dewey*, op. cit., vol. 5, pp. 84-95.

¹⁷⁴ B. Jacobs, *Dewey Laboratory School*, in *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Sage Publisher, <http://sk.sagepub.com/reference/curriculumstudies/n161.xml>

¹⁷⁵ K. Mayhew, E. Camp, A. Camp, *The Dewey school, The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903*, op. cit., p. 467.

¹⁷⁶ J. Dewey, *The school and society*, op. cit., p. 19.

4. La didattica laboratoriale per le competenze

“Dewey è stato lo sperimentatore più critico dell’educazione nuova, avendone delineato anche le insufficienze e le deviazioni, viste come chiavi di volta di una società democratica. Inoltre, il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari Paesi”¹⁷⁷.

Tali indicazioni fanno emergere una didattica basata sull’idea che il sapere sia simile ad un manufatto tecnologico (un sistema complesso), al cui interno sono incorporate le dimensioni progettuali e le pratiche del conoscere e dell’attività produttiva¹⁷⁸. Si tratta di costruire un percorso formativo che si basi sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione, sulla problematizzazione, sull’apprendimento personalizzato, sull’uso degli stili cognitivi e metacognitivi, sulla solidarietà e sulla socializzazione. Occorre considerare difatti come “i laboratori sono luoghi fisici e sociali che agiscono come condizionatori e mediatori delle attività. Essi sono istituzionalmente avversi alla lezione, a norme disciplinari estrinseche, ai rapporti formali tra docenti e studenti, allo studio libresco”¹⁷⁹.

Il laboratorio si configura come una *forma mentis*, una pratica didattica che pone al centro della propria progettualità l’allievo. Il termine laboratorio deriva da *laborare*; il *laboratorium* era un luogo fisico nel quale si svolgevano attività di tipo artigianale¹⁸⁰. Il termine è quindi passato ad indicare luoghi non solo di produzione, ma anche di analisi, di studio, di ricerca, di diagnosi, per la comprensione e spiegazione di fenomeni nelle scienze sperimentali e applicate¹⁸¹.

¹⁷⁷ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 454.

¹⁷⁸ G. Spadafora, *Presentazione*, in L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma 2000, pp. 25-55.

¹⁷⁹ F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, op. cit., p. 47.

¹⁸⁰ L. 107/2015– comma 7.

¹⁸¹ T. Montefusco, *La didattica laboratoriale. Manuale di buone pratiche*, Edizioni dal Sud, Bari 2015, p. 15.

La didattica laboratoriale¹⁸² indica un metodo adoperato per la realizzazione del curriculum; essa prevede di passare dall'informazione alla formazione, proponendo un atteggiamento attivo e promuovendo curiosità e senso della sfida verso l'acquisizione di conoscenze. Richiede che l'insegnante individuati nella realtà gli elementi oggetto della propria azione¹⁸³. Si tratta di una prospettiva dell'agire che Dewey individua in due soggetti, necessari, per altro, allo sviluppo della società democratica, ovvero famiglia e scuola; "la distinzione tra mondo statico e mondo dinamico genera dunque la contrapposizione tra due differenti criteri educativi: l'uno basato sulla conformazione dell'individuo allo stato di cose esistenti, l'altro sulla trasformazione dell'individuo in funzione del cambiamento sociale. Nel primo caso, è educativo ciò che si adatta alla realtà esistente; nel secondo tutto ciò che prepara alla realtà futura"¹⁸⁴. Risulta chiaro quindi come l'unico modo efficace per preparare gli alunni alla vita futura sia quello di sviluppare tutte le loro capacità ed attitudini, in modo che sappiano da soli adattarsi ai cambiamenti¹⁸⁵.

Nella *rivoluzione copernicana*, invocata dallo stesso Dewey, si assiste al ribaltamento della prospettiva educativa, e pedagogica, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del programma didattico e del docente alla centralità del soggetto che apprende; "in nessun pensatore vi è unacosi intima e completa corrispondenza fra un ideale etico-politico e l'interpretazione di quelle attività che si sogliono considerare puramente conoscitive¹⁸⁶". In Dewey *l'esperienza* diventa il luogo di relazione e scambio reciproco e biunivoco tra il soggetto e

¹⁸² Sulla scuola laboratorio si veda anche cfr. E. Codignola, *Le Scuole Nuove e i loro problemi*, quinta ristampa con un'appendice di aggiornamento di Aldo Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1974; A. Visalberghi, *John Dewey*, la Nuova Italia, Firenze 1951; L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955; L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999; F. Cambi, M. Striano (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010.

¹⁸³ T. Montefusco, *La didattica laboratoriale. Manuale di buone pratiche*, op. cit., pp.54-60.

¹⁸⁴ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, p. 202.

¹⁸⁵ G. Spadafora, *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*, FrancoAngeli, Milano 2015, p.69.

¹⁸⁶ A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, op. cit., p. 4.

l'ambiente: "non può esistere l'individuo senza la relazione con l'ambiente e, di conseguenza, non può esistere questa relazione senza il processo che lega in modo significativo l'azione umana all'ambiente, perché ne determina le modificazioni reciproche e cioè l'educazione. Una relazione, una transazione, che è un vicendevole adattamento tra l'individuo e l'ambiente, deve verificarsi anche nella cultura e nella civiltà umana, che rappresentano appunto "attività" sia teoretiche che pratiche"¹⁸⁷. In Esperienza e educazione, prendendo le distanze da alcune degenerazioni dell'attivismo, viene puntualizzato il fondamentale valore dell'esperienza come 'scoperta della novità': per *continuità* si intende il fatto che "ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che la seguiranno"¹⁸⁸.

La specificità formativa del laboratorio risulta in grado di determinare due livelli logici di apprendimento: un protoapprendimento (imparare conoscenze e abilità) e deuteroapprendimento (apprendere una determinata classe di compiti affini). Il primo livello si concretizza nello svolgimento di esperienze sui contenuti specifici; il secondo consente di rilevare gli effetti dell'apprendimento collaterale e la formazione degli abiti mentali e delle competenze¹⁸⁹.

Dewey ha distinto l'esperienza immediata dall'esperienza riflessiva, sulla scorta delle due caratteristiche individuate. La prima presenta una limitata riflessione, ed una procedura basata sull'esecuzione di tentativi. L'esperienza riflessiva, invece, è caratterizzata dal tentativo consapevole di voler comprendere le connessioni alla base dell'esperienza. Nell'esempio del laboratorio la riflessività si sviluppa in fasi: incertezza e dubbio, suggestioni analizzate e ordinate attraverso lo studio del problema e la formulazione di un'idea come guida tesa alla soluzione. A queste fasi, segue il ragionamento (per mezzo del quale vengono formulati possibili esiti) e il controllo dell'ipotesi mediante l'azione¹⁹⁰. "Mentre l'attività in un particolare laboratorio forma abitudini mentali specifiche al suo dominio culturale, la pratica di un si-

¹⁸⁷ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, op. cit., pp. 75-80.

¹⁸⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tr. it.), op. cit., pp. 40-80.

¹⁸⁹ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010, pp. 21-22.

¹⁹⁰ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), op. cit.

stema di laboratori può favorire lo sviluppo dell'intelligenza generale e l'intuizione dei principi generali della ricerca"¹⁹¹.

Una scuola condotta in senso laboratoriale intende superare modelli formativi basati su uno schema puramente trasmissivo e ripetitivo del sapere per favorire invece nell'allievo l'attitudine alla ricerca personale, la valorizzazione dell'esperienza, la dimensione del *fare*, la capacità di mettere in comune il lavoro individuale. La pratica del laboratorio didattico assume la corporeità come strumento e la complessità come valore, condizione e risultato che sostengono e convalidano tutte le altre modalità e dimensioni della persona: percettiva, emotiva, relazionale, operativa, elaborativa, creativa. Didatticamente, essa è occasione di riconoscimento dell'interesse del soggetto, della globalità del conoscere e dell'apprendere attraverso l'interazione fra emozione e ragione, affettività e cognitività, soggettività e socialità¹⁹². Essa diventa la modalità attraverso la quale si struttura una connessione naturale e un'interazione fra uso degli attrezzi materiali, corporei e tecnici, e la formazione di quelli descrittivi, simbolici e cognitivi: "Il laboratorio è insieme ufficio, officina, fucina e atelier, dove il soggetto apprende in un fare attivo, in cui cioè osserva, congetture, progetta, predispone, prova, adegua, produce, argomenta e a suo modo crea"¹⁹³. Da un punto della procedura richiama il "metodo naturale", cioè l'agire per "tentativi ed errori", dove l'errore diventa segno e indicatore decisivo nella scelta e nel procedere operativo: selettivo, riorganizzativo e cognitivo¹⁹⁴. Il Laboratorio trova la sua concreta sostanza nel confronto condiviso delle proprie modalità di funzionamento, di elaborazione, di comprensione delle rispettive attitudini e potenzialità. Al contempo, l'attività laboratoriale valorizza le competenze dei docenti originali, sviluppa in maniera specifica competenze sociali per l'insegnamento specifico¹⁹⁵; consente di mettere produttivamente insieme soggetti discendenti diversi per competenze, livelli ed età, favorisce l'apertura di

¹⁹¹ M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, op. cit., p. 136.

¹⁹² F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2000, p. 42.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 53.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 73.

¹⁹⁵ T. Montefusco, *La didattica laboratoriale: manuale di buone pratiche* Edizioni dal Sud, Bari 2015, p. 26.

attività d'interclasse sia orizzontali che verticali, non solo di recupero ma anche di eccellenza, richiede modalità e progettualità flessibili dell'intervento educativo, garantendo, attraverso la diversificazione di proposte e obiettivi, di offrire analoghe opportunità formative per tutti; al contempo, consente di porre in essere sfide strategiche per la scuola: il recupero della motivazione dell'apprendimento, la flessibilità dei percorsi formativi, la spendibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite dagli studenti, il bisogno di potenziare le capacità critiche dei discenti¹⁹⁶.

Fare laboratorio a scuola richiede un'empatia del docente verso la proposta, una disposizione flessibile degli spazi, una scelta oculata degli strumenti, un privilegiare la qualità dell'apprendimento piuttosto che la quantità del sapere, una rivisitazione delle conoscenze reciproche in un costante processo di socializzazione.

La didattica laboratoriale consiste in un metodo adottato nell'intero arco del curriculum, per passare dall'informazione alla formazione, ed incoraggiare un atteggiamento attivo degli allievi nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida. Tale metodo richiede agli insegnanti di trovare nella realtà, il materiale su cui svolgere l'opera dell'educazione¹⁹⁷; deve collocare e situare al centro del percorso formativo l'alunno rendendolo protagonista, "costruendo un percorso formativo che si basi sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione; apprendimento personalizzato e uso di stili cognitivi e metacognizione, sul metodo della ricerca, sulla socializzazione e sulla solidarietà"¹⁹⁸; solo così, l'allievo sarà inventore e artefice del proprio apprendimento. "La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti – con riferimento a tutti gli assi culturali – metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento cen-

¹⁹⁶ Cfr. A. Denzi, *Professione docente*, Fabbri editore, Milano 2016.

¹⁹⁷ T. Montefusco, *La didattica laboratoriale: manuale di buone pratiche*, op. cit., pp. 54-60.

¹⁹⁸ Cfr. G. Sandrone Boscarino, *La didattica laboratoriale*, Punto Edu indire.it

trato sull'esperienza"¹⁹⁹. Gli elementi caratteristici della didattica laboratoriale possono essere così individuati: procedere per problemi e per ricerca; attenzione focalizzata sullo studente; fare insieme per imparare; costruzione delle conoscenze; uso di specifici protocolli; utilizzo di strumentazione specifica; si consegue l'elaborazione/costruzione di un prodotto.

Emergono punti nodali di differenziazione rispetto alla didattica tradizionale, laddove la disciplina è intesa quale rappresentazione oggettiva della realtà; per ogni disciplina centrali risultano i sistemi e le regole; vi è un rapporto causale tra insegnamento e apprendimento; i saperi si comunicano, ovvero si trasmettono; centrale risulta la posizione dell'insegnante/dell'insegnamento. Nella didattica laboratoriale la disciplina è intesa quale costruito storico *in progress*; per ogni disciplina centrali risultano i contesti e le situazioni problematiche²⁰⁰; l'insegnamento crea un contesto opportuno per l'apprendimento; i sapere si costruiscono attraverso l'interazione dei soggetti; centrale è la posizione dello studente/dell'apprendimento. A tal proposito si ricorda come si debba quindi "cercare di definire innanzitutto cosa significa la parola lavoro all'interno di tutta l'attività pedagogica. I normali compiti svolti dalla scuola tradizionale non possono certamente fregiarsi del bel nome di lavoro. Si tratta sempre di compiti scolastici, svolti non già in funzione dei ragazzi, ma soltanto in funzione degli adulti, dei loro programmi, dei loro manuali. Il fanciullo riesce a scorgerne le finalità solo in casi eccezionali; pertanto, egli non si sente spinto a cercare, a volte questo tipo di lavoro che ha il sapore di un dovere, di un obbligo, mentre non sarà mai la normale risposta a un nostro bisogno di creare, di produrre, di costruire, di svilupparci e crescere in modo da riuscire a dominare la natura che ci circonda"²⁰¹. Un concetto che presenta molte assonanze con il tema dell'autenticità e del principio di adesione alla realtà delle esperienze didattiche, scenario di contesto coerente nel progetto di formazione delle competenze di cittadinanza.

¹⁹⁹ *Ibidem*, pp. 61-65.

²⁰⁰ Cfr. L. Hickman, S. Neubert, K. Reich, *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, Fordham University press, New York 2009.

²⁰¹ C. Freinet, *La scuola del fare* (tr. it.), Junior, Bergamo 2002, p. 39.

Il passaggio dal laboratorio, come spazio specializzato, alla didattica laboratoriale come approccio metodologico, prevede la definizione schematica di alcune categorie:

a) L'*Oggettualità*: il laboratorio è sempre “laboratorio di...”: è caratterizzato da una intenzionalità che si esprime in una specificità oggettuale; b) La *Spazialità*: il laboratorio è uno spazio dedicato in modo specifico a tale oggetto e presenta attrezzature (hardware e software) ad esso specifiche; c) L'*Attività*: l'etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un “lavoro” attivo (ad una prassi e ad una poiesi). Predomina l'apprendimento attivo, l'apprendere facendo²⁰².

Il laboratorio è sempre caratterizzato da una specificità oggettuale e culturale riferibile ai linguaggi e ai sistemi simbolico-culturali propri di ambiti disciplinari caratterizzanti. In riferimento all'oggettualità di primo livello è centrale il tema della trasposizione didattica. L'approccio laboratoriale può essere incentrato sui problemi cruciali di una determinata disciplina, quelli attraverso cui si fondano epistemologie di un determinato sapere o su progetti interdisciplinari e transdisciplinari, basati su problemi reali, dotati di senso. L'insegnamento di una qualunque disciplina presuppone una sorta di trasformazione, di rielaborazione, di trasposizione, appunto, da un “sapere esperto”, ovvero un sapere che ha forma scientifica, ad un sapere la cui forma lo rende adatto ad essere insegnato. Ciò rimanda alla necessità, da parte dell'insegnante, di detenere alcune effettive competenze, quali la padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina; lo sguardo storico sulla loro evoluzione; l'incrocio della disciplina con gli altri ambiti disciplinari; i rapporti tra la disciplina e la cultura comune delle persone, in particolare le “teorie ingenuie” mediante le quali i soggetti in apprendimento costruiscono le loro conoscenze sul mondo; la comprensione del valore formativo della disciplina rispetto ai compiti di sviluppo degli alunni²⁰³. La spazialità si fonda sulla teoria che il laboratorio è uno spazio dedicato a tale oggetto e presenta elementi specifici. L'attività prevede un lavoro attivo, in cui si apprende facendo²⁰⁴. Con Dewey potremmo

²⁰² Cfr. M. Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica*, in *Bambini pensanti*, Settore servizi per l'infanzia, Divisione Servizi Educativi, Città di Torino, 2008, p. 2.

²⁰³ E. Damiano, *L'insegnante etico*, Cittadella, Assisi 2007, p. 104.

²⁰⁴ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 79.

dire che “come il biologo con un osso o due può ricostruire l’intero animale, così noi, se rievochiamo dinanzi alla nostra mente un’aula scolastica ordinaria [...] possiamo ricostruire l’unica attività educativa che sia possibile svolgere in siffatto spazio. Tutto è fatto per ascoltare”²⁰⁵. In altri termini, l’aula madre ha una prossemica pensata per la trasmissione culturale, basata sulla dinamica insegnante che espone, alunno che ascolta. Al contrario si può asserire che il laboratorio presenta configurazioni prossemiche “alternative” a quelle dell’aula–madre: tutto è fatto per agire e per interagire, il laboratorio si offre come contesto d’azione. Poiché ogni contesto è identificato come tale sulla base di qualche segno segna-contesto²⁰⁶. Rispetto alla attività è l’etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un “lavoro” attivo, ad una prassi e a una *poiesis*. Predomina l’apprendimento attivo, l’apprendere “facendo”, nella relazione con i pari e con l’insegnante. Il linguaggio delle parole è sostanzialmente limitato all’organizzazione delle conoscenze che l’individuo possiede da altre fonti esperienziali. L’apprendimento dall’esperienza è una componente necessaria della formazione, in quanto è il materiale dell’esperienza che viene sistematizzato dall’istruzione verbale²⁰⁷. Imparare dall’esperienza significa fare una 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 cose²⁰⁸.

In ambito scolastico il laboratorio è stato definito come uno spazio fisico e sociale attrezzato, specializzato rispetto ad altri spazi educativi, costituito da arredi e materiali che diano al bambino la possibilità di fare esperienze caratterizzate dalla prevalenza di alcuni linguaggi e tecniche²⁰⁹.

Borghi individua tre possibili livelli-tipo che definiscono diverse metodologie di laboratorio a scuola: il laboratorio come cassetta de-

²⁰⁵ J. Dewey, *Scuola e società* (tr. it.), op. cit., p. 24.

²⁰⁶ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente* (tr. it.), Adelphi, Milano 1976, pp. 313-314.

²⁰⁷ Cfr. M. Baldacci, *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.

²⁰⁸ J. Dewey, *Esperienza ed educazione* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 24.

²⁰⁹ Cfr. L. Zecca, *Didattica laboratoriale e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.

gli strumenti, il laboratorio come spazio di progettazione, il laboratorio come bottega dell'arte²¹⁰.

Il primo livello dà rilievo ai materiali, le tecniche e gli strumenti utilizzabili e alla logica produttiva. Gli strumenti sono oggetti d'uso che servono a produrre altri oggetti e a trasformare la materia attraverso procedure e abilità finalizzate ad uno scopo che integra saperi nel farsi dell'esperienza, l'atteggiamento alla ricerca e sperimentazione e la creatività. A questo livello il laboratorio si può configurare come magazzino, banco di lavoro, archivio. Il secondo livello riguarda la progettualità intenzionale e finalizzata, dunque riguarda le condizioni che promuovono lo svolgersi delle attività e dei percorsi garantendo interazione e comunicazione tra soggetti e con gli oggetti. Il terzo livello riguarda specificatamente l'invenzione e la creazione da parte dei bambini, centrali dunque le dimensioni del gioco e della fantasia. Da un punto di vista organizzativo i laboratori possono essere interni alle scuole, esterni alle scuole, sul territorio, "in valigia"; quest'ultimo è un laboratorio itinerante che contiene gli strumenti per la ricerca sul campo e per la documentazione nell'immediato dei risultati ottenuti.

Con il laboratorio si mettono "nelle mani" dei bambini strumenti, tecnologie e tecniche per sviluppare abilità strumentali, alfabetizzarsi ai linguaggi delle discipline, per essere posti nelle condizioni di maturare e rielaborare saperi²¹¹. Guardando al laboratorio come dispositivo metodologico Baldacci sottolinea che la sua rilevanza pedagogica risiede in larga misura nel suo offrirsi come dispositivo d'innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso rovesciando l'impostazione scolastica tradizionale, attraverso l'imparare facendo e l'uso di metodologie attive²¹².

Una analisi dunque che intreccia l'evoluzione della concezione dell'esperienze in relazione alle modalità attraverso le quali si intende promuovere l'insegnamento; una analisi che riannoda le esperienze sviluppatasi tra Ottocento e Novecento, a partire dall'esperienza della Scuola Laboratorio di John Dewey e alle didattiche *process-oriented*. L'ottica laboratoriale, del resto, oggi sembra rappresentare in modo coerente la reticolarità e complessità dei saperi e la loro

²¹⁰ Cfr. B. Borghi, *Crescere con i laboratori*, Junior, Bergamo 2003.

²¹¹ E. Nigris, *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma 2007, p. 33.

²¹² Cfr. M. Baldacci, *I modelli della didattica*, op. cit.

interconnessione, ovviando al rischio di frammentazione e riduzione della didattica a nozionismo, presentandosi come “uno spazio attrezzato in cui si svolge un’attività centrata su un certo oggetto culturale. La funzione di questa definizione è solo quella di permettere una prima e ipotetica identificazione delle categorie che risultano fondative rispetto alla sua prassi: l’oggettualità, la spazialità e l’attività del laboratorio”²¹³. L’apprendimento dall’esperienza rinvia chiaramente ad una situazione “laboratoriale”, in cui l’alunno è impegnato attivamente nel fare, nello sperimentare, nell’osservare le conseguenze. Apprendere per esperienza diretta non significa però che tale esperienza sia necessariamente immediata: l’esperienza, in ultima analisi, è sempre mediata, la conoscenza si ottiene attraverso l’attività esecutiva in un certo campo culturale. A tal proposito il laboratorio può positivamente concorrere a far sì che la scuola superi la sua antica visione totalizzante a favore dell’identità di bottega come metodo, divenendo officina di apprendimento. In questa ristrutturazione della identità della scuola si attivano processi di analisi-riflessione-reinvenzione dei saperi in larga parte raccolti oggi, fuori dalle pareti scolastiche. È possibile definire il laboratorio anche attraverso cinque aggettivi: – scientifico: la logica formale dei laboratori si fonda sull’interazione dialettica tra azione e pensiero. Il metodo induttivo e deduttivo dei laboratori fonda il proprio paradigma interpretativo sul principio che i fatti (le esperienze concrete: manipolative, costruttive, sperimentali) insieme alla teoria, producono generalizzazioni e categorizzazioni teoretiche. Il sistema di congetture a priori si verifica tramite osservazioni e manipolazioni (dell’esperienza, dell’azione, della pratica educativa); – motivazionale: i laboratori valorizzano i bisogni-interessi del soggetto che apprende, l’allievo. I laboratori sono eccellenti registratori sia dei livelli cognitivi di partenza degli allievi, sia dei bisogni e degli interessi di cui essi stessi sono portatori; – sperimentale: i laboratori, proprio per la loro modularità e flessibilità introducono nella scuola uno stile sperimentale: il criterio di trasferibilità e la pratica del plurale. La didattica pluralista si oppone a metodologie mono-procedurali che predispongono *setting* cognitivi iper-formalizzati, i cui itinerari di istruzione risultano

²¹³ *Ivi*.

irregimentati in schemi operativi rigidi e ingessati; – cognitivo: i laboratori sono titolari di un “triangolo cognitivo” che porta il nome di riproduzione, ricostruzione e reinvenzione delle conoscenze; – investigativo: i laboratori aprono le porte a una scuola che fa ricerca: la classe è la sede della micro ricerca²¹⁴.

Con la didattica laboratoriale, da un lato quindi i bambini fanno esperienza in modo diretto percependo e manipolando oggetti con cui entrano in relazione soddisfacendo curiosità; dall’altro la mediazione intenzionalmente predisposta dall’insegnante è volta a sollecitare domande e discussioni che diano forma ad una ricerca di senso e comprensiva dell’esperienza stessa. Guardando quindi al laboratorio come dispositivo metodologico si sottolinea che la sua rilevanza pedagogica risiede in larga misura nel suo offrirsi come dispositivo di innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso, rovesciando l’impostazione scolastica tradizionale, attraverso l’imparare facendo e l’uso di metodologie attive²¹⁵. L’approccio laboratoriale può essere incentrato sui problemi cruciali di una determinata disciplina, quelli attraverso cui si fondano epistemologie di un determinato sapere o su progetti interdisciplinari e transdisciplinari, basati su problemi reali, dotati di senso²¹⁶. Inoltre l’ottica laboratoriale presuppone che il gruppo di studenti con i propri insegnanti costituiscano una comunità che apprende facendo ricerca insieme su oggetti, concetti, problemi e sui propri processi di formazione; esso incoraggia la ricerca e la progettualità, ed è possibile attivarlo sia negli spazi interni alla scuola, sia all’esterno²¹⁷.

L’attenzione della didattica contemporanea verso la formazione per competenze tende a richiamare le differenze che caratterizzano il modo di apprendere dentro la scuola, rispetto alle modalità di apprendimento nei contesti informali. Una buona sintesi di queste differenze viene proposta da Resnick²¹⁸, la quale sintetizza queste discontinuità nei seguenti quattro punti:

²¹⁴ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Bari 2005, p. 11.

²¹⁵ M. Baldacci, *I modelli della didattica*, op. cit., p. 55.

²¹⁶ C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, Editrice La scuola, Brescia 2009, p. 90.

²¹⁷ L. Perla, *Per una didattica dell’inclusione*, Pensa multimedia, Lecce 2013, p. 23.

²¹⁸ A. Quagliata, *I-learning storie e riflessioni sulla relazione educativa*, Armando, Roma 2014, p. 107.

1 – la scuola tende a privilegiare un apprendimento individuale, mentre nei contesti reali vi è un apprendimento che si inserisce sempre all'interno di una rete di relazioni sociali; 2 – la scuola tende a privilegiare un pensiero “puro”, ideale, mentre nei contesti esterni risulta naturale appoggiare il proprio sapere sugli strumenti e sui materiali che il contesto di realtà in cui ci si trova ci mette a disposizione; 3 – la scuola coltiva prevalentemente codici linguistici scritti e orali verso la formazione di un pensiero di tipo astratto, mentre al di fuori la mente è sempre alle prese con contesti di realtà, oggetti e situazioni concrete che per essere compresi nella loro complessità richiedono l'uso di molte intelligenze (corporea, espressiva, naturalistica etc.); 4 – a scuola vengono proposti apprendimenti a valenza generale, non riferiti a contesti specifici, mentre nella realtà siamo sempre alle prese con contesti situati, legati alle situazioni in cui ci si trova ad operare. Questo passaggio può essere descritto con due metafore²¹⁹. Da un lato la metafora del muro, che richiama la separazione tra il sapere scolastico, il sapere disciplinare e il sapere per l'agire, dall'altro lato la metafora del ponte come integrazione tra questi elementi. L'insegnamento “ponte”, di contro, riporta difatti a un lavoro didattico sostenuto da una pluralità di strumenti da mettere in gioco nel lavoro di apprendimento; a un'organizzazione del lavoro didattico centrato su problemi, ovvero situazioni di realtà che vengono problematizzate e assunte come spunto per l'attività didattica; a una visione dello studente come produttore della sua conoscenza, come costruttore attivo del suo sapere. Infine l'insegnamento ponte tende a richiamare una pluralità di modalità valutative in cui possono essere pensate attività di autovalutazione e valutazione tra pari.

4.1. L'apprendimento come costruzione di skill

Un interesse scientifico specifico, centrato sull'analisi dei processi mentali interiori che influenzano l'apprendimento, definisce centrale l'attenzione sulla mente, considerando come oggetto d'analisi il significato, piuttosto che il comportamento osservabile. Il nuovo

²¹⁹ Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma 2011.

obiettivo nel metodo d'insegnamento diviene quello di dare la possibilità agli studenti di osservare, inventare, scoprire strategie cognitive adatte a un determinato contesto²²⁰. L'insegnante, offrendo spunti, *feedback* e promemoria, provvede all'impalcatura su cui si reggerà il controllo autonomo di ogni studente sui processi di apprendimento. L'apprendimento sequenziale deve essere effettuato in modo tale che il discente s'impadronisca delle molteplici *skill* richieste da una attività e scopra le condizioni in cui applicarle. Ciò richiede una sequenza di compiti sempre più complessi, differenti situazioni per il *problem solving*, una impalcatura per l'apprendimento che consenta agli studenti di affrontare i dettagli di una solida visione generale. Sitratta della psicologia cognitivista, focalizzata sull'analisi dei processi mentali interiori che condizionano l'apprendimento. Oggi si è di fronte ad un progressivo proliferare e ramificarsi degli studi di impostazione cognitivista, all'interno dei quali risultano essere sviluppati aspetti relativi alla dimensione laboratoriale, già presenti in Dewey, ed evidenti nelle successive costruzioni epistemologiche in Piaget, Tolman e Lewin²²¹.

Ulric Neisser²²², in una metafora suggestiva, paragona il cervello ad un computer; in un breve schizzo della storia della psicologia cognitiva, afferma che “sebbene questa analogia sia inadeguata sotto molti punti di vista, per i nostri scopi va abbastanza bene. Il compito di uno psicologo che cerca di comprendere i processi cognitivi dell'uomo è analogo a quello di un tecnico che tenta di scoprire come è stato programmato un computer. Per scendere nei dettagli, qualora si tratti di un programma in grado di immagazzinare e reimpiegare l'informazione, il nostro tecnico cercherà di sapere per mezzo di qua-

²²⁰ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Edizioni Laterza, Roma – Bari 2005, pp. 349-350.

²²¹ U. Avvalle, E. Cassola, *Pedagogisti e pedagogie nella storia*, Paravia, Torino 1994, p. 462.

²²² Ulrich Neisser (1928). Psicologo statunitense di origine tedesca. Noto per aver sistematizzato una prospettiva nascente negli anni '60 (il cognitivismo) mediante la sua opera: *Psicologia cognitivista* (1967). In questo testo Neisser descrive le opere fin qui nate come opere di stampo cognitivista in quanto in esse vi è rintracciabile la metafora di uomo come elaboratore di informazioni; nota similitudine in campo psicologico che associa l'uomo al computer. Mentre nel 1976 fu lo stesso Neisser a criticare questa metafora, resa col tempo sempre più rigida e lontana dalla realtà vissuta quotidianamente, nel testo *Conoscenza e realtà*. Quest'ultimo approccio, definito ecologico, venne profondamente influenzato dalle idee di Gibson.

li *routines* o *procedure* viene raggiunto tale scopo”²²³. Lo scienziato, quindi, giustificando la scelta di una tale analogia, afferma che “le attività stesse del calcolatore sembravano in qualche maniera affini ai processi cognitivi. I calcolatori accettano informazioni, manipolano simboli, immagazzinano i dati nella memoria e li recuperano quando occorre, classificano gli input, riconoscono i pattern, e così via. Non era tanto importante che facessero queste operazioni proprio come fanno gli uomini, ma era importante che lo facessero. L’avvento del calcolatore ha fornito la sicurezza, quanto mai necessaria, che i processi cognitivi fossero reali e che questi processi potessero essere studiati e forse compresi”²²⁴.

Emerge un’considerazione della mente intesa non come magazzino, nel quale si accatastano conoscenze e abilità, ma come struttura elaborata e connessa. Nel rapporto tra motivazione e apprendimento incidono numerosi fattori capaci di condizionare il successo. Come nel comportamentismo, i cambiamenti sono studiati attentamente ma questa volta divengono indicatori di quello che sta succedendo nella mente del discente. “I behaviorismi radicali sostengono che l’azione dell’uomo deve essere spiegata soltanto nei termini di variabili osservate, senza fare alcuna menzione di ciò che succede all’interno. Essi dicono che, nel migliore dei casi, il ricorso a meccanismi ipotetici è meramente speculativo, e che nel peggiore dei casi è completamente ingannevole. Essi ritengono che sia legittimo parlare di stimoli, risposte, rinforzi, ore di deprivazione, ecc., ma non di categorie, di immagini o di idee [...] si è visto poi che i teorici dello stimolo-risposta si danno vigorosamente ed entusiasticamente ad inventare ogni genere di ipotetici meccanismi, senza alcun rimorso di coscienza [...] la ragione fondamentale per la quale si studiano i processi cognitivi è [...] perché questi processi ci sono [...] la teoria degli idola è falsa. I processi cognitivi esistono per certo, e pertanto non può essere non scientifico occuparsi di essi”²²⁵.

Si guarda dunque alla realtà oggettiva, quella relativa al momento ed alle situazioni della vita; una realtà, quest’ultima, imposta socialmente

²²³ U. Neisser, *Psicologia cognitivista* (tr. it.), Martello-Giunti Editore, Milano 1976, p. 7.

²²⁴ U. Neisser, *Conoscenza e realtà: un esame critico del cognitivismo* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1981, p. 29.

²²⁵ U. Neisser, *Psicologia cognitivista* (tr. it.), op. cit., p. 6.

ed esistente solo a livello cognitivo, come modello mentale. Il discente processa simboli, afferrandone il significato. È passivo nell'interpretazione della realtà, ma è attivo nella decisione di mettere in pratica un comportamento. I sistemi d'istruzione e d'insegnamento che si fondano sul cognitivismo si focalizzano sulla trasmissione al discente di modelli mentali da seguire. Per operare con efficacia in ogni situazione lo studente dovrà dominare tre diversi tipi di abilità cognitive:

- la strategia per la risoluzione dei problemi
- la strategia per la gestione del sapere a livello cognitivo (capacità di determinazione degli obiettivi, di pianificazione strategica, di monitoraggio, di valutazione e revisione)
- la strategia di apprendimento (abilità di esplorare campi nuovi, di aumentare le conoscenze in un argomento familiare, di riconfigurare la conoscenza di cui è in possesso). L'obiettivo nel metodo d'insegnamento cognitivista è dare la possibilità agli studenti di osservare, inventare, scoprire strategie cognitive adatte a un determinato contesto²²⁶.

Il comportamento e le variabili osservate diventano elementi chiave non per ricercare un particolare significato ma per elaborare l'informazione. Il modello di apprendimento cognitivista si basa sui seguenti assunti²²⁷:

- l'ipotesi che la mente sia indagabile attraverso lo studio dei processi elaborativi delle componenti che ne regolano il funzionamento
- l'ipotesi che l'apprendimento sia sequenziale e non sommatorio, si basi sull'attività di elaborazione dell'informazione
- l'ipotesi che le conoscenze siano organizzate, in un modello che va dal semplice al complesso, attraverso le rappresentazioni mentali dei dati

A questo proposito, notevole interesse è stato dedicato allo studio delle differenze individuali e all'idea che ogni soggetto "è caratterizzato da un proprio stile cognitivo, da una tendenza a predilige-

²²⁶ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, op. cit., pp. 349-350.

²²⁷ E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Percorsi dell'apprendimento percorsi per l'insegnamento*, op. cit., pp. 33-37.

re alcuni modi di elaborare le informazioni piuttosto che altri”²²⁸. L’insegnamento, secondo tale prospettiva cognitivista, considera la struttura della conoscenza e le strategie per l’elaborazione dell’informazione, sfrutta il contesto di apprendimento, valorizza le svariate differenze individuali e stili cognitivi e propone nuovi metodi d’indagine dell’apprendimento. L’insegnamento, pertanto, favorisce lo sviluppo di processi cognitivi adeguati ovvero l’acquisizione di strategie di *problem solving* efficaci per affrontare e rispondere in modo adeguato alle sfide che questo presenta²²⁹. In questa prospettiva, metodologie didattiche come il laboratorio mettono in risalto le dimensioni della soggettività e la diversità degli stili cognitivi. Il nuovo contesto di apprendimento diviene quindi “alternativa alla staticità e settorialità del recinto disciplinare, che consente di trattare i contenuti in un ambiente dinamico e creativo capace di costruire un vero ingrediente emozionale che trascina i saperi [...]. Il laboratorio costruisce il colore del sapere, trascina la persona nelle trame della emozionalità che l’attività di gruppo sollecita in maniera naturale ed originale. È un vero incubatore dei saperi, una culla che prepara e accompagna alla conoscenza complessa del mondo [...] mantiene vivo il piacere della scoperta, alimentando l’ipotesi che essa non si replica meccanicamente ma si fonda su strade sempre diverse e stimolanti che considerano la persona come espressione cognitiva”²³⁰.

L’approccio cognitivista tradizionale, teorizzato primariamente da Bruner negli anni Sessanta, viene rielaborato nei decenni successivi. Uno dei temi principali presenti nel suo quadro risulta essere l’apprendimento come processo attivo, in cui gli studenti costruiscono nuove idee o concetti basati sulla loro conoscenza attuale/passata. Lo studente seleziona e trasforma informazioni, costruisce ipotesi e prende decisioni, basandosi su una struttura cognitiva per farlo. La struttura cognitiva (cioè, lo schema, i modelli mentali) fornisce significato ed organizzazione alle esperienze e consente all’individuo di “andare oltre le informazioni fornite”. I seguenti sviluppi del cognitivismo didattico hanno infatti elaborato

²²⁸ *Ibidem*, p. 33.

²²⁹ *Ibidem*, pp. 36-38.

²³⁰ M. Sibilio, *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*, Aracne, Roma 2007, pp. 19-21.

una solida impalcatura intellettuale ed ideologica per una scuola che sentiva il bisogno di ritornare ad un'attenzione quasi esclusiva all'educazione cognitiva che si declina sullo sviluppo delle abilità intellettuali e delle pratiche virtuali²³¹.

4.2. *Costruire ambienti di apprendimento*

Se affermiamo che costruire significati, attribuire dimensioni di senso alle conoscenze significa imparare, e che i discenti stessi costruiscono strutture di conoscenza, conferendo ad esse significati, si stanno delineando le caratteristiche proprie dell'indagine di tipo costruttivista; una teoria, per altro già presente in alcune intuizioni che ritroviamo in Dewey, Piaget, Vygotskij, dove viene proposta la riformulazione delle teorie dell'apprendimento e delle conoscenze, secondo le quali, imparare equivale a costruire, per il tramite di percorsi, definiti dal soggetto di conoscente, nel momento in cui impara. L'individuo non si ferma a imitare ciò che coglie il suo sguardo, ma osservando ciò che vede e riproponendolo, acquisisce conoscenza. Sin dai primi scritti, lo studioso americano rappresenta e costruisce la sua teoria pragmatista in virtù del legame profondo che si sviluppa tra la filosofia, l'educazione e la società democratica²³². Leggiamo difatti che la scuola come laboratorio di idee e di pratiche può stabilire il passaggio dalla vita inconscia propria degli individui alla vita conscia. L'educazione oltre ad essere un elemento importante nella vita dell'individuo, lo aiuta anche ad orientarsi: compito che spetta alla famiglia e alla scuola²³³.

Con i modelli post-cognitivisti e, soprattutto, quelli costruttivisti si avvertirà una rinnovata considerazione delle modalità apprenditive individuali, cui si accompagna una nuova interpretazione della mente come intersoggettiva, in grado di cogliere, cioè, livelli di mutua collaborazione tra la spiegazione, la comprensione e la cono-

²³¹ T. Cornacchioli, *Lineamenti di didattica della storia: dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, Pellegrini editore, Cosenza 2002, p. 18.

²³² Cfr. L. Hickman, G. Spadafora, *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, Cabondale, SIUP 2009. J. Shook, P. Kurtz, *Dewey's Enduring Impact: Essays on America's Philosopher*, Prometheus Book, Amhrest New York 2011.

²³³ J. Dewey, *Democracy and Education*, op. cit., pp. 9-24.

scienza sia di chi insegna che di chi apprende²³⁴. Chi apprende non è più, dunque, estraneo a chi insegna, un soggetto di studio osservabile dall'esterno, ma entrambi sono membri di una stessa cultura resa vicendevolmente comprensibile²³⁵; coerentemente con quanto appena menzionato simili prospettive di analisi risultavano già presenti mentre si affermava che “il pensiero potrebbe essere paragonato a una nuvola incombente che rovescia una pioggia di parole [...], dovremmo, per seguire questo confronto immaginario, identificare la motivazione del pensiero con il vento che fa muovere le nuvole: Una comprensione reale e completa del pensiero altrui è possibile soltanto quando scopriamo il suo retroscena reale, ad affettivo volitivo”²³⁶.

Emerge un “complesso di interventi volti a progettare, allestire, gestire, valutare “ambienti di apprendimento”, cioè speciali contesti ritenuti atti a favorire particolari processi acquisitivi in soggetti inesperti, risultanti da un'ideale integrazione di artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche azioni umane (dove) perde di significato pensare alla conoscenza come ricerca di una verità esterna (vedere la conoscenza come rappresentazione della natura); è più conveniente, per l'apprendimento, spostare l'attenzione, dalla realtà al processo attivo di costruzione dei significati, e vedere questo processo secondo altri criteri e metafore”²³⁷.

Estendendo alcune intuizioni presenti in Piaget, con Ausubel e nel cognitivismo contemporaneo²³⁸, la dinamica di apprendimento viene affrontata come una relazione dialettica tra i modelli mentali del soggetto ed i contenuti della conoscenza: l'apprendimento risulta quindi in grado di conferire significato al mondo, integrando e facendo sintesi delle nuove esperienze. A denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto, un ulteriore attributo che

²³⁴ A. Carletti, A. Varani, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Torino 2005, pp. 11-17.

²³⁵ Cfr. E. Fraunfelder, F. Santoianni, *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002,

²³⁶ L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (tr. it.), Laterza, Bari 1990, p. 390.

²³⁷ A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, <http://www.lte.unifi.it/old-lte/>

²³⁸ H. Gardner, *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1988.

connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista all'apprendimento sarà rappresentato da quello socioculturale. A partire dai contributi di Vygotskij, in merito al pensiero come dialogo interiorizzato, con la conseguente attribuzione di valore ai processi interpersonali e intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è gradualmente riconosciuto il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali, all'interno dei quali viene definita la costruzione dell'apprendimento. Allo stesso modo, anche l'analisi effettuata nella psicologia culturale bruneriana risulta attenta ad evidenziare il ruolo che i sistemi simbolico-culturali ricoprono nello sviluppo della conoscenza individuale, evidenziando una dinamica evolutiva esistente fra pensiero individuale e contesto socioculturale²³⁹.

Si tratta del tentativo espresso da una esigenza in primo luogo apprenditiva, relativamente alla necessità di riannodare la dimensione prassica con quella teorica o, in maniera specifica, di evidenziare come l'attività poetica sia espressione della rielaborazione teorica incentrata sul reale, generatrice di strumenti di conoscenza: "I processi di trasmissione intenzionale si servono di strumenti, artefatti cognitivi, congegni periferici e pratiche discorsive patrimonio di una continuità culturale di significati storicamente radicati, utilizzabili come medium per costruire, elaborare, trasformare e veicolare le conoscenze nell'azione interpretativa, partecipativa e coinvolgente delle pratiche formative"²⁴⁰.

Nella didattica laboratoriale le due dimensioni, quella cognitiva e quella relazionale, si intrecciano creando una simbiosi tra pratiche investigative e analitiche e dinamiche interattive e comunicative. A questo proposito, Wenger sostiene che la didattica laboratoriale richiama il concetto di comunità di pratica all'interno della quale l'individuo si relaziona con l'oggetto di ricerca e questa interazione induce partecipazione e condivisione fra gli individui che dunque agiscono per rilevare possibili soluzioni al problema da risolvere: all'individualismo si sostituisce un approccio collaborativo e plurale, espressione di punti di vista plurimi²⁴¹.

²³⁹ M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, op. cit., pp. 20-29.

²⁴⁰ *Ivi*.

²⁴¹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, pp. 12-15.

L'apprendimento evolve allora in un contesto altamente relazionale, interattivo e cooperativo²⁴² che favorisce la discussione creano il terreno fertile per l'attivazione dei processi di negoziazione e di arricchimento delle risorse cognitive e sociali dei soggetti. Questo interscambio rinvia alla metacognizione, soprattutto quando, a partire dalla metà degli anni Ottanta, una serie di studi ha evidenziato l'importanza degli aspetti affettivi e motivazionali nei processi della cognizione²⁴³. Ci si sofferma dunque non soltanto sulla componente cognitiva dell'apprendere, ma anche su quella emotivo-affettiva/socio-relazionale, esaminandone l'incidenza sul piano cognitivo²⁴⁴. Una prospettiva di lettura del mondo che trova riscontro nelle analisi contemporanee di Edgar Morin, laddove si ricorda come “la conoscenza non è lo specchio delle cose o del mondo esterno, le percezioni diventano traduzioni e ricostruzioni cerebrali personali di segni captati e codificati attraverso i sensi”²⁴⁵.

Risulta evidente come l'attività di insegnamento debba essere declinata attraverso un insieme di sfide a cui l'insegnante è chiamato, sfide ben sintetizzate da Philippe Perrenoud²⁴⁶. Si tratta di necessari

²⁴² Questa pratica didattica è una metodologia laboratoriale molto nota e diffusa, ma anche molto strutturata. Il *cooperative learning* fa spesso telaio, da architettura di base per altre metodologie laboratoriali come il *jigsaw* o il *webquest*. Il *cooperative learning* costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento in cui i discenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di *problem solving* di gruppo, conseguendo gli obiettivi progettati attraverso il contributo personale di tutti. Si veda T. Montefusco, *La didattica laboratoriale. Manuale di buone pratiche*, op. cit.; C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio*, Editrice La scuola, Brescia 2005. L. Zecca, *I pensieri del fare*, Junior, Bergamo 2012.

Rispetto alla formazione dei gruppi, i criteri di riferimento adoperati risultano: presenza di un coordinatore capace; equieterogeneità di livelli di profitto; buon *feeling* socioaffettivo. I test sociometrici di Moreno risultano utili per analizzare la struttura latente dei gruppi, ameno che il docente non conosca minuziosamente la classe e le varie dinamiche tra gli allievi. Si veda B. Brocca, *Dalla meraviglia al sapere*, Anicia, Roma 2012.

²⁴³ A. Marzano, R. Vegliante, *I laboratori pedagogico-didattici per la formazione iniziale degli insegnanti: l'esperienza di Salerno*, in S. Kanizsa (a cura di), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, op. cit., pp. 35-56.

²⁴⁴ F. Cambi, *La ricerca-azione*, op. cit., pp. 72-73.

²⁴⁵ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, p. 18.

²⁴⁶ Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* (tr. it.), Anicia, Roma 2004.

confronti con nuovi scenari che pongono al centro dell'insegnamento il superamento di un'idea inerte e autoreferenziale degli stessi per pensarli; una visione in cui l'insegnante si trova a proporre esperienze in forma di situazioni-problema, ovvero problemi autentici, radicati in contesti di realtà non sono compiti/esercizi, ma sono contemporaneamente motori e orizzonti di senso per gli allievi.

Si tratta quindi di mettere a fuoco un tema centrale: come osservare e rendere visibili i processi di apprendimento, le conoscenze e le scoperte dei propri allievi; una tematica che apre necessariamente anche al tema della valutazione degli apprendimenti: "se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro"²⁴⁷. Insegnare in maniera attiva, e verificare gli esiti, significa avere come obiettivo non tanto la trasmissione di contenuti, quanto l'acquisizione di apprendimenti, per affrontare situazioni complesse e problematiche: "Si possono costruire delle competenze esclusivamente attraverso delle esperienze, ma le competenze non sono qualità date che l'esperienza potenzia e sviluppa. Lo sviluppo delle competenze non si fa attraverso l'apprendimento delle procedure di base, anche se queste risultano necessarie, ma occorre l'esercizio di un'attività complessa e globale, finalizzata al raggiungimento di uno scopo conosciuto dagli studenti; sembrano essere utili delle esperienze problematiche, anche difficoltose che coinvolgono attivamente il soggetto, il quale, consapevolmente, attiva delle strategie risolutive, facendo ricorso alle proprie conoscenze, alle proprie abilità, intraprendendo l'esplorazione di itinerari nuovi. Per sviluppare un atteggiamento competente, volto ad apprendere, è quindi insostituibile il confronto con un'esperienza problematica"²⁴⁸. Abiti mentali, potremmo definirli, che rappresentano esiti formativi di lungo termine, ma anche forme di mentalità specifiche per dominio ovvero *formae mentis*²⁴⁹. Strumenti di una ricerca scientifica che analizza e risolve questioni, proprio come nella vita, costituita da problemi da risolvere, e dove apprendere a risolvere problemi significa apprendere a vivere²⁵⁰.

²⁴⁷ *Ivi*.

²⁴⁸ S. Fioretti, *Laboratorio e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 45.

²⁴⁹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1987, p. 85.

²⁵⁰ K. Popper, *Tutta la vita è risolvere problemi* (tr. it.), Bompiani, Milano 2001, p. 13.

5. Il Laboratorio didattico per la promozione della partecipazione e della cittadinanza attiva e democratica

Il punto di riferimento essenziale del processo educativo immaginato da Dewey era la democrazia, intesa come pratica di partecipazione attiva²⁵¹, cioè costruttiva e critica, dove i singoli concorrono alla soluzione dei problemi che riguardavano la comunità. “Cosa si può fare – si chiedeva –, e in che modo, per portare la scuola in rapporto più stretto con la vita della casa e del vicinato, invece di avere nella scuola un luogo dove il ragazzo si reca soltanto per imparare certe lezioni? Che cosa si può fare per abbattere le barriere che son venute a separare la vita scolastica del bambino dal resto della sua vita quotidiana?”²⁵². La sua risposta era che il ragazzo doveva avere lo stesso punto di vista, lo stesso atteggiamento, lo stesso interesse per le cose che faceva a casa e per le cose che avrebbe fatto a scuola. Al contrario, rispetto alla sfrenata competizione, parametro sulla base del quale giudicare la bontà delle azioni che i soggetti mettevano in atto, Dewey annota va “quasi l’unico criterio per misurare il successo è il trionfo nella gara, nel brutto senso del termine; il confronto dei risultati nella ripetizione o nell’esame per vedere quale dei ragazzi ha superato gli altri nell’immagazzinare, nell’accumulare il maggior numero di nozioni. Questa atmosfera domina talmente che l’aiutare un compagno nel suo compito diventa un delitto scolastico. Dove il lavoro della scuola consiste unicamente nell’apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di associazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri²⁵³. Occorreva quindi, per poter operare per lo sviluppo di una società democratica nel mondo, progettare una sorta di istruzione globale, in grado di garantire la possibilità di un *learning society*, che abbia come fine la formazione²⁵⁴ ed il consolidamento di una piena consapevolezza dei principi di responsabilità

²⁵¹ Cfr. P. Valerio, M. Striano, S. Oliverio (a cura di), *Nessuno escluso, Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Liguori, Napoli 2013.

²⁵² J. Dewey, *Scuola e Società* (tr. it.), op. cit., p. 119.

²⁵³ *Ibidem* pp. 9-10.

²⁵⁴ Cfr. S. Angori, *Formazione continua, strumento di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano 2012.

etica e civile, e che consenta di acquisire le competenze utili alla crescita della collettività²⁵⁵.

Alla luce di ciò riteneva fosse innanzitutto necessario rielaborare il concetto stesso di educazione, e conseguentemente di scuola, per far emergere l'inadeguatezza del sistema scolastico di allora: "sarà bene tener presente, fin da principio, [...], che le tesi che vi sono dibattute [in quest'opera], [...], si limitano quasi esclusivamente a dimostrare l'incongruenza della scuola attuale con la nuova struttura economico-sociale-politica della civiltà contemporanea e con le esigenze psicologiche dell'infanzia, quali sono state messe in risalto dagli indirizzi più vivi della filosofia e della psicologia moderne"²⁵⁶. In particolare secondo Dewey il problema principale dei tradizionali metodi didattici era da ricercarsi oltre che in un'educazione unilaterale, che vedeva il discente unicamente nella veste di colui che doveva solo immagazzinare una certa quantità di informazioni ed essere padrone del leggere, scrivere e far di conto, anche nel considerare i soggetti come monadi a se stanti, che individualmente entravano in contatto con la realtà che li circondava²⁵⁷.

In *Il mio credo pedagogico* (1897) poi in *Scuole e Società* (1899) viene evidenziato la necessità di elaborare una nuova idea di educazione, in grado di coniugare dati esperienziali e capacità di lettura dei cambiamenti della società, nella considerazione che il soggetto non può svilupparsi da solo, ma per farlo ha bisogno di continui stimoli da parte di tutti gli altri esseri umani²⁵⁸. "Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad

²⁵⁵ G. Spadafora, *Democracy and Education* di John Dewey. *Il senso e le possibilità della democrazia*, Roma TrEpress, Università di Roma, Roma 2017, p. 75.

²⁵⁶ J. Dewey, *Scuola e Società* (tr. it.), op. cit., p. 10.

²⁵⁷ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, op. cit., pp. 75-80.

²⁵⁸ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.), op. cit., p. 17.

accumulare. [...] la sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova”²⁵⁹.

In virtù di ciò, per Dewey l’educazione diventa un processo di socializzazione, di interazione fra individuo e ambiente, essenzialmente composto da due aspetti: uno psicologico, che ha l’obiettivo di tirare fuori (ed è questo l’etimo latino del verbo *e-ducere*) le potenzialità dei singoli soggetti; l’altro sociale (o sociologico come lui lo definisce ne *Il mio credo pedagogico*) che, invece, deve fare in modo che ogni soggetto acquisisca competenze e conoscenze spendibili in ogni ambito della vita umana e sociale²⁶⁰. Solo in questo modo, per dirla con Dewey, la scuola può trasformarsi in una “embrionale comunità di vita”²⁶¹, può affiatarsi con la vita, diventare la dimora del ragazzo, dove egli impara vivendo, invece di ridursi a luogo dove si apprendono lezioni, che hanno un’astratta e remota relazione con qualche possibile vita che gli toccherà vivere in futuro²⁶².

Il processo di apprendimento scolastico, secondo la filosofia educativa di Dewey, avviene in un contesto sociale basato fondamentalmente su scambi cooperativi con i propri compagni e deve essere propedeutico alla vita adulta, oltre che caratterizzato dal *learning by doing*, ovvero dall’imparare facendo. In questo modo i discenti potranno giungere da sé alla scoperta del sapere e della conoscenza, che in loro vi si radicherà con radici profonde. Di contro Dewey, denunciava l’utilizzo nelle scuole del suo tempo (ma ancora oggi molto spesso è così) di una didattica di tipo trasmissiva, e dunque passiva, in cui i ragazzi si configuravano come meri spettatori, che avevano il compito di acquisire quante più informazioni possibili, per risultare migliori nella vita di domani ²⁶³. Invece, secondo Dewey, il fulcro del processo educativo doveva diventare il fanciullo e attorno a lui il sistema educativo doveva gravitare: era cioè necessario per il nostro uno spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una

²⁵⁹ *Ibidem*, pp. 3-4.

²⁶⁰ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione* (tr. it.), op. cit., p. 5.

²⁶¹ J. Dewey, *Scuola e Società* (tr. it.), op. cit., p. 22.

²⁶² *Ibidem*, p. 12.

²⁶³ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, (tr. it.), op. cit., pp. 10-13.

rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole attorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati²⁶⁴.

Dunque egli riteneva necessario che i ragazzi divenissero, insieme agli insegnanti, coregisti del proprio processo educativo, ma per far ciò dovevano essere messi nelle condizioni di scoprire, analizzare, discutere e comprendere gli strumenti indispensabili dell'educazione, divenendo, così, consapevoli del proprio processo di conoscenza e sviluppare un senso di autocritica, oltre che un'innata capacità di scambiare opinioni con gli altri²⁶⁵.

Centrale, nella visione del Dewey, risulta difatti l'insegnante, che da semplice trasmettitore di conoscenze, diveniva un tutor, che struttura l'ambiente di apprendimento, nonché un regista discreto del processo di apprendimento, che in esso interviene per organizzare le conoscenze, in modo tale da fornire ai discenti gli spunti più idonei per alimentare la loro innata curiosità e procedere nel proprio processo di scoperta esclusivamente in relazione alle proprie intrinseche potenzialità. Dunque compito dell'insegnante è quello di tenere presente gli impulsi, la creatività e la spontaneità degli alunni, ma anche promuovere e favorire la socializzazione²⁶⁶.

Tutto questo secondo Dewey lo si poteva realizzare solo attraverso la creazione di una scuola laboratorio, che fosse una comunità cooperativa²⁶⁷. Fondamentalmente per Dewey l'educazione doveva essere un processo attraverso cui giungere alla creazione di una società, in cui tutti i soggetti vivessero in modo democratico. Da ciò ne deriva la grande importanza attribuita, in ambito educativo, alla cooperazione, in quanto essa sviluppa un forte senso di appartenenza al gruppo, fortifica le relazioni sociali, spinge i soggetti coinvolti a mettere in campo tutte le loro migliori potenzialità e ad avere fiducia in se stessi, creando in tal modo i presupposti di un arricchimento

²⁶⁴ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, op. cit., p. 63.

²⁶⁵ G. Spadafora, *La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni*, I problemi della pedagogia, op. cit., pp. 423-438.

²⁶⁶ *Ibidem*, p. 429.

²⁶⁷ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, op. cit., pp. 75-80.

individuale di tutti i soggetti, oltre che di una limitazione delle differenze intellettive di ognuno²⁶⁸. Dalle esperienze di lavoro attivo che mettono in contatto il soggetto con le cose reali, egli sviluppa la capacità di formulare ipotesi, sperimentare soluzioni, favorendo il sorgere di un habitus scientifico, “in questo rapporto di coerenza fra pensiero e attività pratica, secondo Dewey, maturano le condizioni per uno sviluppo morale del soggetto e del suo sapere”²⁶⁹. Solo in questo modo, secondo la prospettiva deweyana, si poteva porre un argine alla sempre più dilagante competizione che affliggeva la società del tempo e che metteva le persone le une contro le altre.

La cooperazione nella scuola diventa quindi uno strumento attraverso cui migliorare la società: “Dewey sosteneva che si deve imparare a vivere cooperativamente, si deve fare l’esperienza del processo di cooperazione vivendolo nella scuola. La vita nella classe dovrebbe rappresentare il processo democratico in microcosmo e il cuore della vita democratica è la cooperazione in gruppo. Dewey riteneva che la vita della classe dovrebbe incarnare la democrazia, non solo nel modo in cui gli studenti imparano a fare delle scelte e a realizzare progetti accademici insieme, ma anche nel modo in cui imparano a relazionarsi tra di loro”²⁷⁰. E “poiché la democrazia rappresenta come principio il libero scambio, la continuità sociale, deve sviluppare una teoria della conoscenza che veda nella conoscenza il metodo col quale un’esperienza è resa utile nel dare direzione e significato a un’altra”²⁷¹. Le attività didattiche divengono esperienze dirette degli allievi, in una scuola che risulta essere attiva, o meglio progressiva, mettendo i discenti nelle condizioni di trovare in prima persona una risoluzione a problemi reali²⁷². Dunque la scuola diventa un laboratorio di democrazia in cui si crea un equilibrio tra i cittadini del domani e i valori condivisi in cui la democrazia non sia un

²⁶⁸ G. Spadafora, *La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni*, op. cit., p. 432.

²⁶⁹ E. Felisatti, *Cooperare in team e in classe*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 107.

²⁷⁰ M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare a apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996, p. 22.

²⁷¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 56.

²⁷² T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la “sperimentazione” dell’individuo per la democrazia*, op. cit., p. 79.

processo statico ma aperto e dinamico, continuamente adattabile alle trasformazioni economiche e politiche²⁷³.

La democrazia stessa era quindi per Dewey una fonte di esperienze educative importanti ma non avrebbe potuto sussistere senza l'apporto di una scuola attiva basata su una concezione moderna della cultura. La democrazia, secondo questa nuova ottica, non sarebbe dovuta essere solo una forma di governo, ma invece un *modus operandi et vivendi*, in modo tale che i soggetti potessero ritrovare in essa spunti per allargare i propri orizzonti, nel gruppo sociale cui appartengono²⁷⁴. Infatti solo partecipando attivamente alla società di cui fanno parte e sviluppando forme di pensiero adattivo e cooperativo, potranno divenire essi stessi strumento di cambiamento²⁷⁵. Dewey intendeva il pensiero di democrazia non come un atto contemplativo della realtà esterna che aspetta solo di essere scoperta, ma come uno strumento a servizio dell'esperienza. Considerava dunque l'esperienza in senso attivo/passivo: "Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di essa; poi ne soffriamo le conseguenze. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; il nesso fra queste due fasi dell'esperienza misura il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza"²⁷⁶.

La fiducia di Dewey negli insegnanti riflette anche la sua convinzione negli anni Novanta che "l'educazione è il metodo fondamentale per il progresso e la riforma sociale"²⁷⁷. C'era una certa logica in questa convinzione. Nella misura in cui le scuole svolgono un ruolo importante nella formazione del carattere dei figli di una società, potrebbero, se sono state progettate per farlo, trasformare questa società. La scuola forniva un ambiente relativamente controllato in cui le condizioni di autosviluppo potevano effettivamente modellare il suo corso. In effetti, se gli insegnanti facessero bene il loro lavoro, difficilmente ci sarebbe bisogno di nessun altro tipo di riforma. Un *commonwealth* democratico e cooperativo potrebbe emergere dalla classe²⁷⁸.

²⁷³ G. Spadafora, *Una nuova democrazia per il ventunesimo secolo*, Roma, Anicia, 2003, p. 59.

²⁷⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op. cit., pp. 108-117.

²⁷⁵ F. Bossio, *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*, Armando, Roma 2012, p. 113.

²⁷⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (tr. it.), op. cit., p. 179.

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 93.

²⁷⁸ *Ivi*.

Per Dewey, una società democratica deve essere mobile e dinamica, una società in cui gli insegnanti sanno che ciò che funziona per uno studente potrebbe non funzionare per un altro. Il filosofo credeva che l'esperienza non fosse uno stato mentale che è dentro di noi: siamo noi dentro l'esperienza. Per Dewey, una società democratica non è quella che fornisce disposizioni per una partecipazione equa al suo bene per tutti i suoi membri. Questo tipo di società comporta aggiustamenti flessibili delle sue istituzioni attraverso le interazioni tra le diverse forme di vita. La difficoltà di questa convinzione era che la maggior parte delle scuole non erano progettate per trasformare le società ma piuttosto per riprodurla, poiché "the school system has always been a function of the prevailing type of organization of social life"²⁷⁹.

Dewey ebbe coscienza del presente ed, al contempo, seppe intravedere le potenzialità del mondo moderno, della società e dell'uomo moderno. Divenne la figura più influente fra liberali, riformatori, insegnanti delle scuole e intellettuali democratici. "Dewey era un pensatore complesso che teneva insieme molti aspetti che non potremmo più pensare che si fondono in modo particolare. Mentre ci spostiamo nel ventunesimo secolo, dobbiamo scegliere i fili da enfatizzare e quelli da lasciare indietro [...]. La nostra ricerca dovrebbe essere quella di assorbire e aggiornare ciò che è meglio del passato, regolare la sua enfasi fuori posto, eliminare i suoi errori, e incorporare nuovi elementi necessari per affrontare il nostro tempo"²⁸⁰. Ne consegue che l'efficienza sociale diviene fondamentale per intendere il significato più autentico della democrazia, che diventa *a way of life*, giacché chiarisce il ruolo dell'individuo e del suo continuo adattamento all'ambiente. L'individuo, vivendo l'ambiente all'interno del quale si trova, è posto di fronte a numerosi dualismi: mente-corpo, pensiero-materia, interesse-disciplina, conseguenze della divisione cartesiana mente-corpo, che Dewey aveva già analizzato nel concetto di arco riflesso²⁸¹.

²⁷⁹ J. Dewey, *Pedagogy as a university discipline*, in *Early works of John Dewey*, op. cit., pp. 281-89.

²⁸⁰ R. D. Boisvert, *John Dewey: Rethinking our time*. Albany: State University of New York Press 1988, p. 187.

²⁸¹ G. Spadafora, *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*, op. cit., p. 64.

Le sue considerazioni su scuole e insegnanti, delineate nel suo credo pedagogico, non erano quindi tanto convinzioni su ciò che era quanto su ciò che poteva essere. Se le scuole potevano essere rese agenzie di riforma sociale piuttosto che agenzie di riproduzione sociale, avrebbero dovuto essere completamente ricostruite. Per questo si sollecita la scuola affinché sostenga i suoi discenti nell'impresa di riuscire a discriminare ciò che nell'esistenza degli esseri umani è davvero di primaria importanza da ciò che invece non lo è.

Questo era l'obiettivo più ambizioso di Dewey come riformatore educativo: trasformare le scuole americane in strumenti per la democratizzazione radicale della società, quasi ad intravedere le urgenze educative dei nostri giorni, con una scuola chiamata ad intervenire sul piano etico-sociale, per consentire, in primo luogo agli alunni, di trovare le occasioni propizie per conoscere i loro doveri e per capire l'inconsistenza degli stereotipi dominanti, così divenendo palestra ideale per l'acquisizione dei valori²⁸². Del resto, il progredire dell'attività dell'individuo profetizza il concetto di *lifelong learning society*²⁸³. La democrazia è considerata così nella sua efficienza sociale, poiché fornisce a tutti la capacità di sviluppare le proprie potenzialità, sia per comprendere il progetto di vita di ognuno nel proprio lavoro, sia per definire un progetto di un buon cittadino che riesca a comprendere le regole della vita associata. Ciò permette di costruire una rete di valori culturali, etici, politici abbattendo le differenti stratificazioni sociali, rendendo così la società più flessibile e democratica. La cultura e la scuola devono adattarsi alle specificità dell'individuo per sviluppare la propria personalità. Compito della scuola è quello di orientare gli individui a dare un senso alla propria esistenza attraverso l'analisi di un materiale di studio che possa orientare alla scelta consapevole per il futuro²⁸⁴.

La scuola diviene quindi l'interprete più autentica del progetto democratico, definito da Paul Ricoeur come l'insieme delle disposizioni prese affinché il razionale prevalga sull'irrazionale, ma simultaneamente affinché il legame orizzontale del voler vivere insieme prevalga ordinariamente sul rapporto irriducibilmente gerarchico

²⁸² R. Viganò, *Psicologia ed educazione: un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 5.

²⁸³ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, Anicia, Roma 2015, p. 33.

²⁸⁴ *Ibidem*, p. 85.

del comandamento e dell'autorità [...], è necessario che il cittadino sappia che la grande città è fragile²⁸⁵. Educare alla cittadinanza significa anche porre in primo luogo l'accento sull'inclusione dell'altro nell'ordine sociale, presupponendo la capacità di riconoscimento della dignità degli uomini ad ogni livello. “Operare l'inclusione in luogo dell'esclusione significa considerare i bisogni e diritti di convivenza di ogni essere umano, del più prossimo e del più lontano, considerando come ineluttabile per una società aperta la direzione verso la coabitazione e non verso la divisione. Al rapporto verticale con lo Stato, tipico di un'educazione civica di tipo istituzionale, va affiancato un rapporto orizzontale di riconoscimento degli altri, una relazione da cittadino a cittadino, da persona a persona, che si radica nel fatto di riconoscere a ciascuno un posto ed un ruolo nella comunità, perché una dignitosa partecipazione costituisce un obiettivo fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Solidarietà e sussidiarietà, valori costituzionalmente sanciti, si intrecciano e si giustificano vicendevolmente come fondamenti imprescindibili della formazione integrale della persona umana, nella sua dimensione unitamente e inevitabilmente etica e giuridica”²⁸⁶.

Riproporre i principi fondamentali della scuola laboratorio di democrazia fondata da Dewey nel mondo contemporaneo della globalizzazione e dell'informazione significa formare i giovani alla democrazia ed aprire la scuola ad un confronto con la società e con la realtà contemporanea. La scuola laboratorio ipotizzata da Dewey è difatti la scuola di tutti, nella misura in cui sostiene ciascuno nella crescita e nei momenti decisionali cruciali per il futuro, orientando a compiere scelte consapevoli e a dare senso alla propria vita, formando i ragazzi in modo anche diversificato in un'ottica di raggiungimento dell'eccellenza e di inclusione sociale anche dei ragazzi che vivono esperienze di disagio sociale, o che si trovano in condizioni di svantaggio e di emarginazione.

La scuola laboratorio è un modello che si interroga sulla possibilità di promuovere la democrazia. Si tratta di un tentativo divenuto-

²⁸⁵ Cfr. P. Ricoeur, A. Danese (a cura di), *Persona, Comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, Edizioni Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole 1994.

²⁸⁶ 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. 275.

to punto di riferimento per costruire una scuola democratica in vari Paesi del mondo. Questo modello di scuola che costituisce ancora un ideale– limite di riferimento ha avuto il pregio di aprire il sistema–scuola italiano alle diverse realtà esterne, alle famiglie e ai vari soggetti del territorio e, in questo senso, la normativa dei decreti delegati dagli anni Settanta è stata illuminante fino alla costruzione della scuola dell'autonomia che, inevitabilmente, è direttamente collegata alla problematica della scuola laboratorio²⁸⁷. Quindi, sulla scorta del pensiero deweyano emerge la risorsa importantissima rappresentata dall'insegnante, figura centrale per lo sviluppo economico e sociale della democrazia. Il docente della scuola laboratorio è un professionista altamente qualificato e competente del proprio ambito disciplinare e della complessità dei processi educativi in generale, non trasmette conoscenze, ma si impegna per riconoscere le specifiche caratteristiche di ogni studente al fine di contribuire con successo a sviluppare in lui le potenzialità nascoste, bilanciando il rapporto tra educazione affettivo-emotiva e acquisizione delle competenze. Infine, riproporre nella contemporaneità il modello di Dewey della scuola laboratorio di democrazia, significa costruire ponti con le modalità di strutturazione dell'offerta formativa, caratterizzata dalla definizione di un profilo formativo finalizzato al conseguimento di competenze utili ad agire in modo critico ed orientarsi in modo flessibile e consapevole nella complessità della vita nella contemporaneità globalizzata²⁸⁸.

I valori espressi nell'educazione democratica di Dewey, oggi tutelati nella carta costituzionale, hanno dovuto attraversare vicende tragiche, prima di essere pienamente riconosciuto; precedentemente all'Italia repubblicana, durante il fascismo, "l'educazione aveva come fine ultimo quello di trasmettere l'ideologia dello Stato totalitario, così scuola e università, ma anche le organizzazioni ricreative venivano usate dalla politica per diffondere l'ideologia del fascismo e per esercitare il controllo culturale del popolo italiano"²⁸⁹.

²⁸⁷ Cfr., G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 34.

²⁸⁸ Cfr. G. Spadafora, *La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni*, op.cit.

²⁸⁹ Cfr. E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Dopo gli eventi della guerra, della Resistenza e della ricostruzione, la nascente democrazia affidò alla scuola il compito di ricucire il tessuto sociale e in questo senso, i programmi redatti nel 1945 da Carleton W. Washburne, un pedagogista deweyano erano di chiara ispirazione attivistica e democratica democratica)²⁹⁰, poi nominato direttore della Commissione per l'istruzione, collaborò con gli insegnanti siciliani per la ricostruzione delle scuole; Gino Ferretti, professore di Pedagogia all'Università di Palermo curò la stesura dei "Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne" emanati con D. M. del 9 febbraio 1945 per la scuola elementare dell'Italia liberata.

Scorrendo la produzione normativa scolastica, all'interno della quale rivestono un peso centrale simili tematiche si giunge al 2007, quando viene introdotta una educazione alla cittadinanza con un diverso profilo, ponendo l'accento sull'urgenza di formare cittadini consapevoli in grado di prendere parte alla vita della collettività a livello nazionale e comunitario il cui compito principale è quello di "proporre un'educazione che spinga lo studente a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive"²⁹¹. Nel documento *Cultura Scuola Persona* del 2007 si sostiene l'importanza non solo della convivenza, ma soprattutto dell'impegno da parte di tutti a costruire la società del futuro, come scrive Santerini "la valorizzazione delle identità culturali di ogni studente e la trasmissione della memoria delle tradizioni nazionali si congiunge all'idea di una comunità di destino più ampia, rappresentata dall'Europa e dal mondo. L'impianto concettuale, di conseguenza, pone la cittadinanza come appartenenza consapevole e apporto alla costruzione della società in un quadro globale; allo stesso tempo, la traduzione didattica di tale diffusività dell'idea civica non lascia uno spazio orario autonomo, ma ne afferma e promuove l'interdisciplinarietà, collocandola in tutte le materie"²⁹².

Guardando all'ambito europeo, uno contributo di grande interesse rispetto alle tematiche dell'educazione alla cittadinanza democra-

²⁹⁰ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010, p. 19.

²⁹¹ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, 2007.

²⁹² M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, op. cit., p. 47.

tica risulta rappresentato dagli studi e dalle iniziative sviluppate dal Consiglio d'Europa, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, nell'ambito del progetto *Education for Democratic Citizenship*, tanto più rilevante in quanto sollecitato e legittimato da una serie di documenti ufficiali sottoscritti dai governi dei Paesi che fanno parte del Consiglio, compresa l'Italia. Nella prima fase del progetto è stata elaborata una definizione di educazione alla cittadinanza democratica che è stata fatta propria dai ministri dell'istruzione dei Paesi membri nella 2000^o sessione a Cracovia, e che costituisce la base delle successive risoluzioni adottate²⁹³.

In Italia la pedagogia progressiva ha contribuito, con il suo discorso educativo, ad un rinnovamento in senso democratico dei metodi e della struttura della scuola italiana, in particolare si deve a Lamberto Borghi l'introduzione di una visione profondamente antiautoritaria nella pedagogia italiana. Rifacendosi al pensiero di Dewey, sviluppa una prospettiva che valorizza le sperimentazioni educative basate sulle relazioni che si fondano sul rispetto reciproco e sullo sviluppo dell'autonomia di pensiero. I principi dell'educazione progressiva possono essere riassunti "nell'idea dello sviluppo contemporaneo e congiunto dell'individualità e della socialità del fanciullo, nel concetto che questi deve essere sempre considerato come una personalità distinta, come individuo, e non come l'appendice di un corpo etnico o religioso o come l'incarnazione di un'idea"²⁹⁴. Prende corpo l'idea che "cultura democratica equivalga a 'cultura accessibile a tutti' [...] l'essenziale è che non vi siano 'autorità', che la cultura si fondi su qualcosa che tutti possano verificare in comune, 'vedere insieme [...] una verità quindi costituita da 'stipulazioni' liberamente accettate"²⁹⁵. È possibile al contempo evidenziare anche come "democraticità" del contesto di ricerca non ha soltanto una legittimazione etica²⁹⁶, ma anche metodologica: un'interpretazione compiuta da un singolo individuo isolato o che si sottrae alla discussione rischia di pervenire

²⁹³ Cfr. Consiglio d'Europa, *Progetto su Educazione per la cittadinanza democratica*, Risoluzione adottata dai ministri dell'istruzione del Consiglio d'Europa nella loro 20a sessione,, Cracovia, Polonia, 15-17 ottobre 2000, Strasburgo 2000.

²⁹⁴ L. Borghi, *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2008, p. 58.

²⁹⁵ G. Preti, *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino 1975, p. 27.

²⁹⁶ H. Putnam, *Il Pragmatismo: una questione aperta* (tr. it.), Editori Laterza, Bari 1992, pp. 82-83.

ad esiti “soggettivi” nel senso deteriore del termine; viceversa una discussione democratica e partecipata, basata, su un’etica del discorso mette capo con maggiore probabilità ad un carattere “intersoggettivo” delle conclusioni. Per tale motivo l’educazione nella scuola, a parere di Dewey, deve universalizzare la particolarità dell’individuo e, contemporaneamente, particularizzare la sua universalità, in modo da caratterizzare l’individuo come diverso, unico e irripetibile all’interno della specificità delle situazioni umane²⁹⁷. Le competenze di cittadinanza si basano, quindi, sulla costruzione delle norme socio-morali attraverso le relazioni umane, soprattutto utilizzando la conversazione e la narrazione, attività umana fondamentale²⁹⁸.

5.1. Una scuola di saperi complessi

Per vivere la complessità della società odierna occorre essere in possesso di una molteplicità di competenze, quindi acquisirle e poi aggiornarle di continuo per essere in grado di sostenere i ritmi di cambiamento e le continue richieste di adattamento alle più disparate situazioni di vita che gli individui della postmodernità sono chiamati a fronteggiare. Occorre aiutare le nuove generazioni a costruire nuovi valori morali, a realizzarsi, a trovare il senso della vita²⁹⁹, affinché “la scuola possa insegnare a rielaborare dal punto di vista didattico e culturale ciò che avviene all’interno della società”³⁰⁰. Ci stiamo avviando rapidamente verso società complesse, in cui il lavoro individuale, sia pure geniale, non è più sufficiente, mentre risulta sempre più indispensabile l’interdipendenza positiva di ruoli e di persone nei team di lavoro e in particolare: partecipazione, comprensione,

²⁹⁷ Su questo aspetto cfr. G. Spadafora, *Studi deweyani*, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza 2006. G. Spadafora, *L’educazione alla cittadinanza attiva come problema epistemologico della democrazia*, in M. Corsi, G. Spadafora (a cura di), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l’educazione*, Tecnodid, Napoli 2011.

²⁹⁸ M.B. Tappan, L.M. Brown, *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*, in *Harvard Educational Review*, Harvard 1992, pp. 182-205.

²⁹⁹ G. Serafini, *Critica pedagogica ed educazione morale*, Quaderni dell’Istituto di Pedagogia, Università degli Studi di Siena, Facoltà di Magistero di Arezzo, Arezzo 1986, p.23.

³⁰⁰ M. Giusti, *Pedagogia Modelli educativi Contemporanei*, De Agostini, Novara 2012, p. 51.

autonomia, responsabilità, competenza sociale, accettazione dell'altro e del diverso³⁰¹.

È proprio intorno a questi nuclei valoriali e tematici che si potrebbe costruire oggi un progetto di educazione alla cittadinanza nelle scuole, partendo però da un assunto: la scuola, come istituzione, non è chiamata a riprodurre meccanicamente i valori dominanti nella cultura e nella società in cui si situa. Al contrario essa, autonomamente, può e deve progettare soluzioni educative innovative in piena libertà, non a caso Bruner afferma che “se dovessi rifare tutto daccapo, e se sapessi come farlo, dedicherei le mie energie a riesaminare il modo in cui le scuole esprimono i progetti che si pone la società, come questi vengono formulati e messi in pratica dalle scuole”³⁰². Del resto gli scenari globali si fanno sempre più imprevedibili³⁰³, mentre gli strumenti educativi risultano sempre meno efficaci per far fronte alle nuove emergenze formative, dal momento che i sistemi scolastici di tutti i Paesi avanzati trovano ogni giorno più difficile rispondere in maniera efficace alla richiesta di formazione proveniente dalla società. Servirà quindi educare all'inatteso, poiché “le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze ma nel corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi d'incertezza. L'insegnamento dovrebbe comprendere un insegnamento delle incertezze [...] che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza. [...] L'abbandono delle concezioni deterministe della storia umana, che credevano di poter predire il nostro futuro, l'esame dei grandi eventi del nostro secolo che furono tutti inattesi, il carattere ormai ignoto dell'avventura umana devono incitarci a predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso per affrontarlo. È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si portino negli avamposti dell'incertezza del nostro tempo”³⁰⁴. Risulterà

³⁰¹ L. Perla, *Per una didattica dell'inclusione*, op. cit., p. 104.

³⁰² J. Bruner, *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale* (tr. it.), Armando, Roma 1997, p. 206.

³⁰³ J. Cooper Ramo, *Il secolo imprevedibile. Perché il nuovo disordine mondiale richiede una rivoluzione del pensiero* (tr. it.), Elliot, Roma 2009, p. 71.

³⁰⁴ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (tr. it.), op. cit., pp. 13-14.

quindi fondamentale cambiare la visione che si ha delle altre culture rispetto a quella europea, quindi la considerazione delle carenze da colmare che presuppone una gerarchia tra le culture e rifuggire dal rischio di indottrinamento che può avvenire con l'educazione³⁰⁵. “Il dominio conseguito mediante la deliberata coltivazione dell'ignoranza e dell'incertezza, infatti, è più affidabile e costa meno del potere fondato sull'esautiva disamina dei fatti e sullo sforzo prolungato di raggiungere un accordo circa la fondatezza dei problemi e i metodi meno rischiosi per affrontarli. L'ignoranza politica perpetua se stessa e la corda intrecciata dell'ignoranza e dell'inazione fa sempre comodo quando si deve mettere il bavaglio o legare le mani alla democrazia. Abbiamo bisogno dell'educazione permanente per avere la possibilità di scegliere. Ma ne abbiamo ancor più bisogno per salvaguardare le condizioni che rendono le scelte accessibili e alla nostra portata³⁰⁶. Vivere in un mondo pluralistico e multietnico prevede che ogni cittadino sia dotato di pensiero critico e di giudizio autonomo, per cui anche questa diventa una delle dimensioni dell'educazione alla cittadinanza³⁰⁷.

Morin avverte come la presa di coscienza sia un atto riflessivo che mobilita la coscienza di sé e impegna il soggetto in una riorganizzazione critica della sua conoscenza, inducendolo addirittura a rimettere in discussione i suoi punti di vista³⁰⁸. L'idea che l'individuo sia un essere autonomo, che sappia decidere e valutare indipendentemente da giudizi o condizionamenti altrui, e che quindi lo sviluppo del pensiero critico è il frutto di un processo evolutivo lungo e graduale: “Il pensiero critico è una forma di pensiero razionale e riflessivo che è centrato sul decidere cosa credere e cosa fare”, quindi in esso si ravvisano tre caratteristiche: – razionalità, in quanto il pensiero critico è basato sulla ragione, sull'utilizzo di analisi e sintesi tipiche del lavoro razionale; – riflessività, in quanto il pensiero critico è basato sulla

³⁰⁵ M. Fiorucci, *Pedagogia, ricerca educativa e didattica interculturale: il contesto di riferimento*, in M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 147.

³⁰⁶ Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero* (tr. it.), il Mulino, Bologna 2009, p. 95.

³⁰⁷ P.C. Rivoltella, *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2005, pp. 157-158.

³⁰⁸ E. Morin, *La coscienza della conoscenza* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1989, p. 216.

consapevolezza e attento agli altri processi cognitivi; – azione, in quanto il pensiero critico è strategico, nel senso che ogni valutazione comporta inferenze che conducono a prendere decisioni rispetto ad uno specifico problema. Rileggendo Dewey torna la necessità di costruire una scuola che renda capaci di costruire un pensiero d'ecceellenza, creativo e critico insieme, quindi autocorrettivo³⁰⁹.

La partecipazione e l'avvicinamento dei giovani alla vita pubblica potrà avvenire allorquando la formazione dei cittadini alla convivenza democratica avverrà includendo la dimensione etica e morale quale fondamento autentico della democrazia intesa come sistema di vita. La capacità di misurarsi in maniera responsabile con i problemi e le scelte collettive dipende strettamente dalla capacità di vivere da persone libere e accomunate da sentimenti di reciproco rispetto e solidarietà. È nella scuola che si gioca oggi la sfida di questo tipo di formazione, nella scuola intesa come spazio educativo e di confronto istituzionale, dove si esercita il diritto all'istruzione e dove si educa al rispetto dei diritti, alla solidarietà, alla cittadinanza critica, alla partecipazione³¹⁰.

Ed è ancora tale processo che dà all'esistenza stessa – nei suoi aspetti individuali, come in quelli intersoggettivi e perfino storici – la sua qualità di mutevolezza, nella quale e per la quale in realtà può porsi come incessante ricostruzione di relazioni significative³¹¹. Dice Dewey: “Quando natura e società vivranno nell'aula scolastica, quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare questa identificazione e la cultura diverrà la parola d'ordine della democrazia”³¹².

È, dunque, la strada della formazione continua, della comunicazione dialogica e della ricostruzione della vita civile o sociale, in quanto costituita al tempo stesso da cittadini partecipi della dimensione politica e da socii alleati in un progetto di esperienza inter-

³⁰⁹ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, p. 143.

³¹⁰ G. Elia, *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in Elia G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014 pp. 5-34.

³¹¹ L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, la Nuova Italia, Firenze 1951, p. 205.

³¹² J. Dewey, *Scuola e società* (tr. it.), op. cit., p. 40.

soggettiva e anche della storia³¹³. Dewey inoltre afferma: “la scuola come istituzione educativa riflessa e intenzionale si giustifica solo in quanto promuove, nelle forme migliori, la comunicazione sociale, la partecipazione comunitaria intellettuale ed emotiva, in una società che è diventata così complessa da richiedere un lavoro di semplificazione e chiarificazione”³¹⁴.

Il modello di scuola democratica tiene in conto il mondo extrascolastico, le problematiche sempre più complesse dell’educazione degli adulti e delle varie forme educative in cui si esprime la società³¹⁵. La scuola deve essere difatti un modello che filtri la formazione digitale degli adolescenti che si sviluppa attraverso i media e i *new media* del nostro tempo e, anche, proponga un nuovo modello di politica educativa del mondo extrascolastico.

Oggi, ripensare all’esperienza della scuola laboratorio deweyana ci consente di comprendere le possibilità future della scuola democratica nella società globale, riscoprendo il valore dell’elemento “libertà” per il corretto funzionamento del processo democratico. Alla base vi deve tuttavia essere il “dialogo” con l’alterità, supportato dalla definizione di percorsi formativi e quindi della pedagogia³¹⁶.

È necessario quindi che “il tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva sia all’ordine del giorno anche nel nostro Paese e costituisca il perno su cui ripensare i processi di insegnamento e di valutazione”³¹⁷.

³¹³ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, op. cit., p. 206.

³¹⁴ G. Corallo, *Dewey*, La Scuola, Brescia 1976, p.77

³¹⁵ Cfr. P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Edup, Roma 2006.

³¹⁶ I. Volpicelli, *Pedagogia e libertà: aspetti storici di un rapporto*, in E. Colicchi, A.M. Passa, *Educazione e libertà nel tempo presente*, A.Siciliano, Messina 2008, pp. 47-59.

³¹⁷ M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2010, p. 115.

La didattica per competenze

1. Definizione di competenza

“Ce sont de nouvelles identités professionnelles qui sont à découvrir et à valoriser. [...] Si la compétence est une production, il faudra bien s’interroger sur l’identité professionnelle du sujet qui la produit et dont elle ne peut être séparée”¹.

Secondo Le Boterf, difatti, la competenza si configura come un saper agire in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una *performance* che verrà poi valutata da altri soggetti. La competenza è un processo nel quale si mobilitano le risorse dell’individuo, il sapere teorico e procedurale; saper fare procedurale, esperienziale e sociale. È un processo che porta il soggetto ad interpretare le situazioni da affrontare, prendendo decisioni dopo la progettazione, utilizzando quindi, in modo appropriato, le risorse disponibili. In questa ottica, si parla di “cursore concettuale”, che oscilla tra un lavoro di ripetizione, *routine* e prescrizioni, e una situazione in cui affrontare incertezze, innovazioni, complessità, iniziativa. Essere competenti significa dunque saper agire in situazioni instabili e complesse. Possiamo elencare le varie risorse che un soggetto competente dovrebbe possedere, ma risulterà competente quando riuscirà a mobilitare non solo le proprie competenze, ma anche quelle del proprio ambiente”².

Tali considerazioni risultano verificabili da ogni singola persona, nella misura in cui, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee, confrontandosi con la pluralità delle culture. Al contempo però risulta evidente come nell’itinerario formativo ed esistenziale ciascuno studente si trovi ad interagire con culture diverse, senza tuttavia

¹ G. Le Boterf, *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, op. cit., p. 176.

² *Ibidem*, p. 178.

avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria³. Un *task* che in ogni contesto formativo nazionale risulta oggi in capo alla scuola, individuata quale luogo inteso a fornire supporti adeguati, affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza⁴, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa “svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società”⁵. A ben vedere, si tratta, dunque, di un sapere assunto “attraverso la sperimentazione, l'applicazione pratica e l'esperienza”, per consentire “ad ogni soggetto di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti organizzativi, come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali”⁶.

Il concetto di competenza è stato spesso assunto guardando a significati lontani e diversi, adoperati con riferimento alla personalità o alla capacità dell'individuo, quando non a comportamenti specifici, adoperati in contesti di riferimento. Oggi è divenuto parte integrante del lessico utilizzato, con specifico riferimento alla pedagogia, psicologia e più in generale alle scienze dell'educazione. A seguito della affermazione delle scuole attive, tale concetto ha assunto una sempre maggiore centralità dovuta alla attenzione prestata, oltre che all'apprendimento dei concetti, all'uso di questi ultimi per la risoluzione di situazioni problema presentati nei contesti di apprendimento, quasi ad obbligare “l'individuo a mettersi dal punto di vista degli altri individui e a vedere le cose ed a indagarle secondo una visuale non strettamente personale, ma comune ad essi in quanto partecipanti o parti in causa

³ Cfr. Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo di istruzione, 2012.

⁴ Si veda: Articoli 2 e 3 Costituzione Repubblica Italiana.

⁵ Si veda: Articolo 4 Costituzione italiana

⁶ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progreedit, Bari 2016, p. 143.

in un'intrapresa compiuta assieme"⁷. Simili considerazioni emergono nella consuetudine della attività scolastica, nel confronto, per esempio, fra l' *allievo diligente*, che ha acquisito i saperi scolastici ma fatica a utilizzarli in contesti differenti da quelli abituali, e l' *allievo competente*, che gestisce con maggiore flessibilità l'incontro tra il quesito proposto e i propri saperi. L'allievo diligente mostra abilità e conoscenze necessarie a risolvere il problema, ma la presenza di situazioni inedite può generare delle criticità. Di fronte ad una simile eventualità non è possibile semplicemente fare ricorso al bagaglio di saperi e limitarsi a riprodurli nel contesto dato, ma occorre bensì escogitare percorsi originali, al fine di poter procedere alla risoluzione di situazioni-problema. Schoenfeld identifica quattro componenti in una competenza esperta nel *problem solving*⁸. Innanzitutto le *risorse cognitive*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione del problema; in secondo luogo le *risorse euristiche*, indicando con queste la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco; in terzo luogo le *capacità strategiche*, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorare la soluzione, valutarne la plausibilità; infine il "*sistema di valori del soggetto*, con particolare riguardo alla sua idea della disciplina e di sé stesso in rapporto alla medesima"⁹.

Emerge come l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali conseguiti mediante l'uso ed esercitazioni non garantisca la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, che anzi richiedono capacità di *problem solving*, per assumere iniziative autonome flessibili.

Si tratta, a ben vedere, di un evidente ripensamento delle modalità attraverso le quali fare scuole, nella sua complessità¹⁰. Al contempo, si allarga la specificazione dell'insieme delle condizioni culturali, organizzative, metodologiche messe in atto da una determinata realtà formativa per svolgere il suo compito primario, in una prospettiva di progettualità formativa estesa ed integrata con le esigenze formative individuali¹¹.

⁷ J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine* (tr. it.), Einaudi, Torino 1974, p. 64.

⁸ Cfr. A. H. Schoenfeld, *Mathematical problem solving*, Academic Press, Orlando FL 1985.

⁹ M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013, p. 48.

¹⁰ Cfr. G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004, pp. 30-37.

¹¹ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., pp. 20-23.

1.1. Fondamenti teorici di riferimento

Prima di procedere nella trattazione del presente lavoro di ricerca, si intende enucleare gli aspetti afferenti al ripensamento profondo e globale verificatosi in merito al concetto di competenza; tali elaborazioni hanno proposto una modifica dei paradigmi e degli assunti di valore dell'esperienza scolastica. I primi significati del concetto di competenza utilizzati in ambito pedagogico-formativo risalgono agli anni '40 e richiamano una prospettiva comportamentista in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile¹². Alle radici di una simile concezione dell'educazione per competenze si ricorda Tyler, esponente, insieme a Bloom, della Scuola di Chicago, i primi a definire la competenza come *performace*, prestazione, ovvero come comportamento osservabile, già nel volume *Basic principles of curriculum and instruction*¹³, del 1949. Il rimando alla realtà concreta determina un'esclusione delle questioni puramente mentali: la coscienza era infatti considerata un oggetto di studio poco interessante, astratto. La rappresentazione della mente come una scatola nera, *black box*, aveva come conseguenza il limitarsi ad osservare il comportamento dei soggetti. Conseguentemente, secondo tale teoria, lo studente risultava competente quando, posto di fronte ad un compito o un problema, risultava in grado eseguire il compito/risolvere la situazione-problema. Con Tyler la competenza diviene dunque capacità del soggetto di costruire algoritmi operativi¹⁴.

Rispetto ai luoghi di provenienza del concetto di competenza occorre ricordare come questi abbia iniziato a farsi strada verso la fine degli anni '60¹⁵ nei settori di studio della sociologia del la-

¹² Cfr. A. Muschitiello, *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, Progedit, Bari 2012.

¹³ C. Ciappei, M. Cinque, *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 145.

¹⁴ In *Basic principles of curriculum and instruction* del 1949 Ralph Tyler schematizza le problematiche relative alla progettazione educativo-didattica, evidenziandone: 1) Le finalità educative della scuola. 2) Le attività in grado di far conseguire tali finalità. 3) La modalità attraverso la quale organizzarle. 4) Gli strumenti attraverso i quali verificare il conseguimento delle suddette finalità educative.

¹⁵ Cfr. F. Mattioli, *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Seam, Milano 1998, pp. 92-136.

voro e della psicologia. In realtà già dagli anni '50 con Frederick Herzberg, il maggiore esponente del movimento delle *Risorse umane*, il desiderio di far recuperare all'individuo un ruolo più attivo spinse le aziende ad esprimere l'esigenza di valorizzare le risorse professionali. È facile quindi intuire, a seguito del luogo di provenienza della emersione di tale esigenza, che tale concetto originariamente fu definito tenendo in conto l'esigenza di intervenire nella gestione del personale, all'interno delle organizzazioni e delle imprese¹⁶. L'idea di competenza nasce quindi primariamente in ambito lavorativo. La sua elaborazione risulta scaturita dalla necessità di ridefinire, nell'ottica di una società postindustriale, le capacità che dovevano essere espresse dal lavoratore. Col tempo, difatti, la dimensione delle competenze manuali ed esecutive sono andate sempre più contraendosi; di maggior rilievo sono risultate essere le conoscenze e le abilità maturate in campo relazionale¹⁷; capacità fondamentali per lo svolgimento della propria professione, e tuttavia difficili da certificare e comprovare. È soprattutto per tale motivo che "nell'ambito del lavoro è avanzato progressivamente il concetto di competenza"¹⁸.

Sul finire degli anni '80, un mercato complesso e diversificato ha quindi reso necessaria una radicale riscrittura della considerazione del valore dei soggetti in produzione. Il personale risultava essere l'elemento che più di ogni altro doveva essere in grado di fare la differenza. Con lo sviluppo di un nuovo approccio al problema della gestione del personale, *resource management (HRM)* si individuano le modalità per il miglioramento delle *performance*, oltre che per la valorizzazione di attitudini e valori del personale. A contempo, si sottolinea la necessità di incrementare i saperi e sviluppare *skill*; consentire l'acquisizione di una maggiore autonomia progettuale e quindi capacità realizzative coerenti con le finalità di contesto.

¹⁶ Cfr. R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013, pp. 10-15.

¹⁷ Cfr. Ammassari R., Palleschi M. T., *Formare per la complessità: figure professionali e competenze sistemiche*, FrancoAngeli, Milano 2005.

¹⁸ A. Canevaro, *Le competenze non vivono sole....*, in «Education Sciences & Society», Università di Macerata, Macerata 2010, p. 159.

2. Uno scenario polisemico

Fra gli apporti maggiori che hanno contribuito a definire nella sua complessità il concetto di competenza ricordiamo le discipline della psicologia linguistica, sociologia, pedagogia¹⁹.

Da quanto detto emerge quindi un quadro variegato, espressione di necessità di contesto e conseguenti approcci specifici maturati; pur in presenza di uno scenario polisemico, in considerazione della produzione presente a livello internazionale, è possibile procedere ad una sistematizzazione dei differenti orientamenti, come di seguito²⁰:

1. Approccio tecnico – scientifico.
2. Approccio eco-sistemico.
3. Approccio sociologico.

1. Secondo l'**approccio tecnico-scientifico** le competenze possono dunque essere dettagliate: quasi ad avere la possibilità di definire un manuale d'uso, con indicazioni che ci consentirebbero di arrivare alla segmentazione delle azioni e quindi alla individuazione di procedure specifiche, al fine di raggiungere obiettivi prefissati, in maniera efficace. Di natura diversa si presenta invece la prospettiva cognitivista, laddove le competenze sono state intese come una serie di risorse di cui si dispone, coerentemente con le finalità del *saper fare*. Lontani quindi da una definizione standard delle competenze, quasi procedurale come sopra appena descritto, siamo qui di fronte ad un orientamento che apre alla metacognizione, valorizzando dunque la motivazione del soggetto. Una simile identificazione delle competenze risulta di grande valore nell'uso di queste in contesti diversificati, poiché infatti esse trovano quasi la loro ragion d'essere a seguito della possibilità di essere *attivate*, in vista del raggiungimento di obiettivi definiti, nei diversi contesti di apprendimento.

All'interno dell'approccio tecnico-scientifico è inoltre possibile distinguere due modelli per lo studio delle competenze: – modello individuale; modello delle competenze distintive.

Il primo risulta ulteriormente segmentabile secondo due approcci: americano (*orientato al lavoratore o worker oriented*): in questo caso la

¹⁹ Cfr. C. Coggi, *Per migliorare la didattica universitaria*, Multimedia, Lecce 2005, p. 359.

²⁰ U. Margiotta, *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2007, p. 147.

competenza risulta declinata come attributo delle persone, ed alla base della sua individuazione risulta esserci *che cosa fa* una persona quando porta a termine la propria mansione; inglese (*orientato al lavoro o work oriented*): laddove l'attenzione risulta essere appuntata sulla mansione stessa, e quindi sull'ambiente lavorativo (in questa cosa la domanda esemplificativa per la definizione della competenza è invece *che cosa deve fare*).

2.1.1 All'approccio orientato al lavoratore è ascrivibile la riflessione determinata dal cosiddetto modello individuale delle competenze, introdotto da autori come Polany²¹, Mead, McClelland²², che segna una rottura con la visione di tipo comportamentista. McClelland evidenzia la relazione tra competenza e *performance*, e l'influenza che esercitano rispetto alla definizione della personalità del soggetto, con particolare riferimento ad immagine di sé e motivazione²³. La competenza viene quindi intesa come "ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) permette lo svolgimento eccellente di una specifica mansione in una determinata impresa²⁴. Per McClelland è possibile quindi identificare un numero variegato di raggruppamenti di competenze (*'competency models'*), determinabili in funzione della mansione e dell'attività da condurre. Allo stesso approccio possiamo ricondurre anche l'analisi di Spencer&Spencer in ordine alla competenza, come "una caratteristica intrinseca individuale, che è causalmente collegata ad una *performance* efficace o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito"²⁵, che introduce la necessità di procedere

²¹ Cfr. M. Polany, *The Tacit Dimension*, Doubleday, New York 1967.

²² Cfr. D. C. McClelland, *The Achieving Society*, Van Nostrand, Reinholds, New York 1961

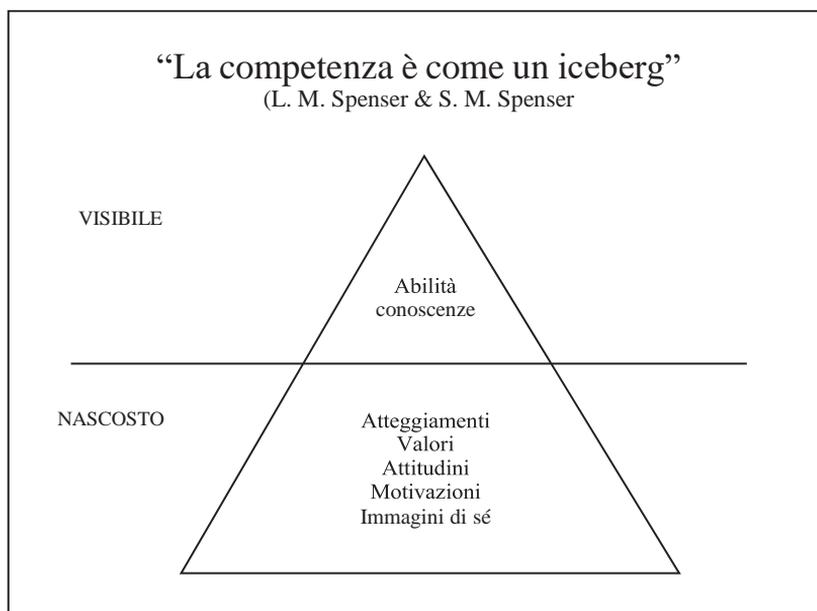
²³ Esponente dei motivazionalisti, venne incaricato di ri-progettare la selezione dei funzionari del *Foreign Service Information Officers* (FSIO). A seguito della scarsa predittività dei test attitudinali al tempo utilizzati Mc Clelland costruì uno strumento di selezione evidenziando e raccogliendo i comportamenti di successo nella conduzione delle attività. Al termine delle sperimentazioni condotte, che portarono alla creazione di un nuovo gruppo di lavoro preso lo stesso ufficio oggetto della sua analisi, ed alla comparazione delle modalità di lavoro utilizzate, messe in relazione con gli esiti, Mc Clelland poté evidenziare come i risultati di maggiore efficacia erano attribuibili ad un insieme di abilità umane, che non avevano alcuna relazione con il QI. Gli elaborati prodotti da Mc Clelland sono disponibili <http://www.lichaoaping.com/wp-content/ap7301001.pdf>, *Testing for competence rather than for intelligence*".

²⁴ Cfr. D.C. McClelland, *Testing for competence rather than for intelligence*, in *American Psychologist* vol. 28, n. 1, 1973, pp. 1-4.

²⁵ Cfr. L. M. Spencer, S. M. Spencer, *Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore* (tr. it.), FrancoAngeli, Milano 1993.

alla individuazione dei parametri per la misurazione della *performance*. Nella definizione delle competenze proposta da Spencer-Spencer va annotato l'aspetto relativo alla modificabilità delle sue caratteristiche, che dunque si presentano come elementi educabili; difatti "per competenza intendiamo: una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito. Caratteristica intrinseca significa che la competenza è parte integrante e duratura della personalità d'un individuo, del quale può predire il comportamento in un'ampia gamma di situazioni e di compiti di lavoro. Casualmente collegata significa che la competenza causa o predice comportamento e risultati ottenuti. Misurata su un criterio prestabilito significa che la competenza predice chi segue un lavoro bene o male, secondo criteri o standard specifici"²⁶.

Quanto appena esposto lo si ritrova nella teoria dell'iceberg, dove è possibile verificare di stadi della competenza, così come si presentano.



²⁶ *Ibidem*, p. 30.

Con specifico riferimento alla contestualizzazione della competenza in ambito aziendale Boyatzis la definisce come “una caratteristica sottostante l’individuo, casualmente correlata a prestazioni efficaci o superiori in un determinato lavoro”²⁷. Secondo questa visione, essa è parte integrante dell’individuo e si traduce nei comportamenti e nei risultati. Boyatzis distingue le *competenze di soglia*, uno standard per rendere una prestazione accettabile e le *competenze distintive*, caratteristiche che permettono di distinguere una prestazione migliore dall’altra. Si focalizza, dunque, sulle caratteristiche individuali della persona, le azioni messe in atto in uno specifico contesto e la *performance* ottenuta; la competenza viene quindi assimilata ad “ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) può dar luogo a una generica buona prestazione lavorativa”²⁸.

L’autore individua tre livelli di competenze: uno basato sulle motivazioni dell’individuo e sui modi di reagire agli stimoli; un secondo, corrispondente all’immagine ed al giudizio che ciascuno ha di sé rispetto al proprio ruolo sociale; un terzo, delineato da abilità e capacità di raggiungere determinate *performance* in diverse situazioni.

In Boyatzis come in Spencer-Spencer, ricorre il riferimento alla causalità, con specifico riferimento al possesso di una serie di caratteristiche individuali per spiegare l’eccellenza dei risultati. Si tratta di una sorta di matrice di tipo cognitivista ed innatista, che è possibile porre in relazione con l’analisi condotta sulle competenze dal linguista e filosofo Noam Chomsky²⁹, con particolare riferimento allo studio della sintassi delle lingue naturali. La competenza era intesa come la conoscenza che il parlante-ascoltatore ha del proprio linguaggio; egli intende la competenza come una conoscenza delle regole che consentono l’uso consapevole, “*appropriato, efficace* della lingua; la *performance* diviene, in un simile contesto, il modello d’uso della lingua, attuato dal soggetto in contesti predefiniti”³⁰. Viene individuata una struttura cognitiva, denominata “competenza”, mentre il termine per-

²⁷ Cfr. R. E. Boyatzis, *The Competent Manager: a model for effective performance*, John Wiley&Sons, New York, 1982.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Cfr. N. Chomsky, *Saggi linguistici. La grammatica generativa trasformativa* (tr. it.), vol. II, Boringhieri, Torino 1965.

³⁰ *Ibidem*, pp. 4-5.

formance viene posto in relazione ad una prestazione individuale³¹. Per competenza si intende – quindi – la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche prevedibili o meno³². Inoltre, gli studi condotti dal linguista hanno evidenziato la possibilità di individuare strutture grammaticali innate, presenti nel cervello alla nascita (area di Broca), così da poter definire una sorta di teoria della grammatica universale, coerente con gli esiti, in ordine all’analisi della competenza, di natura innatista appena evidenziati.

2.1.2 L’approccio *work oriented* è focalizzato sui compiti lavorativi e quindi sulla aderenza da parte del lavoratore agli standard previsti in quella mansione³³. Si tratta di un approccio che fa riferimento alla scuola comportamentista; sviluppato nel Regno Unito, ha condotto allo sviluppo di *National Occupational Standards*, in grado di determinare ciò che il lavoratore sa fare³⁴. Il modello delle competenze distintive, classificabile anch’esso all’interno dell’approccio tecnico-scientifico, evidenzia la capacità dell’azienda di combinare le risorse di cui dispone per genere competenze, che divengono, per l’appunto, distintive, ovvero attribuibili a quel particolare contesto; alla base di una simile considerazione vi è l’idea che l’ambiente crei conoscenza, e che questa sia trasmissibile ai soggetti inseriti all’interno di quel contesto. Si parla, a tal proposito, di *core competencies*³⁵ o anche approccio razionale/stategico/sistemico. L’impresa diviene quindi una sorta di “portfolio delle competenze,” da utilizzare per creare vantaggi competitivi sul mercato, a seguito della incorporazione delle suddette competenze nei processi tecnologici, attraverso

³¹ Cfr. N. Chomsky, *La struttura delle sintassi* (tr. it.), Laterza, Bari 1960.

³² Cfr. R. Barnet, *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, University Press, Buckingham 1994; Krishner P. et al., *The design of a study environment for acquiring academic and professional competence*, in *Studies in Higher Education*, Abingdon, Regno Unito 1997, pp. 1-17.

³³ Cfr. G. Sarchielli, *Le abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti*, Risorsa Uomo, Firenze 1996, pp. 195-215.

³⁴ Cfr. F. Azzarit et al., *Oltre le competenze. Metodi, esperienze e casi aziendali* (tr. it.), FrancoAngeli, Milano 2008.

³⁵ Tale approccio viene anche definito approccio razionale/stategico/sistemico basato sulle *core competencies* aziendali. Con *core competencies* aziendali si fa riferimento a ciò che l’azienda ha appreso collettivamente, soprattutto su come coordinare le diverse capacità produttive e integrare differenti correnti tecnologiche.

un “repertorio di routine organizzative, o più semplicemente nel personale, ma riflettono una continua rielaborazione e su un sistema di apprendimento organizzativo”³⁶. La capacità di adoperare le risorse presenti in azienda per generare competenze definisce la qualità dei *manager*, al fine di superare le sfide imposte dal mercato³⁷.

L’**approccio eco-sistemico** valorizza la dimensione intersoggettiva della competenza, che ha a che fare con il ruolo svolto dalla persona all’interno di una società, ruolo definito in base alle relazioni interpersonali e di carattere istituzionale che l’individuo intrattiene per portare a termini i propri compiti, e dal sistema di significati che l’individuo coglie all’interno della propria realtà dando una visione contestualizzata all’ambito lavorativo sostenendo che le competenze sono l’insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per esplicitare in modo efficace un compito lavorativo³⁸. “Uno degli errori più frequenti – nella individuazione della competenza – è quello di confondere l’obiettivo con quello che noi insegnanti abbiamo intenzione di fare. Si tratta di comportamenti terminali, osservabili e misurabili – incentrati sull’alunno, più che sull’insegnante. Un secondo errore è costituito dalla tendenza a descrivere l’obiettivo in termini di processo di apprendimento più che di prodotto o risultato dello stesso. Un terzo errore comune è indicare soltanto il contenuto o argomento di studio”³⁹. Con Pellerey viene dunque evidenziata una dimensione procedurale che pone in relazione “sapere/conoscenze in azione”⁴⁰, che va a strutturare e ristrutturare relazioni sociali e culturali.

Con Guy Le Boterf, negli anni Novanta, assistiamo ad una concettualizzazione degli elementi in esame, elaborata all’interno di una lunga riflessione sulla relazione tra le competenze e la formazione professionale. Se precedentemente la competenza era stata definita come comportamento osservabile, Le Boterf, nel *De la competence: essay sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition d’Organization

³⁶ A. M. Ajello, *La competenza*, il Mulino, Bologna 2002. p. 38.

³⁷ Cfr. R.M. Grant, *The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation*, Management Review, California 1991, pp. 114-135.

³⁸ Cfr. M. Pellerey, *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica* (tr. it.), Sei, Torino 1983.

³⁹ *Ivi*.

⁴⁰ Cfr. M. Pellerey, *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro* (tr. it.), FrancoAngeli, Milano 2001.

del 1994, sposta nuovamente il discorso verso ciò che i comportamentisti reputavano non osservabile, ovvero nella *black box*, specificando che essa “non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è ridicibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...]. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di “messa in opera”. [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui”⁴¹.

Un approccio che mutua alcuni elementi di riflessione dai contributi di Vygotskij⁴², con riferimento al ruolo svolto dal contesto relazionale e culturale all’interno del processo di costruzione della conoscenza. Interazione e modelli di comportamento divengono difatti gli elementi condizionanti nelle definizioni della competenza, nella misura in cui “i processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico e dell’appropriazione (piano intrapsicologico) della conoscenza costruita socialmente”⁴³. Allo stesso tempo, fondamentali risultano i lasciti della psicologia culturale bruneriana, con la evidenziazione del ruolo svolto dai sistemi simbolico-culturali nella acquisizione delle conoscenze nel soggetto, nella relazione pensiero individuale e contesto socio-culturale⁴⁴.

L’approccio sociologico evidenzia la polisemia del significato di competenza; si tratta difatti, secondo quanto enumerato, di una parola che ha assunto significati spesso molto diversi, in considerazione dei luoghi d’uso e delle finalità perseguite in quei contesti. Per tali ragioni si farà riferimento ad un *framework* condiviso, che esula, questa volta, dalla derivazione/appartenenza ad una determi-

⁴¹ F. De Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Torino 2013, p. 9.

⁴² Si veda a tal proposito L.S. Vygotskij, *Mind and society: the development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978 (trad. it. *Il processo cognitivo*, Boringheri, Torino 1987); L.S. Vygotskij, *Psicologia pedagogia* (tr. it.), Erickson, Torino 2006.

⁴³ Cfr. B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.

⁴⁴ Cfr. J.S. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (Tr.it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringheri, Torino 1992).

nata scuola di pensiero; un approccio sociologico e mediologico che favorisca una riflessione passando in rassegna le posizioni sul dibattito della costituzione di un *framework* europeo. Tale orientamento, indirizzato alla sintonizzazione della pluralità dei modelli esistenti e alla trasparenza delle definizioni, è stato adottato dall'Unione europea, nella prospettiva del raggiungimento di una procedura univoca di riconoscimento della competenza e della sua misurazione. Le competenze definite dagli organismi europei consistono in tre ingredienti correlati: una componente della conoscenza (la parte che comprende); una componente comportamentale (il repertorio comportamentale palese); una componente di valore (inclusi valori, credenze e atteggiamenti). Quindi una persona competente che svolge un'attività avrà una combinazione di abilità, conoscenze, attitudini e comportamenti richiesti per l'esecuzione efficace dell'attività o del compito che le è stato affidato. Una competenza è definita come la sintesi olistica di questi componenti.

L'OCSE ritiene che la competenza sia una risorsa personale spendibile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita e che non ci sono le competenze in sé ma ci sono solo le persone competenti⁴⁵. Il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA)⁴⁶ ha lavorato molto sulla definizione delle competenze e ha creato un quadro per il confronto delle competenze degli studenti ai fini della valutazione. Un rapporto completato da PISA afferma: "una competenza è più della semplice conoscenza e abilità. Implica la capacità di soddisfare richieste complesse, attingendo e mobilitando risorse psicosociali (comprese abilità e attitudini) in un particolare contesto. Ad esempio, la capacità di comunicare in modo efficace è una competenza"⁴⁷. Inaugurato nel 1999, le rilevazioni di tale programma, effettuate ogni tre anni attraverso la somministrazione di prove di scienze, matematica e lettura finalizzate alla valutazione del successo scolastico degli allievi, mettono in relazione risultati,

⁴⁵ Cfr. OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1998.

⁴⁶ Il Programma per la valutazione internazionale dell'allievo (*Programme for International Student Assessment*, meglio noto con l'acronimo PISA), è una indagine internazionale promossa dall'OCSE nata con lo scopo di valutare con periodicità triennale il livello di istruzione degli adolescenti dei principali paesi industrializzati.

⁴⁷ N. O'Sullivan, A. Burce, *Teaching and learning in competency-based education*, in *The Fifth International Conference on e-Learning*, op. cit., p. 87.

motivazione, strategie. Vengono quindi misurati la padronanza del curriculum, le conoscenze e le abilità che è necessario possedere in età adulta, le competenze curriculari, i procedimenti intellettuali in relazione a contenuti e situazioni differenti⁴⁸.

La Commissione Europea collabora con i Paesi dell'UE per rafforzare le “competenze chiave”: conoscenze, abilità e attitudini che incoraggeranno gli studenti alla propria realizzazione personale e, nel corso della vita, per trovare lavoro e a prendere parte alla società. Queste competenze chiave comprendono abilità “tradizionali” come la comunicazione nella propria lingua madre, lingue straniere, abilità digitali, alfabetizzazione e abilità di base in matematica e scienze, nonché abilità orizzontali come “apprendere a imparare”, responsabilità sociale e civica, iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza culturale e creatività. La Commissione Europea si riferisce ai termini competenze e competenze chiave preferendolo al termine competenze di base, in quanto generalmente riferito alle capacità di base nella lettura, scrittura e calcolo. Il termine competenza è stato infatti riferito a una “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto; (allo stesso tempo) le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”⁴⁹.

Il “modello ISFOL delle competenze”⁵⁰ (ISFOL, 1998) ha sviluppato il concetto di competenza in una tripartizione di:

- competenze di base (competenze nella lingua madre e nella lingua straniera, nel campo dell'informatica, competenze scientifiche e matematiche, problem solving ecc.);
- competenze professionali, legate a specifici contesti professionali (tecnologiche, commerciali, giuridiche ecc.); competenze trasversali (relazionarsi, affrontare ecc.).

⁴⁸ Cfr. U. Lavalle, M. Maranzana, *Problemi di pedagogia. Luoghi e scopi dell'educazione*, vol.2, Paravia, Cuneo 2007, pp. 27-28.

⁴⁹ Commissione europea, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni una nuova agenda per le Competenze per l'Europa lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività, Bruxelles 2016.

⁵⁰ Isfol, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco-Angeli, Milano 2001.

Coerente con una simili logica, di carattere quasi regolativo, si inserisce il Quadro europeo delle qualifiche (EQF), uno strumento di riferimento quale si propone un lessico condiviso con cui parlare nei Paesi dell'Unione di "risultati di apprendimento"⁵¹; l'obiettivo risulta essere il confronto dei livelli delle qualifiche dei diversi sistemi delle qualifiche e per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società della conoscenza, nonché l'integrazione del mercato del lavoro europeo⁵². Con l'EQF viene proposto un lessico condiviso, all'interno dei Paesi UE, relativamente ai "risultati di apprendimento"⁵³, attraverso l'articolazione di due livelli: nel primo vengono presentati i risultati in termini di competenze, mentre nel secondo in termini di conoscenze e abilità.

L'EQF si presenta focalizzato sui risultati dell'apprendimento, che risultano essere indicati in tre categorie: conoscenze, abilità e competenze. Alla luce di una simile strutturazione, le qualifiche fanno dunque riferimento ad un vasto *range* di risultati dell'apprendimento, unitamente a conoscenze teoriche, abilità pratiche e tecniche, competenze sociali. A livello europeo la definizione dei tre termini assume le seguenti caratteristiche:

- le competenze indicano la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodolo-

⁵¹ "Risultati dell'apprendimento": riguardano ciò che l'allievo conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono indicati in termini di conoscenze, abilità e competenze.

⁵² EQF – European qualification framework (Quadro Europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente) è un quadro oggettivo di riferimento comunitario, funzionale a mettere in relazione i sistemi e i quadri nazionali delle qualificazioni dei Paesi aderenti. Tecnicamente EQF è una griglia di traduzione/lettura ad otto livelli, all'interno dei quali i Paesi posizionano, secondo un ordine crescente – dalla minima alla massima complessità, tutte le qualificazioni rilasciate in esito a percorsi educativi e formativi, basandosi sui risultati dell'apprendimento (*Learning Outcomes* "LO"). Il Quadro si applica a tutte le qualificazioni, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti d'istruzione e formazione accademica/professionale, a quelle non formali e informali. EQF è definito un meta-quadro perché rappresenta un riferimento per i quadri e i sistemi nazionali di qualificazioni, rispetto al quale i vari Stati sono chiamati, su base volontaria, a rileggere e/o ridefinire i propri sistemi d'istruzione e formazione, in modo da collegarli all'EQF. EQF è stato istituito con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. Sito consultato <https://www.isfol.it/eqf/che-cose>

⁵³ "Risultati dell'apprendimento": descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

giche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.

Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche⁵⁴ e dei titoli per l'apprendimento permanente⁵⁵ del 23 Aprile 2008⁵⁶, vengono presentate le seguenti definizioni di:

- conoscenze “indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento; sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di studio o di lavoro e sono descritte come teoriche e/o pratiche”⁵⁷.
- abilità “indicano la capacità di applicare conoscenze e di usare *know how* per portare a termine compiti e risolvere problemi, sono descritte come cognitive e pratiche”.
- le competenze indicano la “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”⁵⁸.

2.1. *Competenza: elementi qualificanti*

Possiamo dunque asserire che le prime accezioni del concetto di competenza risultavano essere espressione di una prospettiva comportamentista, che tendeva ad inquadrare la competenza come una prestazione da scomporre in segmenti, osservare e quindi misura-

⁵⁴ Per “qualifica” si intende il risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l’autorità competente stabilisce che i risultati dell’apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti.

⁵⁵ Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF), Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2009, p. 11.

⁵⁶ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente. (2008/C 111/01).

⁵⁷ Cfr. Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF), Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2009, pp. 2-3.

⁵⁸ *Ivi*.

re. Il concetto di competenza, dunque, si declina in un percorso di evoluzione storica, che possiamo identificare in tre stadi: dal finire degli anni '40 del secolo scorso, con la definizione inizialmente della competenza come comportamento osservabile, sino agli anni Novanta, con la identificazione di quest'ultima come disposizione interna, sino a specificarla come mobilitazione degli schemi astratti per la risoluzione dei problemi.

Questo percorso non vuol designare una mera evoluzione storica del concetto, ma, tramite esso, è possibile identificare ed evidenziare le tre dimensioni che appartengono al costrutto della competenza, come oggi viene utilizzato nel linguaggio scolastico.

Nei decenni successivi, si è assistito ad un'evoluzione del concetto e si sono distinte tre diverse visioni⁵⁹:

- dal semplice al complesso, quando la competenza è pensata come un'integrazione delle risorse possedute dall'individuo, non riducibile ad un insieme di prestazioni separate e che implica l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali, relative al piano cognitivo, socio-emotivo e volitivo. Essa, quindi, richiede di mobilitare la globalità della persona;
- dall'esterno all'interno, l'analisi della competenza richiede di superare i comportamenti osservabili e focalizzarsi sulle disposizioni interne del soggetto e sulle modalità con cui si avvicina all'esecuzione di un compito⁶⁰. Da ciò si evince la distinzione chomskiana tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto e "prestazione", ossia un comportamento osservabile. Questa distinzione viene applicata ai processi cognitivi da Bara, il quale definisce la competenza come l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, non legate al modo in cui tali capacità sono utilizzate mentre la prestazione è definita come l'insieme delle capacità usate da un sistema in azione⁶¹.

È possibile inoltre procedere ad una successiva specificazione che va ad interessare la rappresentazione della competenza dall'astratto al situato, assumendo, quest'ultima, una dimensione contestualizza-

⁵⁹ Cfr. M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci editore, Roma 2016, p. 3.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 4.

⁶¹ Cfr. B.G. Bara, *Scienza cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1990, p. 24.

ta e pertanto riconducibile a situazioni concrete e a scopi definiti. Seguendo una simile interpretazione, ed anzi sviluppandone gli esiti, Pellerrey propone una definizione di competenza come la “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”⁶²: una fusione della competenza quale attività operativa e capacità personale, riscontrabile nel pensiero di Michele Pellerrey, il quale propende ad affermare che la competenza è, a tutti gli effetti una capacità, ed in particolare la capacità di far fronte ad un singolo compito o ad un insieme di compiti mettendo a sistema le proprie abilità (cognitive, affettive e volitive) con le risorse esterne⁶³.

Il costrutto di competenza implica, nel processo di apprendimento, tre piani:

- sapere: le conoscenze e le rappresentazioni del mondo che il soggetto si costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dati dall’ambiente esterno e dal sapere codificato;
- saper fare: le abilità intese come schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici;
- saper essere: la capacità del soggetto di rapportarsi in modo corretto con la realtà in cui opera, consapevole del proprio ruolo, della propria funzione e degli obiettivi sviluppabili attraverso il proprio lavoro⁶⁴.

Vi è una distinzione sostanziale tra conoscenza e competenze; quest’ultima rappresenta difatti la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e, in genere, tutto il proprio sapere, in situazioni reali di vita e lavoro; così l’idea di apprendimento non è circoscritta al solo possesso disciplinare, ma si allarga alla capacità di mettere in relazione i saperi con i contesti d’azione. A tal riguardo è possibile rappresentare la competenza nella forma di un iceberg, per evidenziare

⁶² M. Pellerrey, *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica* (tr. it.), op. cit., p. 12.

⁶³ Cfr. M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio* (tr. it.), La Nuova Italia, Venezia 2004.

⁶⁴ Cfr. A. Muschitiello, *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, op. cit..

la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione, ovvero una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un' esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo⁶⁵.

Sapere e saper fare vanno sostenuti dalla capacità di interrogarsi rispetto ai motivi, alle scelte, ai vincoli e alle possibilità di azione che l'individuo decide di perseguire.

Le Boterf evidenzia tre ulteriori dimensioni connesse all'esercizio della competenza:

- il saper agire, inteso come capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta ad un certo compito;
- il voler agire, inteso come disponibilità ad investire al meglio le proprie risorse nell'affrontare il compito;
- il poter agire, inteso come sensibilità a rapportarsi alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone.

Il passaggio terminologico dall'espressione saper essere a saper agire di Le Boterf ben sintetizza la transizione concettuale avvenuta negli ultimi anni da un'idea di competenza intesa in senso statico, come insieme di saperi, conoscenze, abilità e procedure che appartengono ad una determinata professionalità, ad un'idea di competenza come sapere in movimento, dinamico (perché si adatta agli sviluppi sociali), caratterizzato dalla rielaborazione del proprio sapere e saper fare in vari e diversi campi professionali e dalla complessità delle situazioni proposte: “le competenze sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze “oggettive”, tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano”⁶⁶.

Questo modo di intendere la competenza, già riscontrabile in alcuni documenti prodotti dalla Organizzazione per la coopera-

⁶⁵ Cfr. C. Calliero, A. Calvagno, *Abitare la domanda*, Perugia, Morlacchi, 2010.

⁶⁶ Cfr. OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris 1966.

zione e lo sviluppo economico⁶⁷, è molto più rispondente alle caratteristiche attuali del lavoro e della professionalità. Dal punto di vista pedagogico, la definizione di competenza come saper agire delinea oggi la necessità di ripensare sia la formazione professionale *off the job* (attività lavorativa partendo dalla formazione iniziale) che quella *on the job* (attività lavorativa come formazione continua); ciò per poter puntare ad una professionalità competente che sappia valorizzare la connessione dinamica tra saper, voler e poter agire facendone strumento di riflessione e fulcro della formazione stessa⁶⁸.

I tre elementi qualificanti questo concetto, in rapporto all'apprendimento, sono: la capacità di far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti che la propria esperienza di vita pone attraverso lo sviluppo di una strategia d'azione da parte del soggetto nell'affrontare il compito stesso; la messa in moto e l'orchestrazione delle proprie risorse interne, poiché il concetto di competenza non è riducibile alla dimensione cognitiva ma mobilita tutte le risorse personali del soggetto; l'utilizzo delle risorse esterne, ossia i soggetti implicati, gli strumenti, i mezzi a disposizione e le potenzialità dell'ambiente fisico e culturale all'interno del quale avviene l'azione. Tale combinazione consente di riconoscere competenza come un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato⁶⁹. Possiamo quindi evidenziare come il concetto di competenza, dunque, non indica più uno stato, ma una realtà dinamica, un processo, ovvero la valorizzazione della sua dimensione intersoggettiva, che ha a che fare con il ruolo svolto dalla persona all'interno di una società, ruolo definito in base alle relazioni interpersonali e di carattere istituzionale che l'individuo intrattiene per portare a termini i propri compiti, e dal sistema di significati che l'individuo coglie all'interno della propria realtà dando una visione contestualizzata all'ambito lavorativo sostenendo che le competenze sono l'insieme di conoscenze,

⁶⁷ OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, op. cit., 1966.

⁶⁸ Cfr. A. Muschitiello, *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, op. cit.

⁶⁹ Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, OCDE, Paris 1990.

abilità e atteggiamenti necessari per esplicitare in modo efficace un compito lavorativo⁷⁰.

Nel concetto di competenza vengono dunque individuate tre componenti: le conoscenze, ovvero i saperi specifici richiesti da una professione; le abilità professionali legate allo svolgimento dell'attività di lavoro; gli atteggiamenti personali, necessari per implementare le capacità e orientare i comportamenti organizzativi. Si tratta ora di definire la capacità di saper mobilitare tali conoscenze, abilità e qualità per far fronte a situazioni diverse⁷¹.

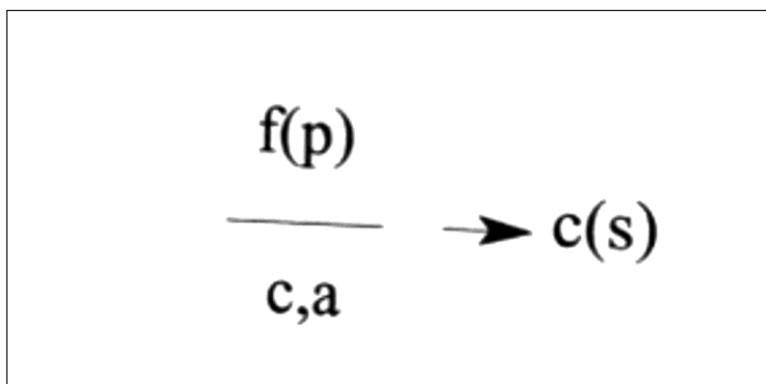
Al fine di focalizzare gli elementi strutturali del concetto pedagogico e didattico di competenza, è possibile procedere ad una rappresentazione del concetto di competenza assumendo la proposta di W. V. O. Quine⁷². Come si evince dallo schema, le competenze (C) risultano essere un “*saper fare*” (*f*), visibile nella concretezza dell'agire del singolo, in situazione. *Personale* (*p*): va notato che a differenza delle abilità, che sono impersonali o depersonalizzate, ossia che non ammettono differenze se non di padronanza, le competenze risultano essere ascrivibili al singolo: nessuno è competente allo stesso modo, ovvero secondo lo stesso stile. Ancora: la competenza non può mai essere semplice automatismo, poiché richiede la partecipazione della persona in tutta la sua complessità. *Conoscenza* (*c*) e *abilità* (*a*): le competenze, non risultano ascrivibili ad una natura istintuale. Sono invece il risultato di un faticoso lavoro condotto nella scuola (il riferimento è alle competenze apprese all'interno degli ambienti di apprendimento strutturati), dove vengono trasmesse conoscenze, ed affinate le capacità di intervento, che divengono abilità. *Compito unitario*: le competenze sono un saper fare che deriva la sua unità ed il suo senso dal riferirsi ad un compito unitario. Affinché il suo saper fare personalizzato, basato su conoscenze e abilità, possa essere espresso occorre che il soggetto si trovi di fronte a compiti che

⁷⁰ Cfr. M. Pellerey, *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica* (tr. it.), op. cit.

⁷¹ Cfr. E. M. Torre, P. Ricchiardi, *Le competenze dell'insegnante: Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento 2006, p. 17.

⁷² Si veda a tal proposito W. V. O. Quine, *Manuela di logica* (tr. it.), Feltrinelli, Milano, 1970, e di A. N. Whitehead, B. Russell, *Introduzioni ai Principia mathematica* (tr. it.), Bompiani, Milano 2014. Il simbolismo adoperato nello schema focalizza i concetti pedagogici espressi dal concetto di Competenza.

non sono risolvibili in termini di pure conoscenze, di pure abilità. *Situazione (s)*: la situazione è ciò che fa di ogni gesto competente qualcosa di unico e irripetibile, ma che permette anche di parlare di trasferibilità delle competenze⁷³.



Schema: rappresentazione logico-simbolica delle competenze

Risulta chiaro quindi come la competenza risulti essere una capacità di gestire una situazione complessa mobilizzando sapere e saper fare; essa non si traduce nel comportamento che può essere osservato, ma in un sapere esperto che permette al soggetto di attivare quel comportamento. Si assiste dunque alla valorizzazione della dimensione intersoggettiva della competenza, che ha a che fare con il ruolo svolto dalla persona all'interno di una società, ruolo definito in base alle relazioni interpersonali e di carattere istituzionale che l'individuo intrattiene per portare a termine i propri compiti, e dal sistema di significati che l'individuo coglie all'interno della propria realtà dando una visione contestualizzata all'ambito lavorativo sostenendo che le competenze sono l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per esplicitare in modo efficace un compito lavorativo⁷⁴. Utilizzando nuovamente la logica simbolica, adottata in precedenza, possiamo definire la relazione che intercorre tra conoscenze e abilità, al fine del raggiungimento di obiettivi/ traguardi posti al termine di un certo arco di tempo. Si vede come per ogni alunno x ($\forall x$) c 'è

⁷³ Cfr. R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, op. cit., pp. 61-63.

⁷⁴ Cfr. M. Pellerrey, *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica* (tr. it.), op. cit.

una conoscenza y ($\exists y$), e x conosce y [$C(x,y)$]. Relativamente alle conoscenze ed alle abilità tutti i valori assegnabili alle variabili x e y sono determinabili dunque in linea di principio. Anche la relazione C (*conosce*) può essere stabilita con sufficiente precisione: conosce completamente; conosce gli aspetti più importanti; conosce superficialmente. Emerge come il processo di apprendimento delle conoscenze e delle abilità, in quanto presuppone l'esistenza di oggetti socio-culturali, figurati per lo studente come un processo di acquisizione e per l'insegnante come un processo di trasmissione⁷⁵.

$$\forall x \exists y. C(x,y)$$

Schema: relazione conoscenza/abilità come elementi della competenza

Pellerey evidenzia come “le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”. Ed ancora “una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne al fine di svolgere positivamente un compito”⁷⁶.

Questa idea anticipa il passaggio evolutivo che ha interessato il concetto di competenza. Perreneaud definisce il comportamento competente recuperando la teoria degli schemi mentali di Piaget. Uno schema mentale è uno script, una sequenza di operazioni effettuate dalla nostra mente. Il soggetto attraverso l'esperienza costruisce e trasforma “schemi mentali per assimilazione e accomodamento, operando un confronto con il contesto reale, per valutarne potenzialità o limiti”⁷⁷. Di fronte ad un problema già incontrato, il

⁷⁵ Cfr. R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, op. cit., pp. 76-77.

⁷⁶ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, (tr. it.), op. cit., p. 29.

⁷⁷ M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (tr. it.), Armando Editore, Roma 2006, p. 85.

soggetto mette in atto lo schema mentale già utilizzato, costruendo così un rinforzo a tale schema, sino a farlo divenire un habitus, una strategia di soluzione irriflessa. La competenza diviene dunque, in questo sviluppo concettuale, “la capacità del soggetto di orchestrare schemi diversi, di natura cognitiva ed emotiva, per far fronte a diverse situazioni complesse”⁷⁸. Ma la competenza e la sua formazione diventano anche gli strumenti attraverso i quali il soggetto risulta in grado di incidere sull’ambiente: Pellerey annota come l’uomo avverta il bisogno di agire nell’ambiente, di produrre dei cambiamenti e di esserne l’agente causale⁷⁹. Si tratta, a ben vedere di un’agire che definisce il soggetto, ed, al contempo, genera una relazione con l’altro da sé, un ambiente esterno e tuttavia parte integrante dell’azione, e dell’attività generata, in grado di definire consapevolezza delle proprie risorse cognitive.

3. Verso un quadro unitario delle competenze in Europa

Nel 1994, venne pubblicato il primo libro bianco, a cura di Jacques Delors intitolato “Crescita, competitività, occupazione”⁸⁰.

I rapidi cambiamenti introdotti dalle tecnologie e la nuova realtà della globalizzazione veniva individuati come le cause dei profondi cambiamenti intervenuti nell’economia, con il conseguente aumento della disoccupazione. Si intendeva porvi un argine intervenendo nel sistema di istruzione e formazione; in base al Rapporto Delors occorreva promuovere la valorizzazione del capitale umano durante l’intera esistenza. Nel 1995 venne pubblicato dalla Commissione Europea il secondo Libro Bianco dell’Istruzione, curato dalla commissaria delegata per la formazione e la cultura di quell’anno, Edith Cresson, in vista del 1996, l’anno europeo della formazione e dell’educazione permanente (European Year of Lifelong Learning).

⁷⁸ P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p. 98.

⁷⁹ Cfr. M. Pellerey, *La competenza tra formazione e autoformazione* (tr. it.), in Porcarelli A. (a cura), *Formare per competenze. Strategie e buoni prassi*, PensaMultimedia, Lecce 2011, pp. 23-37.

⁸⁰ Cfr. J. Delors (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione* (tr. it.), il Saggiatore, Milano 1994.

Il testo intendeva fornire una risposta all'esigenza di modificare i sistemi scolastici, adeguandoli ai cambiamenti intervenuti. Il titolo "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva"⁸¹ aveva l'obiettivo di insegnare strategie efficaci all'apprendimento e sviluppare il "saper fare", utile per la risoluzione dei problemi. [...] Come formare lavoratori qualificati, in possesso delle necessarie competenze ed in grado di adattare rapidamente a nuove esigenze? Come dotare l'individuo di conoscenze e qualifiche di base suscettibili di aiutarlo nel corso della sua esistenza? Come contribuire al reinserimento sociale degli esclusi o di coloro che corrono il pericolo di esserlo? [...] A tale concertazione, che la Commissione si augura ricca e produttiva, faranno seguito proposte più specifiche, che avranno tutte un solo ed unico obiettivo: preparare gli europei ad una transizione morbida verso una società fondata sull'acquisizione di conoscenze e nella quale non si smetta di apprendere ed insegnare per tutta la vita. In altri termini, "verso una società conoscitiva"⁸².

Il Libro Bianco partiva dalla considerazione che il sistema scolastico dovesse essere in grado di dare risposte alla domanda economica e, quindi si mirasse alla formazione del futuro lavoratore, alla costruzione di un curriculum funzionale all'utilità del mercato e all'inserimento nel mondo lavorativo, con l'intento di 'ristabilire la centralità dell'educazione e dell'istruzione per lo sviluppo del singolo soggetto e dell'intera comunità'⁸³.

Con il secondo Libro Bianco vennero tracciate alcune linee d'azione, riassumibili in cinque obiettivi generali:

- Imparare a conoscere, allo scopo di innalzare il livello generale delle competenze e dei saperi, venne proposto un nuovo sistema di riconoscimento delle competenze tecniche e professionali, erano previste facilitazioni per la mobilità degli studenti, per favorire e stimolare l'apprendimento delle cate-

⁸¹ E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (tr. it.), Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione, Unione Europea, Bruxelles, 1995.

⁸² Premessa di Édith Cresson, Pádraig Flynn nel Libro Bianco della Commissione europea: *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva* (tr. it.), Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 1996, p. 3.

⁸³ Cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erikson, Trento 2006, pp. 98-105.

gorie più deboli di competenze richieste dal mondo del lavoro e dalle istituzioni di vita quotidiana.

- Imparare a vivere, allo scopo di far fronte ai condizionamenti sociali, culturali e ambientali. Imparare a vivere vuol dire imparare a “vivere con” se stessi, con gli altri, nel proprio ambiente di vita, nell’esercizio di una professione, nel tempo libero, assumendo in proprio le decisionalità e le responsabilità.
- Imparare ad essere, allo scopo di mantenere e qualificare la propria identità personale e professionale, nell’esercizio delle funzioni eventualmente assunte, in coerenza delle scelte fatte. Imparare ad essere vuol dire imparare ad avere un’etica personale, aderire ad una situazione variabile, saper gestire con coerenza le relazioni con gli altri, saper partecipare come membro di una comunità civile alla vita della comunità stessa, contribuendo al suo sviluppo.
- Imparare a fare, nel senso di agire responsabilmente sulla base di decisioni prese singolarmente e/o con altri. Il “fare” è e dovrebbe essere la situazione di spontaneità delle competenze e delle conoscenze di una persona e, quindi, del suo riconoscimento ed anche della valorizzazione della personalità di ciascuno.

Il libro Cresson–Flynn lanciò, dunque, l’idea della “società conoscitiva”, in cui la conoscenza riguarda l’insieme del sapere organizzato, di cui ogni soggetto dispone per orientarsi nella società dell’informazione⁸⁴.

Nel sottolineare il passaggio da una conoscenza inerte ad una in grado di confrontarsi con le sfide dell’evoluzione sociale ed economica, si fece strada il concetto di competenza, facendo emergere l’esigenza di disporre di un quadro di competenze unitario, tra i diversi sistemi scolastici, di accertamento e certificazione di tali competenze comuni ai diversi Paesi della Comunità europea.

⁸⁴ Presentato nel 1995 dalla Commissione europea, su iniziativa della signora Edith Cresson, commissario per la ricerca, l’istruzione e la formazione, del sig. Pádraig Flynn, commissario per l’occupazione e gli affari sociali, e con l’accordo del sig. Martin Bangemann, commissario per l’industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell’informazione, il libro bianco parte dalla constatazione che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all’informazione e al sapere.

Sulla scorta delle suddette conclusioni, il Progetto DeSeCo, promosso dall'OCSE, e concluso nel 2002, intenderà individuare le competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta; la competenza verrà definita come la "capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito". All'interno troviamo i piani del sapere, ovvero saper fare e saper essere, e risultano evidenziate le parole che caratterizzano il costrutto della competenza: "realizzazione" si riferisce ad un compito da affrontare e risolvere attraverso un prodotto identificabile; "integrazione" delle risorse a disposizione del soggetto e la loro mobilitazione; "contesto" implica la capacità di muoversi all'interno delle risorse e dei vincoli che sono tipici di quel contesto; "responsabilità", il ruolo attivo del soggetto nell'esercizio della competenza⁸⁵. Il progetto DeSeCo assume una prospettiva olistica e adotta una definizione secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo e comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni⁸⁶.

Nel 2000, l'Unione Europea, con l'obiettivo per l'Europa di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"⁸⁷, ha adottato la "Strategia di Lisbona", in cui erano state evidenziate alcune strade da percorrere, tra le quali:

- a) definizione delle competenze chiave europee per l'esercizio della cittadinanza attiva;
- b) obiettivi di innalzamento dei livelli di istruzione e di allargamento dell'educazione permanente;
- c) riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro dell'apprendimento formale.

⁸⁵ Cfr. D. S. Rychen, L. H. Salganik, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (tr. it.), FrancoAngeli, Milano 2007.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 96.

⁸⁷ F. Butturini, *La strategia di Lisbona 2000-2020. Scuola e formazione per il futuro dell'Europa*, Smart edizioni, Verona 2014, p. 9.

Nei documenti si sono susseguiti, questi concetti sono stati ripresi e approfonditi. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 28 Maggio 2004 si sottolineava la problematica relativa al riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, in cui si affermava come essi contribuiscano a costruire la competenza.

Si definiscono così gli elementi che consentono di disporre dello sfondo più idoneo la sfida del curricolo nella scuola e attualizzarla, in rapporto all'evoluzione del dibattito culturale sui processi di apprendimento/insegnamento, nonché in merito alle modalità di progettazione organizzativa. Occorre evidenziare difatti come il costrutto di competenza si propone come l'analizzatore più efficace e potente per rileggere le modalità di gestione dei processi formativi. Rispetto invece ad approcci fondati su strutture organizzative e schemi procedurali fortemente codificati, oggi emerge l'utilizzo di di orientamenti soft, che mettono al centro della propria proposta i processi culturali. All'interno di una simile prospettiva trova legittimazione il curricolo per competenze, inteso quale opportunità di cui disporre per la ridefinizione dell'offerta formativa a lo sviluppo di competenze chiave negli alunni e la promozione della cittadinanza, coerentemente con la prospettiva programmatica delle Indicazioni nazionali⁸⁸.

4. La metacompetenza

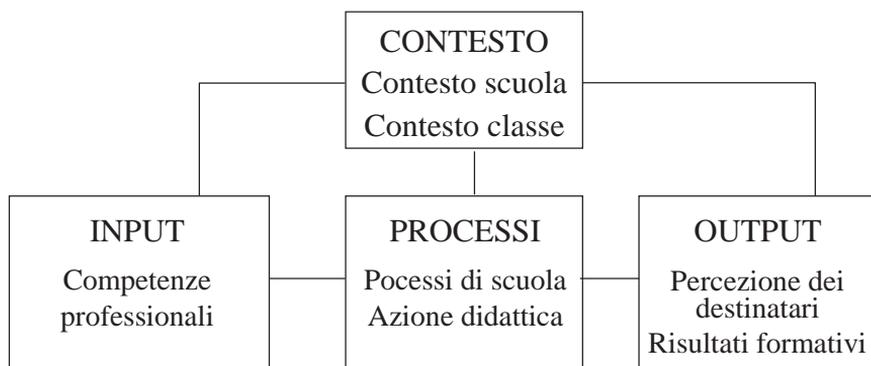
La competenza è “un sistema di conoscenze (dichiarative, procedurali e contestuali o condizionali), organizzato [...] in schemi operativi (o reti, o piani) finalizzati a identificare e a risolvere, autonomamente, con rapidità, sicurezza e con parziali adattamenti delle strategie, una famiglia di problemi con un'azione efficace», anche attraverso l'attivazione di condotte di «autoregolazione dell'attività cognitiva (meta cognizione) e motivazionale (volizione)”⁸⁹.

Emerge, così procedendo, un compito assai definito, ovvero quello di selezionare le conoscenze e le abilità disponibili in modo tale

⁸⁸ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., pp. 17-18.

⁸⁹ C. Coggi, *Promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e realizzare un bilancio*, in C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa-Multimedia, Lecce 2005, pp. 357-400.

che si verifichi un apprendimento efficiente ed efficace, sviluppando abilità, attitudini, metacognizione e pensiero strategico, per la determinazione di un processo decisionale consapevole ed intenzionale⁹⁰. L'apprendimento efficace è un apprendimento duraturo e capace di essere utilizzato in situazioni nuove e diverse. Tradizionalmente concettualizzato come teoria basata su strutture accademiche in cui il successo è giudicato dalla capacità di ricordare punti chiave, informazioni impartite e sequenze memorizzate, esso considera come proprio obiettivo la capacità di ricordare, agire ed esibirsi, per stabilire standard di abilità e competenza, all'interno di un contesto di apprendimento⁹¹.



Schema: visione sistemica dell'azione didattica⁹²

Affinché realmente possa essere agita la propria competenza professionale, occorre possedere la consapevolezza metacognitiva o la metacompetenza del proprio bagaglio di sapere, saper fare, saper essere, saper agire. Wittorski definisce la metacompetenza come l'attitudine di riflettere sulle proprie capacità di generare e padroneggiare le competenze, ovvero come una forma di coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle. La produzione di una metacompetenza è facilitata dallo sviluppo della capacità di

⁹⁰ Cfr. R. Barnett, *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, op. cit.

⁹¹ Cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.

⁹² M. Castoldi, *Valutare le competenze dei docenti*, Unito, 2013 p. 11 si veda: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/141615/23255/cap.%20%20%20valutare%20le%20competenze%20dei%20docenti.pdf>

analizzare le proprie azioni, le proprie condotte verso la gestione delle competenze e, pertanto, si forma e si produce nella riflessione sugli atti e sul contesto⁹³.

Le principali caratteristiche dell'agire metacompetente possono essere ricondotte a: intenzionalità, che consente al soggetto di mettere in atto un agire finalizzato e orientato al risultato; progettualità, che consente al soggetto di tradurre nel concreto la sua intenzionalità e si pone quindi come momento di sintesi tra idealità e realtà, tra soggettività e oggettività, tra singolarità e pluralità; trasversalità, che consente al soggetto di operare una riflessione critica relativa a tutte le risorse possedute e acquisite durante il proprio percorso educativo e formativo e di farle convogliare all'obiettivo professionale⁹⁴. Imparare ad apprendere appare quindi la linea sulla quale costruire tutto ciò che deve essere appreso dagli studenti⁹⁵.

Apprendere, ed apprendere in modo profondo, attraverso la formazione di intelligenze in grado di sostenere ognuno nella risoluzione dei problemi che la vita pone innanzi, dovrebbe essere uno tra gli obiettivi più importanti che ogni studente persegue, nella sua esperienza scolastica⁹⁶. Obiettivi per i quali si chiede molto più che la memoria e la memorizzazione dei fatti e delle procedure⁹⁷, come già annotato per la metacognizione, dove ci si pone l'obiettivo di pensare "sopra al pensare", produrre una "cognizione della persona sulla propria cognizione"⁹⁸. Equipaggiare gli studenti con le competenze più opportune, in un'ottica di apprendimento continuo⁹⁹, risulta essere la prospettiva pedagogica: ci si prende così cura della crescita di ogni talento, affinché con il proprio contributo significativo venga

⁹³ Cfr. R. Wittorski, *De la fabrication des compétences. Education Permanente*, Paris 1998, pp. 57-69.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ Cfr. L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2012.

⁹⁶ Cfr. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *The Nature of Learnings, Using research to inspire practice*, Ceri-Oecd, Paris 2010.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ H. Wellma, *The origins of metacognition*, in Forrest-Pressley D. L., MacKinnon G. E., Waller T. G., *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol 2., Academic Press, Orlando Florida, 1985, pp. 137-180.

⁹⁹ Cfr. R. K. Sawyer, *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

incrementata la creatività, l'innovazione e la coesione nei sistemi sociali ed economici¹⁰⁰.

4.1. *Le competenze dell'insegnante*

La enucleazione dei punti sopra menzionati evidenziano plasticamente la complessità del lavoro del docente, protagonista di una rivoluzione copernicana (prospettiva coerente con l'analisi deweyana, nella misura in cui si considerava il sapere dell'insegnante come una risorsa da mobilitare). Nei cosiddetti "Descrittori di Dublino"¹⁰¹, presenti all'interno del Quadro italiano dei titoli (Qti) si riscontrano obiettivi da far perseguire all'allievo nell'azione di progettazione didattica: conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*); conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*); autonomia di giudizio (*making judgements*); abilità comunicative (*communication skills*); capacità di apprendere (*learning skills*). Si tratta di enunciazioni generali rispetto ai risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali, sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un corso di studio¹⁰². Secondo tale prospettiva 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 realizzazione¹⁰³.

Un insegnante competente è dunque in grado di contribuire al successo dello studente. Affinché possa trovare concreta realizzazione la responsabilità condivisa di insegnanti e studenti per raggiungere

¹⁰⁰ Cfr. U. Margiotta (a cura di), *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

¹⁰¹ Dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001), un gruppo di esperti provenienti da differenti Paesi ha prodotto una serie di descrittori per i tre cicli del Processo di Bologna, successivamente denominati Descrittori di Dublino (*Dublin descriptors*)

¹⁰² <http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>

¹⁰³ Cfr. R. Glaser, *Thoughts in expertise*, in Schooler C., Schaie K.W., *Cognitive functioning and social structure over the life course*, NJ Ablex, Norwood 1987, pp. 81-94.

l'obiettivo della competenza è possibile individuare alcune specifiche abilità richieste per tale *focus* predeterminato.

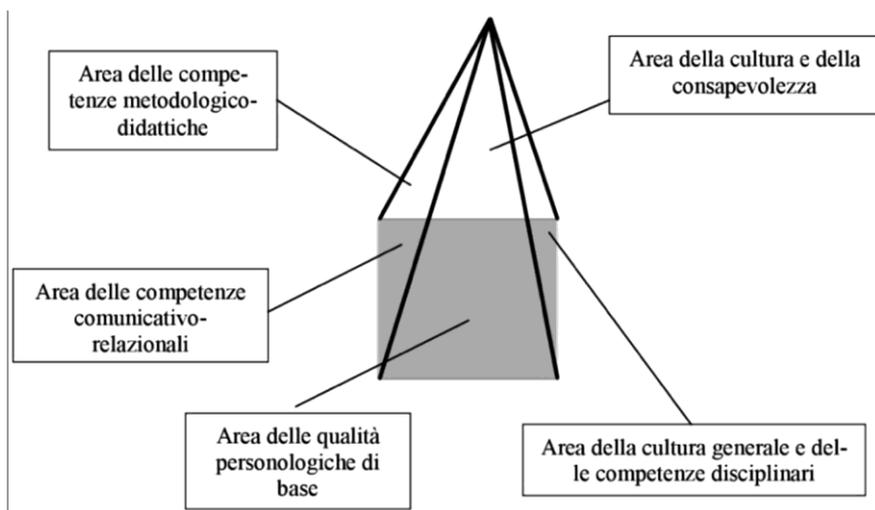
Le caratteristiche di un insegnamento basato sulla didattica per competenze possono essere ricondotte a: capacità di capire come apprendono gli studenti; abbinare i principi di apprendimento e insegnamento; facilitare/monitorare l'apprendimento; favorire il pensiero critico, il rispetto, supportare l'acquisizione di conoscenze, abilità e comportamenti professionali in tutti i settori di apprendimento (cognitivo, psicomotorio, affettivo), promuovere la responsabilità dello studente per l'apprendimento; fornire feedback specifici e tempestivi sul progresso dello studente a partire dall'autovalutazione dello studente; individuare le esperienze di apprendimento in base alle esigenze; lavorare affinché il discente affronti situazioni "caratterizzate da una crescente complessità delle prestazioni, con il progredire del programma"¹⁰⁴. Secondo questa logica, ai docenti si chiede di impostare la didattica e l'insegnamento in modo che gli alunni possano "avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi dall'esperienza alla sua rappresentazione"¹⁰⁵.

Tale passaggio, che considera i risultati dell'apprendimento espressi non solo in termini di conoscenze attese, ma anche in termini di competenze (es. valutazione critica; di comunicazione; linguistiche; di progettazione/calcolo) e di abilità/capacità (di soluzione di problemi; di apprendere), si rifà ai "modelli pluridimensionali complessi", dove vengono rappresentate macroaree di competenza, articolate in "indicatori di performance"¹⁰⁶, che richiamano la profondità e la complessità della professione insegnante, espressione essa stessa di specifiche competenze. A titolo esemplificativo/regolativo, è possibile ripartire tali competenze, che nel docente risultano essere accomunabili ad una sorta di "saper agire" (un tipo di sapere pratico, globale, capace di unire piuttosto che separare, richiama una logica pragmatica), determinato dal compito che si deve affrontare e dal risultato atteso che genera, all'interno di un approccio situato, come di seguito:

¹⁰⁴ A. Pritchard, *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*, Routledge, London 2009, p. 10.

¹⁰⁵ F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Torino, 2013, p. 19.

¹⁰⁶ G. Fumarco, *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci, Roma 2006, p. 54.



Schema tratto da *Aree di competenza professionale*¹⁰⁷

Emerge un modo di educare che richiede il pieno coinvolgimento di tutti gli “attori”, quindi ciascun docente assume il ruolo di *attore ricercatore* all’interno di un processo educativo che lo vede pienamente coinvolto e lo rende consapevolmente partecipe. Spetta al docente formulare e definire obiettivi di verifica e criteri di correzione, in relazione alle esigenze presenti nella classe.

Perrenoud¹⁰⁸ riconosce dieci domini di competenze individuati come prioritari nella formazione continua di un insegnante:

- *Organizzare e animare situazioni di apprendimento*
 - Conoscere, per una specifica disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento.
 - Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli allievi.
 - Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli dell’apprendimento.
 - Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche.
 - Impegnare gli allievi in attività di ricerca, in progetti di conoscenze.

¹⁰⁷ *Ivi*

¹⁰⁸ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

- *Gestire i processi di apprendimento*
 - Ideare e gestire situazioni problema adeguate al livello e alle possibilità degli allievi.
 - Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi di insegnamento.
 - Stabilire legami con le teorie che sottendono le attività di apprendimento.
 - Osservare e valutare gli allievi nelle situazioni di apprendimento secondo un approccio formativo.
 - Redigere bilanci periodici di competenza e prendere decisioni in progressione.

- *Concepire e fare evolvere dispositivi di differenziazione*
 - Gestire l'eterogeneità del gruppo classe.
 - Abbattere le barriere, allargare la gestione della classe con uno spazio più vasto.
 - Praticare un sostegno integrato, lavorare con gli allievi in grande difficoltà.
 - Sviluppare la cooperazione tra gli allievi e certe forme semplici di mutuo insegnamento.

- *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*
 - Suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare le capacità di autovalutazione nell'alunno.
 - Istituire e far funzionare un consiglio degli alunni (consiglio di classe o di istituto) e negoziare con gli studenti diversi tipi di regole e contratti.
 - Offrire attività di formazioni opzionali “a scelta”.

- *Lavorare in gruppo*
 - Elaborare un progetto di gruppo e rappresentazioni comuni.
 - Animare un gruppo di lavoro, guidare riunioni.
 - Formare e rinnovare un gruppo pedagogico.
 - Affrontare ed analizzare insieme situazioni complesse, pratiche e problemi professionali.
 - Gestire crisi o conflitti fra le persone.

- *Partecipare alla gestione della scuola*
 - Elaborare, negoziare un progetto d’istituto.
 - Gestire le risorse della scuola.
 - Coordinare, animare una scuola con tutti gli interlocutori (parascolastici, quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d’origine).
 - Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni.

- *Informare e coinvolgere i genitori*
 - Animare riunioni d’informazioni e di dibattito.
 - Guidare colloqui.
 - Coinvolgere i genitori nella valorizzazione della costruzione dei saperi.

- *Servirsi delle nuove tecnologie*
 - Utilizzare software per l’edizione di documenti.
 - Sfruttare le potenzialità didattiche di software in relazione agli obiettivi dei campi d’insegnamento.
 - Comunicare a distanza per mezzo della telematica.
 - Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento.

- *Affrontare i compiti e i dilemmi etici della professione*
 - Prevenire la violenza a scuola e nelle città.
 - Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali.
 - Partecipare alla costruzione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l’apprezzamento della condotta.
 - Analizzare la relazione pedagogica, l’autorità, la comunicazione in classe.
 - Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.

- *Gestire la propria formazione continua*
 - Saper esplicitare le proprie pratiche didattiche.
 - Redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua.

- Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete).
- Coinvolgersi in compiti su scala di un ordine del sistema d'insegnamento o del sistema educativo.
- Accogliere nuovi colleghi e partecipare alla loro formazione

Guardando alla relazione da costruire fra scuola ed extrascuola, Lichtner differenzia il *sapere scolastico*, di ordine logico, che favorisce i linguaggi astratti, fondato su di un approccio analitico alla conoscenza ed organizzato assumendo percorsi sistematici e strutturati di apprendimento, dal *sapere reale*, di ordine pratico, che favorisce lo sviluppo di linguaggi concreti, basato su un approccio globale alla conoscenza e fondato su percorsi intuitivi e personalizzati all'apprendimento¹⁰⁹.

La transizione verso la competenza tende a richiamare le differenze che caratterizzano i modi di apprendere dentro la scuola, rispetto alle modalità di apprendimento presenti nel mondo reale. Lauren Resnick¹¹⁰ sintetizza queste discontinuità in quattro punti:

Si tratta di comportamenti che vanno a definire le modalità attraverso le quali fare scuola: siamo di fronte alla *metafora del muro*, che ci richiama alla separazione tra sapere scolastico e sapere reale, tra ciò che succede dentro la scuola e ciò che succede fuori da essa; e la *metafora del ponte*, ovvero la possibilità dell'insegnamento stesso¹¹¹.

Insegnamento-muro	Insegnamento-ponte
È orientato dall'insegnante.	È diretto dallo studente e sostenuto dall'insegnante.
È in relazione con obiettivi standardizzati e formalmente definiti.	È orientato allo sviluppo della persona e della ricerca; promuove la costruzione di una relazione informale e culturale.

¹⁰⁹ Cfr. M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi* (tr. it.), FrancoAngeli, Milano, 2004.

¹¹⁰ Cfr. L. B. Resnick, *Imparare dentro e fuori la scuola* (tr. it.), in Pontecorvo C., Ajello A.M., C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 61-81.

¹¹¹ Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano 2003, pp. 54-56.

La didattica è strutturata in lezioni, con argomenti.	Alla base vi sono le esperienze e si procede attraverso la trattazione di tematiche
Presenta una struttura uniforme	È caratterizzato da una metodologia cooperativa; eroga un insegnamento individualizzato
Adopera in maniera centrale il libro	Adopera vari strumenti didattici
È centrato su contenuti, proposti in maniera sequenziale	Pone al centro situazioni-problema, che vengono adoperate per sviluppare nuclei tematici
La trasmissione della conoscenza, da riprodurre, viene erogata allo studente trasmettitore	L'allievo è soggetto attivo nella produzione delle conoscenze
L'attività valutativa è in capo unicamente all'insegnante	Viene prevista, oltre alla valutazione tradizionale, l'autovalutazione e la valutazione tra pari.

Nel raffronto fra le modalità convenzionali di fare scuola e la prospettiva a cui ci si apre con la didattica per competenze emergono in maniera chiara le sfide per la professionalità docente, che Perrenoud sintetizza con queste parole: “se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l’approccio per competenze non ha nessun futuro”¹¹².

5. Competenza per l’apprendimento in Europa

Dalla metà degli anni Novanta, anche l’Unione Europea, procedendo nella direzione di promozione del “capitale umano” come fattore primario dello sviluppo, “si interessa al concetto di competenza, collocandola in una posizione centrale nell’ambito dell’istruzione, dell’educazione, della formazione permanente e del lavoro”¹¹³.

Si definisce un percorso normativo ed una fondamentale riflessione: l’Europa ha bisogno di cittadini che acquisiscano lungo tut-

¹¹² P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* (tr. it.), op. cit., p. 165.

¹¹³ F. De Re (a cura di), *Teorie in pratica. Strategie e proposte didattiche per il successo formativo*, Paerson Academy, Torino 2017, p. 7.

to l'arco della vita (*lifelong learning*) maggiori conoscenze, abilità, competenze, per contribuire non solo al proprio sviluppo personale ma anche ad uno sviluppo della comunità. La cultura, l'istruzione, la formazione sono, infatti, indubbiamente necessarie per la realizzazione personale di ogni individuo ma esse rivestono anche un importante significato sociale, ovvero divengono necessarie per lo sviluppo e il benessere della comunità intera¹¹⁴. “Sul versante didattico-metodologico per i docenti, da tale responsabilità condivisa, ne consegue la necessità di porre in relazione una pluralità di competenze disciplinari, metodologiche, comunicativo-relazionali e tecnologiche per sostenere la crescita e lo sviluppo di ogni alunno, rispettando la sua singolarità e complessità sia per il suo benessere personale, sia per il benessere comunitario”¹¹⁵.

5.1. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006*

Insegnare e apprendere in qualsiasi curriculum richiede obiettivi comuni, responsabilità condivisa e responsabilità tra insegnanti e discenti e ambienti di supporto o abilitanti per massimizzare il successo nell'apprendimento.

La Commissione Europea collabora con i Paesi dell'UE per rafforzare le “competenze chiave”: conoscenze, abilità e attitudini che incoraggeranno gli studenti alla propria realizzazione personale e, nell'intero arco della vita, per la ricerca del lavoro, divenire parte attiva nei processi sociali.

Occorre a tal proposito evidenziare che le numerose significazioni della parola competenza assumono una versione univoca nella Raccomandazione europea del 2006, laddove viene chiarito come “le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”¹¹⁶.

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 7-9.

¹¹⁵ D. Milito, F. Salis, *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma 2017, p. 213.

¹¹⁶ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (18 dicembre 2006, 2006/962/CE). Le Raccomandazioni sono precedute dal “programma d'intenti” espresso dal Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) «un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente, e

Tale definizione risulta fondamentale, relativamente alla attività di progettazione didattica, ovvero a quelle attività che in maniera sempre più specifica hanno preso ad identificare l'insegnante negli ambienti di apprendimento scolastici contemporanei.

La definizione elaborata dalla Raccomandazione europea viene assunta quale elemento regolativo, al fine di procedere alla progettazione della didattica per competenze.

Il 18 dicembre 2006 la Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea ha pubblicato la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il documento definisce 8 macrocompetenze (spesso chiamate colloquialmente, o per brevità, Competenze Europee) ed invita gli Stati membri a svilupparne l'offerta nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente (che include esplicitamente l'istruzione e la formazione iniziale, ovvero scolastica)¹¹⁷, “di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”¹¹⁸. Si tratta, a ben vedere, di abilità “tradizionali” come la comunicazione nella propria lingua madre, lingue straniere, abilità digitali, alfabetizzazione e abilità di base in matematica e scienze, nonché abilità orizzontali come “apprendere a imparare”, responsabilità sociale e civica, iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza culturale e creatività.

Le competenze chiave così determinate figurano come quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione:

- comunicazione nella madrelingua: saper utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della propria lingua secondo le esigenze comunicative nei vari contesti (sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici);
- comunicazione nelle lingue straniere: padroneggiare la lingua inglese e un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi,

dovrebbe essere un'iniziativa chiave nell'ambito della risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza»

¹¹⁷ <https://didatticapercompetenze.wordpress.com/2014/11/17/competenze-chiave-europee-di-base-di-cittadinanza/>

¹¹⁸ Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 Dicembre 2006.

utilizzando anche i linguaggi settoriali previsti dai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro, al livello B2 di padronanza del quadro europeo di riferimento per le lingue (QCER);

- competenze matematiche: utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative; utilizzare le strategie del pensiero razionale negli aspetti dialettici e algoritmici per affrontare situazioni problematiche, elaborando opportune soluzioni;
- competenza digitale: utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete; utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare;
- imparare ad imparare: partecipare attivamente alle attività portando il proprio contributo personale; reperire, organizzare, utilizzare informazioni da fonti diverse per assolvere un determinato compito; organizzare il proprio apprendimento; acquisire abilità di studio;
- competenze sociali e civiche: agire in modo autonomo e responsabile, conoscendo e osservando regole e norme, con particolare riferimento alla Costituzione, collaborare e partecipare comprendendo i diversi punti di vista delle persone;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità: risolvere i problemi che si incontrano nella vita e nel lavoro e proporre soluzioni; valutare rischi e opportunità; scegliere tra opzioni diverse; prendere decisioni; agire con flessibilità; progettare e pianificare; conoscere l'ambiente in cui si opera anche in relazione alle proprie risorse;
- consapevolezza ed espressione culturale: riconoscere le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le

trasformazioni intervenute nel corso del tempo; comprendere gli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea e l'importanza che riveste la pratica dell'attività motorio-sportiva per il benessere individuale e collettivo¹¹⁹.

Tali competenze vengono definite competenze chiave in quanto metaforicamente offrono la chiave per poter consentire all'individuo di orientarsi nella società contemporanea, riuscendo ad attraversare le *porte* in essa presenti. Guasti utilizza tale metafora per illustrare il concetto di competenza argomentato e declinato nel documento europeo; si tratta quindi di strumenti che possano servire metaforicamente, mentre, in maniera simmetrica, le competenze vengono definite con dotazioni funzionali allo sviluppo, capaci di porre il soggetto nella condizione di saper sempre fronteggiare nuove situazioni in maniera efficace¹²⁰.

Il documento stabilisce che esse sono considerate ugualmente importanti, non dovendo procedere quindi alla definizione di alcuna gerarchia al loro interno. È importante che le competenze siano trasversali, cioè utilizzate dallo stesso soggetto in più contesti differenti; per esempio sviluppare il senso di responsabilità e di autonomia che richiede qualsiasi attività lavorativa, o ancora le capacità tecniche ed intellettuali di collaborazione con gli altri.

Com'è noto, la competenza è un insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito lavorativo. Se, oltre ad acquisire l'insieme strutturato dei suddetti elementi, il soggetto sarà in grado di trasferirlo in contesti differenti della propria esperienza personale e professionale, allora si sarà dimostrato in grado di concretizzare la trasversalità¹²¹.

Affinché un individuo sia competente occorre che egli contestualizzi le proprie esperienze di vita nel percorso formativo; si tratta quindi di operare una sintesi di queste due dimensioni, individuando soluzioni personali, flessibili e creative.

¹¹⁹ <https://didatticapercompetenze.wordpress.com/2014/11/17/competenze-chiave-europee-di-base-di-cittadinanza/>

¹²⁰ Cfr. L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, op. cit., p. 50.

¹²¹ www.scienze-ricerche.it/?p=3239

6. Assi culturali e Competenze chiave di cittadinanza

In Italia il sistema educativo è tradizionalmente caratterizzato dalle discipline; per questa ragione il Ministero dell'istruzione ha voluto operare per la promozione dell'approccio disciplinare con quello relativo ad una progettazione didattica intesa a promuovere le competenze, così come indicato nella Raccomandazione 2006, introducendo assi culturali¹²² (con relative competenze di base) e competenze chiave per la cittadinanza¹²³; si procede quindi alla individuazione di due aree tassologiche: gli Assi culturali, che prevedono le Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione, e le Competenze chiave per la Cittadinanza, da conseguire al termine dell'obbligo scolastico.

Le competenze chiave sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali. L'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica ed offre la possibilità alle istituzioni scolastiche di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale¹²⁴.

6.1. *Gli assi culturali*

Nell'allegato tecnico del DM 139/2007, sono descritti “i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento”¹²⁵. Vengono enumerati quattro assi, al cui interno sono dettagliate le competenze di base:

- **asse dei linguaggi:** padronanza della lingua italiana; utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi; utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione

¹²² https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

¹²³ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf

¹²⁴ Cfr. D.M. 22.08.07

¹²⁵ D.M. 139/2007, art.2 comma 1.

consapevole del patrimonio artistico e letterario; utilizzare e produrre testi multimediali; l'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione, è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi. Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per integrare adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza. Le competenze comunicative in una lingua straniera facilitano, in contesti multiculturali, la mediazione e la comprensione delle altre culture; favoriscono la mobilità e le opportunità di studio e di lavoro. Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore. La competenza digitale arricchisce le possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa. L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce lo strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo¹²⁶;

- asse matematico: utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica; confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni; individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi; analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio

¹²⁶ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico; l'asse matematico ha l'obiettivo di far acquisire allo studente saperi e competenze che lo pongano nelle condizioni di possedere una corretta capacità di giudizio e di sapersi orientare consapevolmente nei diversi contesti del mondo contemporaneo. La competenza matematica, che non si esaurisce nel sapere disciplinare e neppure riguarda soltanto gli ambiti operativi di riferimento, ma consiste nell'abilità di individuare e applicare le procedure che consentono di esprimere e affrontare situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati. La competenza matematica comporta la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (dialettico e algoritmico) e di rappresentazione grafica e simbolica (formule, modelli, costrutti, grafici, carte), la capacità di comprendere ed esprimere adeguatamente informazioni qualitative e quantitative, di esplorare situazioni problematiche, di porsi e risolvere problemi, di progettare e costruire modelli di situazioni reali. Finalità dell'asse matematico è l'acquisizione al termine dell'obbligo d'istruzione delle abilità necessarie per applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e sul lavoro, nonché per seguire e vagliare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui in molteplici contesti di indagine conoscitiva e di decisione¹²⁷;

- asse scientifico-tecnologico: osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale, riconoscere, nelle sue varie forme, i concetti di sistema e complessità; analizzare qualitativamente e quantitativamente i fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza; essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate; l'asse scientifico-tecnologico ha l'obiettivo di facilitare lo studente nell'esplorazione del mondo circostante, per osservarne i fenomeni e comprendere il valore della conoscenza del mondo naturale e di quello delle attività umane come parte integrante

¹²⁷ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

della sua formazione globale. Si tratta di un campo ampio e importante per l'acquisizione di metodi, concetti, atteggiamenti indispensabili ad interrogarsi, osservare e comprendere il mondo e a misurarsi con l'idea di molteplicità, problematicità e trasformabilità del reale. Per questo l'apprendimento centrato sull'esperienza e l'attività di laboratorio assumono particolare rilievo. L'adozione di strategie d'indagine, di procedure sperimentali e di linguaggi specifici costituisce la base di applicazione del metodo scientifico che – al di là degli ambiti che lo implicano necessariamente come protocollo operativo – ha il fine anche di valutare l'impatto sulla realtà concreta di applicazioni tecnologiche specifiche. L'apprendimento dei saperi e delle competenze avviene per ipotesi e verifiche sperimentali, raccolta di dati, valutazione della loro pertinenza ad un dato ambito, formulazione di congetture in base ad essi, costruzioni di modelli; favorisce la capacità di analizzare fenomeni complessi nelle loro componenti fisiche, chimiche, biologiche. Le competenze dell'area scientifico tecnologica, nel contribuire a fornire la base di lettura della realtà, diventano esse stesse strumento per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza. Esse concorrono a potenziare la capacità dello studente di operare scelte consapevoli ed autonome nei molteplici contesti, individuali e collettivi, della vita reale. È molto importante fornire strumenti per far acquisire una visione critica sulle proposte che vengono dalla comunità scientifica e tecnologica, in merito alla soluzione di problemi che riguardano ambiti codificati (fisico, chimico, biologico e naturale) e aree di conoscenze al confine tra le discipline anche diversi da quelli su cui si è avuto conoscenza/esperienza diretta nel percorso scolastico e, in particolare, relativi ai problemi della salvaguardia della biosfera. Obiettivo determinante è, infine, rendere gli alunni consapevoli dei legami tra scienza e tecnologie, della loro correlazione con il contesto culturale e sociale con i modelli di sviluppo e con la salvaguardia dell'ambiente, nonché della corrispondenza della tecnologia a problemi concreti con soluzioni appropriate¹²⁸;

¹²⁸ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

- asse storico e sociale: comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali; collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente; riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio. L'asse storico sociale si fonda su tre ambiti di riferimento: epistemologico, didattico, formativo. Le competenze relative all'area storica riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente. Se sul piano epistemologico i confini tra la storia, le scienze sociali e l'economia sono distinguibili, più frequenti sono le connessioni utili alla comprensione della complessità dei fenomeni analizzati. Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia. Il senso dell'appartenenza, alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela esul riconoscimento dei diritti e dei doveri, concorre alla sua educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza. La partecipazione responsabile – come persona e cittadino – alla vita sociale permette di ampliare i suoi orizzonti culturali nella difesa della identità personale e nella comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. La raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo 18 dicembre 2006 sollecita gli Stati membri a potenziare nei giovani lo spirito di intraprendenza e di imprenditorialità. Di conseguenza, per promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta, risulta importante fornire gli strumenti per la cono-

scenza del tessuto sociale ed economico del territorio, delle regole del mercato del lavoro, delle possibilità di mobilità¹²⁹.

Le discipline fungono da strumenti culturali per la messa in atto dei saperi, nelle diverse situazioni, per rispondere ai quesiti che la vita ci pone; la competenza risulta essere la capacità di usare il proprio bagaglio culturale per risolvere determinate problematiche, presenti nel contesto sociale e/o per soddisfare bisogni formativi.

6.2. *Le competenze chiave di cittadinanza*

L'Unione europea ha sollecitato i governi ad inserire nei programmi ministeriali alcuni contenuti valoriali, afferenti al campo politico e sociale, finalizzati a formare negli alunni il senso civico, in coerenza con l'idea di cittadinanza; la declinazione delle competenze di cittadinanza, che si prescrive vengano acquisite al termine dell'istruzione obbligatoria, sono incluse nel D.M. n.139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in maniera di adempimento dell'obbligo di istruzione*. Esse risultano così articolate dal Ministero dell'istruzione:

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare:** comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei,

¹²⁹ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.

informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).

- Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni¹³⁰.

Agli alunni si richiede quindi di sviluppare una “cittadinanza attiva” che dovrebbe comprendere la conoscenza di alcuni elementi costitutivi della vita in comunità, ma anche l'esperienza diretta. La cittadinanza, infatti, si sviluppa vivendola e non conoscendola.

¹³⁰ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

L'educazione alla cittadinanza deve presupporre il "fare esperienza"; una delle parole chiavi è difatti "partecipazione", poiché "la scuola [...] deve mettere i soggetti nella condizione di essere responsabili di qualcosa di reale. La partecipazione a scuola non può essere simulazione: a volte può anche diventare esercizio di metodo, ma non può mai esaurirsi in questa dimensione"¹³¹.

Analizzando il documento di interesse si nota come la declinazione delle competenze avvenga in abilità e conoscenze, pur non individuando un unico riferimento di queste in relazione alle otto competenze chiave europee; possiamo quindi intendere il dettaglio prodotto come declinazioni, di natura trasversale, delle competenze chiave europee. "Imparare a imparare" risulta difatti una competenza europea non riconducibile ad "individuare collegamenti e relazioni". "Acquisire e interpretare l'informazione" come "Comunicare" sono presenti in due competenze chiave europee, come in "Comunicazione nella madrelingua" e "comunicazione nelle lingue straniere". "Agire in modo autonomo e responsabile" può essere considerato l'essenza stessa della competenza, mentre "Collaborare e partecipare" risulta essere riconducibile a "Competenze sociali e civiche". "Ideare e progettare risolvere i problemi" può essere ricondotto allo "Spirito di iniziativa e intraprendenza/imprenditorialità". Risulta infine naturale evidenziare come tutte le competenze appena esposte siano trasversali e mantengono uno stretto rapporto di reciprocità.

Va notato quindi come le competenze di cittadinanza risultano separate dalle competenze di base degli Assi culturali, facendo risultare questi ultimi quasi come macro settori disciplinari.

Al fine della definizione delle azioni di progettazione per competenza, negli ambienti di apprendimento formali, non formali ed informali, torna quindi utile ricordare come le competenze chiave di cittadinanza per l'obbligo scolastico risultino essere "il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali"¹³², ovvero Asse dei linguaggi – Asse della matematica – Asse scientifi-

¹³¹ L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, op. cit., p. 55.

¹³² Documento tecnico in D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, p. 2.

co/ tecnologico – Asse storico/sociale, che costituiscono “il tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all’acquisizione delle competenze chiave”¹³³.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dicembre 2006	DM 139, 22 agosto 2007	
Competenze chiave per l'apprendimento permanente	Assi culturali	Competenze chiave per la cittadinanza
Comunicare nella madrelingua	Asse dei linguaggi	Comunicare
Comunicare nelle lingue straniere		
Competenza digitale	Asse scientifico-tecnologico	
Competenze di scienza e tecnologia		
Competenze matematiche	Asse matematico	
Competenze sociali e civiche	Asse storico	Collaborare e partecipare
Consapevolezza ed espressione culturale		Agire in modo autonomo e responsabile
Imparare a imparare		Imparare a imparare Acquisire e interpretare l'informazione Individuare collegamenti e relazioni
Spirito di iniziativa e intraprendenza		Ideare e progettare Risolvere problemi

*Schema Relazione Competenze chiave per l'apprendimento permanente
– Assi culturali – Competenze chiave per la cittadinanza*

7. Raccomandazione europea sulle competenze chiave 2018

Il 22/05/2018, il Consiglio dell’Unione Europea ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente¹³⁴ che rinnova e sostituisce il precedente dispositivo del 2006. Il documento tiene conto da un lato delle profonde trasformazioni economiche, sociali e culturali degli ultimi anni, dall’altro della persistenza di gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani. Emerge una crescente necessità di maggiori compe-

¹³³ Ivi, p.1

¹³⁴ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle Competenze chiave per l’apprendimento permanente.

tenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti. L'orizzonte dominante del documento: nel 2006 è la «società della conoscenza», mentre nel documento del 2018 viene presentato un orizzonte più ampio, sia nello spazio che nel tempo, finalizzato a sviluppare ininterrottamente un ampio spettro di competenze in una società estremamente interconnessa e in rapido cambiamento.

Il documento pone in evidenza il valore della sostenibilità, evidenziando la necessità, per tutti i giovani, di partecipare ad una formazione che promuova gli stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la solidarietà e l'inclusione, la cultura non violenta, la diversità culturale, il principio della cittadinanza globale.

Il concetto di competenza è declinato come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui l'atteggiamento è definito quale disposizione/mentalità per agire o reagire a idee, persone, situazioni.

Le otto competenze individuate modificano l'assetto definito nel 2018, come di seguito:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Si riscontra la presa d'atto di una forte accelerazione verso la dimensione della complessità: nella parte descrittiva del documento¹³⁵,

¹³⁵ Nel documento del MIUR Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018, diviso in nove sezioni, particolare attenzione è riservata alle competenze trasversali ed agli ambiti disciplinari. Forte si presenta, all'interno dell'intero documento, il richiamo alle Indicazioni nazionali 2012, i cui esiti della sperimentazione hanno contribuito a definire il modello di certificazione nazionale delle competenze. Si tratta di un documento che, a cinque anni dall'emanazione delle Indicazioni del 2012, torna a rileggerle, anche alla luce degli accadimenti che hanno investito l'attuale società, evidenziando, in modo particolare, il valore che assume il conseguimento delle competenze di cittadinanza, tema centrale dell'intero documento.

emergono sia il fenomeno della connessione/sovrapposizione tra le varie aree, sia il riconoscimento di un potenziale intrinseco che porta ciascuna competenza ad invadere altri campi di esperienza culturale e relazionale. Ciò risulta particolarmente evidente nelle competenze di comunicazione (non più individuate “nella madrelingua” e “nelle lingue straniere”, bensì in “alfabetica funzionale” e in “multilinguistica”). Altrettanto interessanti, e fortemente interrelate, sono le due categorie della competenza “personale e sociale” unita “all’imparare ad imparare” (come unica dimensione che vede nella flessibilità e nella capacità di adattamento una componente del “saper essere” e dello “stare con gli altri”) e della “competenza di cittadinanza” (che ora costituisce categoria a se stante)¹³⁶.

Il documento si sofferma, inoltre, sulla necessità di rafforzare le competenze dei giovani, prediligendo un più stretto rapporto tra apprendimento formale, creatività ed esperienze di laboratorio.

In senso più ampio, la Raccomandazione pone l’accento sui valori della curiosità e della capacità di relazione con l’altro (inteso come persona, contesto, cultura, diversità), affiancate alla capacità di pensiero critico e alla resilienza. Risulta strategico il riferimento alla capacità di lettura dei contesti e alla necessità di uno stato continuo di autoriflessione, nonché di controllo dei fenomeni comunicativi e relazionali. Di assoluta importanza è l’attenzione riservata al principio di “consapevolezza culturale” che presuppone un atteggiamento di familiarità ed un approccio disinvolto nei confronti del patrimonio culturale, nonché della sfera emotiva ed identitaria che è connaturata al riconoscimento del concetto di “eredità” di un popolo o di una nazione. Si tratta di condizioni indispensabili per favorire il miglioramento degli apprendimenti ed un più efficace sviluppo delle competenze. Una buona traccia di lavoro potrebbe essere quella di definire una mappatura delle *soft skills* utili a rafforzare l’efficacia dell’azione didattica, nonché una proposta organica volta a promuovere forme di lavoro collaborativo tra insegnanti e, più in generale, nei contesti professionali della scuola¹³⁷.

¹³⁶ <http://www.anp.it/competenze-chiave-nuova-raccomandazione-del-europa>

¹³⁷ Cfr. C. Ciappei, M. Cinque, *Soft skills per il governo dell’agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 140-145.

8. La Didattica per Competenze

“Nessuna esperienza è educativa se non tende alla conoscenza di un maggior numero di fatti e al prendere in considerazione maggiori idee, e anche a una migliore e più metodica organizzazione delle medesime. Perché le esperienze siano educative devono condurre e fare in modo che i ragazzi si aprano al mondo in espansione della materia di studio. Questa condizione è soddisfatta solo quando l’educatore considera l’insegnamento e l’apprendimento come un processo continuo di ricostruzione dell’esperienza”¹³⁸. Questo processo, ancora nel vivo, si è rivelato particolarmente complesso, anche perché ha dovuto confrontarsi con un sapere disciplinare, alle volte nozionistico, fondato sul principio del “sapere per sapere” e non sul “sapere agito”, così come inteso nella didattica per competenze¹³⁹.

La presenza del tema delle competenze nel dibattito scolastico cambia il punto di riferimento intorno a cui strutturare la proposta formativa; o meglio cambia radicalmente l’idea di apprendimento alla base dell’elaborazione di un curriculum scolastico. Il costrutto di competenza, infatti, veicola un modo di pensare l’apprendimento profondamente diverso dalla tradizionale rappresentazione prevalente nella scuola¹⁴⁰.

Il concetto di competenza è portatore di un potenziale innovatore rispetto ai modi di intendere l’insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico, in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l’idea di sapere e di apprendimento. Non è “infatti sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare il portato del costrutto della competenza, bensì sulla struttura profonda, sui modi di pensare l’apprendimento e l’insegnamento”¹⁴¹. “Per molti decenni la funzione attribuita dalla società alla scuola è stata quella di diffondere i saperi elaborati da individui e gruppi sociali attraverso la messa in opera di

¹³⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (tr. it.), op. cit., pp. 84.

¹³⁹ Cfr. S.A. Scandurra, *Formazione e lavoro. Il dialogo fondamentale per la scuola italiana contemporanea*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 2017, pp. 229-246.

¹⁴⁰ M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., p. 45.

¹⁴¹ M. Castoldi, *Didattica generale*, op. cit., p. 56.

molteplici processi di alfabetizzazione¹⁴². La didattica per competenze si riferisce, al contrario, alla capacità di decidere i metodi appropriati di insegnamento, in modo che possano essere realizzati diversi obiettivi pedagogici; include l'utilizzo della vita quotidiana e delle esperienze per affrontare i problemi, per rispondere alle domande degli studenti, che celano un bisogno profondo di attribuire senso al proprio apprendimento e al proprio lavoro¹⁴³. Elemento identificativo risulta essere la dimostrazione dei risultati di apprendimento, che divengono centrali per il processo educativo. Differenza principale, rispetto ai tradizionali metodi didattici, risiede sulla centralità rivestita dallo sviluppo di competenze, identificabile quale abilità osservabile¹⁴⁴.

Da un punto di vista operativo, le competenze sembrano coprire un'ampia gamma di abilità e comportamenti che rappresentano la capacità di far fronte a situazioni complesse e imprevedibili, la risoluzione delle quali necessita la strutturazione di un processo decisionale consapevole e intenzionale¹⁴⁵. La formazione basata sulle competenze si focalizza difatti sugli esiti del processo – ovvero su ciò che uno studente sa e può fare – differenziandosi per metodologie utilizzate, tempi di apprendimento¹⁴⁶, e focalizzata sui seguenti elementi: capire come si impara meglio (stile); comprendere esattamente quali sono i risultati attesi dell'apprendimento; assumersi la responsabilità per l'apprendimento; mostrarsi motivati all'apprendimento e orientati all'obiettivo; riflettere criticamente; autovalutare sia il proprio apprendimento che le proprie prestazioni; impegnarsi per un apprendimento continuo¹⁴⁷.

¹⁴² D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curriculare*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 11.

¹⁴³ Cfr. F. Da Re, *La didattica per competenze La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, op. cit., p. 19.

¹⁴⁴ Cfr. W. Kouwenhoven, *Competence-based curriculum development in Higher Education: a globalised concept?*, in A. Lazinec, C. Calafate, *Technology Education and Development*, Intech, 2009, pp. 1-7; si veda <http://www.intechopen.com/books/technology-education-anddevelopment/competence-based-curriculum-development-in-higher-education-a-globalised-concept>.

¹⁴⁵ R. Barnett, *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, op. cit.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 33.

¹⁴⁷ Cfr. R. Voorhees, *Measuring What Matters: Competency Based Learning models in Higher education, New Directions for Institutional Research n. 110*, John Wiley & Sons, Inc, USA 2001, p. 45.

Fondamentale risulta la definizione dei risultati e degli obiettivi di apprendimento in maniera chiara, e su giudizi fondati sull'evidenza; essi devono includere la dimostrazione dei criteri di rendimento del ruolo (cioè le competenze specifiche). Tale chiarezza nella definizione dei "traguardi formativi" risulta utile sia per gli insegnanti, che per gli studenti. I risultati attesi, come vengono misurate le prestazioni e in che modo gli obiettivi di apprendimento si riferiscono ai risultati, devono allo stesso tempo risultare evidenti. La didattica basata sulle competenze esprime attenzione ai bisogni e agli stili cognitivi dello studente, fornendogli il tempo necessario per acquisire e, ripetutamente, eseguire o dimostrare le competenze conseguite, creando un ambiente favorevole all'apprendimento. "Dimensioni come la coerenza, l'autorevolezza, l'empatia, la serietà, l'equità, l'onestà professionale e intellettuale e, non ultimi, la passione e l'interesse che lasciamo trasparire insegnando sono potentissimi fattori di motivazione per gli allievi. Il *magister* è il docente che non solo passa conoscenza, ma regala esperienza, principi e chiavi di lettura della realtà, sa far capire il significato del sapere per la vita"¹⁴⁸.

La focalizzazione dell'attenzione da una didattica delle conoscenze ad una didattica per competenze si sviluppa all'interno di ambienti di apprendimento stimolanti che consentono agli studenti di impegnarsi in processi di apprendimento significativi¹⁴⁹. Il punto centrale che definisce tale approccio riguarda la modalità attraverso la quale promuovere capacità di affrontare i problemi che è possibile incontrare durante le esperienze della vita; si assiste, in tal modo, alla mobilitazione delle risorse interne del soggetto, in vista della promozione di un *apprendimento profondo* che definisca, in maniera chiara, un collegamento fra esperienza reale e tematiche di insegnamento¹⁵⁰.

¹⁴⁸ F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, op. cit., p. 24.

¹⁴⁹ Cfr. N. O'Sullivan, A. Burce, *Teaching and learning in competency-based education*, in *The Fifth International Conference on e-Learning, eLearning*, Belgrade 2014, pp. 5-6.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 52.

Perrenoud, tal proposito riconosce alcune sfide professionali che la progettazione per competenze pone¹⁵¹ alle rappresentazioni culturali e alle prassi operative degli insegnanti.

– *Guardare ai saperi come risorse da mobilitare*. Occorre che la conoscenza, espressa nelle discipline, venga considerata strumento di costruzione delle relazioni alla base della possibilità di affrontare le situazioni problema, poste dalla vita.

– *Lavorare per situazioni-problema*¹⁵². Emerge la connessione fra realtà e scuola; la figura del ponte integra saperi e situazioni, nella costruzione di un contesto significativo¹⁵³.

- *Condividere progetti formativi con i propri allievi*. La contrattualità formativa consente di condividere lo scopo del lavoro didattico, con gli studenti e con tutti i soggetti interessati; una pratica metodologica che garantisce si caratterizza per disponibilità ed impegno¹⁵⁴.
- *Adoperare una pianificazione flessibile*. Il riferimento a problemi reali richiede una modalità progettuale intesa quale strumento per focalizzazione linee di azione, in grado di agganciare i problemi reali. L'intervento si caratterizza come conseguimento di preordinati traguardi formativi.
- *Valutare l'apprendimento*. La valutazione diviene risorsa metacognitiva, strumento per promuovere l'apprendimento.
- *Promuovere un diverso approccio al reale*: l'insegnamento-ponte consente di valutare allargare lo sguardo, ed anzi utilizzare i diversi punti di vista nei confronti della realtà.
- Nel processo di insegnamento/apprendimento, agli studenti si consente quindi di acquisire competenze *ragionevoli*, che pos-

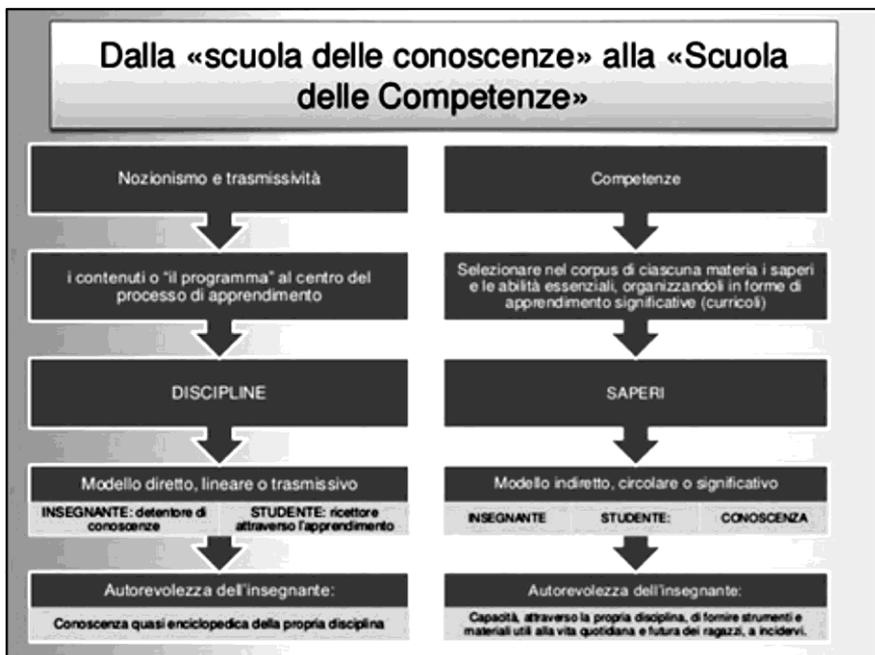
¹⁵¹ Nell'approccio per competenze il discente diviene co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere ; tale approccio richiede una modalità di intervento differente rispetto all'apprendimento tradizionale, dove lo studente risulta essere ricettore passivo e riproduttore. Claxton ha così definito la competenza "sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare". Si veda G. Claxton, *Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning*, University of Bristol, Bristol 1998.

¹⁵² L'espressione "situazioni-problema" indica un approccio esplorativo, orientato verso una conoscenza posta in relazione con situazioni reali e contesti operativi.

¹⁵³ L'apprendimento significativo di riferisce ad un tipo di apprendimento fondato sulla ricerca e sulla rielaborazione delle conoscenze. L'obiettivo risulta essere la persona che apprende e sviluppi capacità di *problem solving*.

¹⁵⁴ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., p. 142.

sono aiutarli nella loro istruzione e nella loro vita quotidiana. Le azioni e i riflessi dello studente diventano la principale fonte di apprendimento. Gli obiettivi di competenza devono includere risultati, criteri, standard di prestazione, condizioni che sono tangibili, misurabili e pertinenti.



Schema: Dalla didattica delle conoscenze alla Didattica delle Competenze¹⁵⁵

Relativamente al momento valutativo, è possibile riconoscere ulteriori nodi, ovvero: integrare la valutazione del prodotto della formazione, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende"¹⁵⁶.

Un approccio orientato verso le competenze è in grado di mutare il focus rispetto al quale progettare¹⁵⁷ un percorso formativo; la prospet-

¹⁵⁵ L. Guasti, *Didattica per competenze*, op. cit., p. 17.

¹⁵⁶ G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2007, p. 60.

¹⁵⁷ La progettazione risulta essere "l'elaborazione e la realizzazione di progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative proprietà, valutando i vincoli e

tiva che quindi si assume diviene non solo tecnico-professionale, ma soprattutto culturale, andando ad interessare l'intera comunità sociale, posta in relazione con il sistema-scuola. Attori e quindi soggetto a cui richiedere un cointeressamento gli allievi, i genitori, attori sociali portatori quanto i docenti di un insieme di stereotipi, pregiudizi, assiomi indiscutibili, relativamente al significato ed ai modi della formazione scolastica. Al centro dell'analisi, emerge un'idea di scuola che va de-costruita, e problematizzata, analizzandola con le sue procedure organizzative, i comportamenti valutativi, i *setting* organizzativi¹⁵⁸.

8.1. *Progettare per traguardi formativi*

Le indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione 2012 “intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza [...] Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale”¹⁵⁹.

Vengono esplicitati e definiti gli obiettivi specifici di apprendimento e i traguardi dello sviluppo delle competenze; si tratta di un documento alquanto articolato che “fornisce numerosi spunti per una didattica nuova, quella appunto per competenze, che supera una visione di insegnamento finalizzato all'acquisizione delle sole conoscenze. Nel documento si ricorda che la scuola italiana svolge l'insostituibile funzione pubblica assegnatale dalla Costituzione della Repubblica, per la formazione di ogni persona e la crescita civile e sociale del Paese”¹⁶⁰.

le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati” – allegato n.2 “Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione”.

¹⁵⁸ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 42.

¹⁵⁹ Le indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Roma 2012, p. 22.

¹⁶⁰ F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 76.

Il testo, proprio nelle sue riflessioni iniziali, pone l'attenzione sul contesto complesso e discontinuo all'interno del quale la scuola e l'educazione rivestono un ruolo fondamentale. "Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischia di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti"¹⁶¹.

Rispetto alle precedenti indicazioni del 2007 nel nuovo documento si rinviene l'idea di sviluppo ciclico degli apprendimenti, con una ripresa, e graduale ampliamento, degli argomenti trattati negli anni, da parte dello studente, così da risultare "importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente"¹⁶². Tali considerazioni risultano centrali all'interno della didattica per competenze, che interessa, in maniera verticale, tutti gli ordini ed i gradi del sistema scolastico; "l'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. [...] la progettazione di un unico curriculum verticale facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione"¹⁶³.

L'esperienza che ogni singolo studente vive è vista in una prospettiva evolutiva, continua, graduale ovvero unitaria. I percorsi di conoscenza sono progressivamente orientati allo sviluppo di competenze ed alla ricerca di connessioni tra i diversi saperi. Un altro elemento di forte innovazione risiede nell'attenzione per l'acquisizione delle conoscenze e competenze di base, giungendo alla definizione di Traguardi per il loro sviluppo, che "rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo in-

¹⁶¹ MIUR, Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, op. cit., p. 14.

¹⁶² *Ibidem*, p. 16.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 25.

tegrale dell'allievo"¹⁶⁴. Al contempo, vengono enucleati gli elementi distintivi delle competenze stesse, ovvero il loro evidente riferimento ai contesti di vita reale: "i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato [...] È importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti"¹⁶⁵.

Le Indicazioni Nazionali risultano essere il quadro di riferimento per la progettazione curricolare finalizzata allo sviluppo delle competenze; all'interno del curricolo, espressione delle esperienze di apprendimento che una comunità scolastica progetta, attua e valuta in vista di obiettivi formativi esplicitamente espressi¹⁶⁶, l'indicazione dei traguardi formativi da raggiungere elaborando scelte autonome in termini di contenuti, metodi, organizzazione e valutazione, consente di progettare il curricolo verticale, definendo i traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere nella Scuola, indirizzando l'azione didattica verso la realizzazione del profilo auspicato. Il curricolo verticale consente di superare la convenzionale prassi del programma, sottolineando la necessità di individuare bisogni e traguardi formativi raggiunti dagli alunni, per progettare interventi mirati e progressivi. Gli obiettivi di apprendimento sono il mezzo per il raggiungimento dei traguardi formativi e per lo sviluppo delle competenze. Le indicazioni risultano prescrittive solo rispetto ai traguardi¹⁶⁷.

Nella progettazione per competenze verranno indicati:

- *i traguardi di sviluppo delle competenze*: riferimenti ineludibili per gli insegnanti, in quanto indicano "le piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo"¹⁶⁸;
- *gli obiettivi di apprendimento*: devono definire in modo chiaro e inequivocabile "conoscenze e abilità ritenuti indispensa-

¹⁶⁴ *Ivi.*

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 16.

¹⁶⁶ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio* (tr. it.), op. cit., 2004.

¹⁶⁷ Cfr. C. D'Anna, *Educazione Fisica nel primo ciclo d'istruzione. Dai nuclei fondanti alla progettazione didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2018.

¹⁶⁸ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, op. cit., p. 13.

bili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze”¹⁶⁹;

- *le esperienze significative di apprendimento*: traguardate e programmate nella loro realizzazione operativa, sotto il profilo sia dello sviluppo cognitivo che di quello personale e culturale degli studenti.

Anche le successive “Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018”, come già le Indicazioni 2012, rinviano all’aspetto trasversale dell’insegnamento, che coinvolge i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l’ambiente, coinvolgendo e impegnando tutti i docenti a perseguirlo nell’ambito delle proprie ordinarie attività. A questo proposito, si chiede di promuovere una progettazione didattica ampia, che coinvolga più dimensioni, ovvero l’integrazione delle varie discipline, delle lingue straniere alla matematica, delle competenze civiche e sociali a quelle computazionali, per rappresentare la complessità della realtà, nonché promuovere la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l’analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l’apprendimento sociale, la sperimentazione, l’indagine, la contestualizzazione nell’esperienza, la laboratorialità. Fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza¹⁷⁰.

9. Backward design: progettare a ritroso

Il *backward design*, ideato da Wiggins e McTighe, è un metodo di progettazione del curriculum educativo che fissa degli obiettivi, prima di scegliere i metodi didattici e le forme di valutazione. Il *backward design* prevede in genere tre fasi: identificazione dei risultati desiderati; determinazione dei livelli accettabili di prove che supportino il raggiungimento dei risultati preventivati; la progettazione delle attività che consentono di ottenere i risultati programmati.

¹⁶⁹ *Ivi*

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 16.

Il *backward design* non prevede, come nei metodi “tradizionali” di pianificazione del curriculum, la creazione/selezione di un elenco di contenuti da insegnare. L’educatore inizia con gli obiettivi, crea o pianifica le valutazioni e alla fine idea e prepara il *lesson plan*. Il *backward design* prevede l’utilizzo di una *road map*: “la destinazione viene scelta per prima e quindi la mappa viene utilizzata per pianificare il viaggio verso la destinazione desiderata, poiché “iniziare con in mente la fine significa iniziare con una chiara comprensione della propria destinazione. Significa sapere dove si sta andando così da meglio comprendere dove ci si trova ora, in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione”¹⁷¹.

M. Comoglio, considera basilari i seguenti scopi dell’educazione, per una didattica in grado di sviluppare la comprensione autentica nello studente:

- dare coerenza alla progettazione didattica coordinando obiettivi di apprendimento e punti di partenza;
- centrare gli obiettivi di comprensione dei contenuti di apprendimento, definendo sistemi di valutazione coerenti;
- superare il dilemma “insegnare tutto, ma in modo superficiale, o insegnare qualcosa in modo significativo”;
- determinare i principi di istruzione e apprendimento che rendono significativa la trattazione di argomenti anche lontani;
- saper determinare una mediazione tra progettazione e flessibilità nell’insegnamento;
- saper organizzare prestazioni autentiche significative¹⁷² in grado di determinare il processo di scoperta, fornendo materiali adeguati per la costruzione di un portfolio dello studente¹⁷³.

Il *backward design* viene spesso utilizzato in combinazione con altri due termini: progettazione del curriculum e progettazione didattica. La progettazione del curriculum è l’atto di progettare o svi-

¹⁷¹ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), LAS, Roma 2004, p. 22.

¹⁷² Le “evidenze di comprensione significativa”, (*evidence of understanding*), sono informazioni raccolte grazie ad una varietà di strumenti formali ed informali di accertamento durante un’unità di apprendimento, entro un determinato arco temporale.

¹⁷³ Cfr. M. Comoglio, *Cinque competenze per una nuova educazione. Una sintesi didattico-educativa per il secolo XXI*. Animazione Sociale, Ottobre, 1996, pp. 20-28.

luppate programmi di studio per gli studenti, ovvero in relazione ai curricula, che possono differire, anche in rapporto ai luoghi; si basano su specifici standard di riferimento stabiliti a livello nazionale. La progettazione didattica è finalizzata allo sviluppo di esperienze e ambienti di apprendimento che promuovono l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche da parte degli studenti. Inoltre, i modelli di progettazione didattica possono essere pensati come strutture per lo sviluppo di moduli o lezioni che aumentano la possibilità di apprendimento e incoraggiano l'impegno degli studenti in modo che imparino più velocemente e acquisiscano livelli più profondi di comprensione. Esistono numerosi modelli di progettazione didattica disponibili e che hanno un'importanza significativa durante la pianificazione e l'implementazione del curriculum degli studenti. Tali modelli hanno alla base quattro componenti: 1) gli studenti; 2) gli obiettivi di apprendimento; 3) il metodo di insegnamento; 4) la valutazione. Basandosi su questi elementi, l'insegnante ha quindi l'opportunità di scegliere il modello di progettazione e le fasi che funzionano meglio in una situazione specifica. In questo modo possono raggiungere risultati di apprendimento appropriati o creare un piano o una strategia di miglioramento¹⁷⁴. E' possibile rilevare come alla base della logica progettuale della proposta di *Understanding by Design* vi sia un approccio globale e integrato dell'apprendimento, focalizzato su di una comprensione profonda e significativa dei contenuti del sapere¹⁷⁵. Ralph Tyler a proposito della progettazione a ritroso rileva come: "gli obiettivi educativi diventano i criteri di selezione dei materiali, dalla definizione dei contenuti, dallo sviluppo delle procedure di istruzione e della preparazione delle prove di accertamento e degli esami. La finalità del dichiarare gli obiettivi è "indicare i tipi di cambiamenti da provocare nello studente, in modo che le attività dell'istruzione siano opportunamente pianificate e sviluppate per rendere probabile la realizzazione di questi obiettivi"¹⁷⁶.

¹⁷⁴ *Ibidem*, pp. 24-27.

¹⁷⁵ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 105.

¹⁷⁶ U. Lavallo, M. Maranzana, *Problemi di pedagogia, Educabilità educazione e pedagogia*, vol.1, Paravia, Torino 2007, p. 58.

Emerge come la identificazione della programmazione con il programma non risulti più possibile all'interno della proposta elaborato da G. Wiggins e J. McTighe nel *modello di progettazione a ritroso*, laddove il *criterio di intenzionalità* e il *criterio di metodicità* ridefiniscono l'intervento didattico.

L'obiettivo del *backward design* risulta l'ottenimento di una "comprensione profonda" o significativa, che rimanda al concetto di competenza tradizionalmente intesa, evidenziando "la capacità del soggetto di utilizzare il proprio sapere nelle più diverse situazioni di vita che si trova ad affrontare, che presuppone una consapevolezza del significato e delle potenzialità d'uso di questo sapere e una padronanza nel metterlo in gioco nei più diversi contesti di esercizio (formali, informali, professionali, sociali, pro-sociali)"¹⁷⁷.

A tal proposito occorre evidenziare come gli studiosi McTighe e Wiggins proponano un quadro analitico della comprensione segmentato attraverso sei aspetti, con l'obiettivo di rendere più flessibile l'insegnamento, l'accertamento e la valutazione.

9.1. I sei aspetti della comprensione

I sei aspetti della comprensione risultano essere interdipendenti; ciascuno affronta singoli segmenti dell'apprendimento, tuttavia una comprensione completa implica che tutti e sei gli aspetti siano soddisfatti. Ogni aspetto risponde a criteri espressi da domande guida, linee di ricerca e discussione di idee.

Il primo aspetto della comprensione: spiegazione. Esprime le "giustificazioni raffinate e appropriate, e teorie che forniscono rapporti ben informati di eventi, azioni e idee."¹⁷⁸ Spiegare vuol dire saper conoscere il "perché" e il "come", per poter costruire inferenze e associazioni e comprendere i principi guida che spiegano e danno valore ai fatti.

Secondo aspetto della comprensione: interpretazione. Per interpretazione intendiamo: "interpretazioni, narrazioni e traduzioni che

¹⁷⁷ M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 103.

¹⁷⁸ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 82.

forniscono significati”.¹⁷⁹ Riguarda la capacità dello studente di individuare perché una certa conoscenza è importante sia per la storia personale che per l’umanità; il punto di partenza è il fatto, e tuttavia esso risulta essere l’elemento sul quale si avvia il processo di riflessione. Si invita, a tal proposito, a promuovere la narrazione di storie, poiché attraverso di esse si può si può incoraggiare una presa di coscienza delle tematiche affrontate.

Terzo aspetto della comprensione: applicazione. Con applicazione si intende la “capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuove situazioni e in vari contesti”¹⁸⁰. Applicare significa essenzialmente decontestualizzare, attraverso la definizione di un percorso dove si richiede all’allievo di collegare idee al contesto. Si vuole consentire la scoperta, da parte dell’allievo delle relazioni che intercorrono fra l’Io ed il mondo, anche attraverso il confronto, da parte dell’allievo, della sua condizione con situazioni e contesti nuovi.

Quarto aspetto della comprensione: prospettiva. Per prospettiva si fa riferimento alla individuazione di punti di vista critici, espressione di un buon intuito o di profonda penetrazione (*insightful*)”.¹⁸¹ Avere prospettiva corrisponde alla capacità di individuare i presupposti impliciti alla base di specifiche conoscenze. Tutto ciò avviene sollecitando lo studente ad attivare percorsi di riflessione determinati dai seguenti interrogativi:

- qual è il punto di vista dal quale si definiscono le teorie oggetto di attenzione?
- quali sono i principi alla base delle teorie che si stanno apprendendo?

Tale assunzione di prospettiva permette di evidenziare come le conoscenze insegnate non esprimano direttamente la realtà, ma piuttosto un punto di vista su di essa, con un invito ulteriore, quindi, a porre attenzione sull’attività osservativa. I concetti devono quindi essere esplorati, per individuarne, nella struttura logica ed argomentativa, i segnali che riconducono al punto di vista che ha determinato quelle definizioni.

¹⁷⁹ *Ivi.*

¹⁸⁰ *Ivi.*

¹⁸¹ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 90.

Quinto aspetto della comprensione: empatia. L'empatia viene intesa quale "capacità di entrare nei sentimenti e nella visione di un'altra persona".¹⁸² Si tratta della capacità di estraniarsi dal proprio universo emotivo per instaurare una relazione profonda con l'universo emotivo dell'altro. Essa difatti è in grado di esprimere una dimensione conoscitiva ampia, maggiore di quella presente nella prospettiva, potendo esplorare i meandri più sottili e intimi della mente. L'empatia permette difatti di stabilire una relazione con l'altro, riuscendo ad assumere, in taluni casi, i suoi elementi soggettivi. Essa diventa anche modalità di promozione dell'inclusione e di promozione di una nuova cittadinanza, fondata su una relazione empatica, ovvero intersoggettiva.

Sesto aspetto della comprensione: autoconoscenza. Essa risponde al "discernimento che ci fa conoscere la nostra ignoranza personale e come i nostri schemi di pensiero e di azione pervadano, ma anche compromettano, la nostra comprensione".¹⁸³ L'autoconoscenza viene definita attraverso il riconoscimento, da parte dell'allievo, dei suoi schemi di pensiero e di come questi possano impedire, invece che promuovere, l'efficace elaborazione di processi di comprensione. In ultima analisi, possiamo quindi dire che l'intera comprensione si presenta come autocomprensione, riecheggiando, in questo, il celebre invito socratico a conoscere se stessi.

9.2. Stadi di progettazione

È possibile quindi evidenziare come gli interrogativi alla base di un simile percorso progettuale trovino specifica rappresentazione nella domanda "qual è l'apprendimento che voglio contribuire a sviluppare con il mio percorso?" oppure, "in termini operativi, quali evidenze¹⁸⁴ del proprio apprendimento mi aspetto che gli allievi sia-

¹⁸² G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 92.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 95.

¹⁸⁴ Nella proposta di Wiggins e McTighe il termine "evidenze" è adoperato con un significato estensivo, facendo riferimento ad informazioni e dati sia di tipo quantitativi che qualitativi, a disposizione dell'insegnante. Ne consegue l'indicazione di strumenti quali i compiti autentici, in grado di rappresentare situazioni complesse con cui confrontarsi.

no in grado di manifestare a conclusione del percorso?”¹⁸⁵. Una proposta che si muove nell’ottica di evitare che le conoscenze apprese a scuola rimangano inerti o meramente scolastiche¹⁸⁶.

L’idea è che le valutazioni diventino, nel processo di progettazione didattica, strumenti in grado di concorrere al raggiungimento degli obiettivi iniziali identificati. Per facilitare la concretizzazione del modello, Wiggins e McTighe utilizzano l’approccio WHERE” durante la fase di valutazione del processo: *where* indica dove gli studenti siano diretti, cosa fanno, cosa potrebbe non funzionare nel processo e cosa è richiesto loro; *H* sta per *hook*, ovvero “agganciare” gli studenti all’argomento di studio; *E* sta per *explore*, ad indicare gli studenti che esplorano e sperimentano idee e sono dotati della necessaria comprensione per padroneggiare l’argomento di studio e raggiungere così gli obiettivi attesi; *R* sta *rethink/providing*, ovvero fornire agli studenti l’opportunità di provare, rivedere e perfezionare il proprio lavoro; infine, *E* sta per *evaluate*, ossia la valutazione degli esiti¹⁸⁷.

Muovendo da simili premesse, vengono definiti i seguenti stadi di progettazione¹⁸⁸:

Fase 1: identificare i risultati desiderati

Cosa dovrebbero sapere, capire e essere in grado di fare gli studenti? Quali sono i contenuti prioritari? In questa prima fase, consideriamo gli obiettivi, esaminiamo gli standard di contenuto stabiliti da indicazioni o direttive nazionali o distrettuali ed esaminiamo le aspettative del curriculum. La definizione delle scelte fondamentali, in questa prima fase del processo di progettazione, richiede, innanzitutto, chiarezza in merito alle priorità. Il tema d’interesse centrale fa, difatti, riferimento alla stessa tipologia di apprendimento che si intende proporre: adoperando l’espressione *comprensione profon-*

¹⁸⁵ M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 104.

¹⁸⁶ Il fenomeno, rilevato da Alfred North Whitehead, riguarda la conoscenza che gli studenti potrebbero esprimere, ma che, tuttavia, nella realtà, utilizzano poco. Si veda A. Whitehead, *I fini dell’educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

¹⁸⁷ Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Put understanding first*, in *Educational Leadership*, 65(8), 2008, pp. 36-41.

¹⁸⁸ *Ibidem*, pp. 38-40.

da o significativa si dichiara la ferma volontà di non limitarsi alla promozione di una comprensione apparente, rivolta a determinare la capacità di risposta ai test, che potremmo chiamare ingenua (*naive*), bensì si chiarifica l'intento di favorire il conseguimento di una comprensione approfondita e raffinata (*sophisticated*), in grado di andare al di sotto della superficie ed afferrare le sfumature di significato. I due termini inglesi utilizzati dagli autori sono *insight* (intuizione) e *winsdom* (saggezza, discernimento), ad indicare il campo semantico attinente all'espressione *comprensione profonda*¹⁸⁹.

Per dare evidenza plastica ad una simile riscrittura epistemologica, viene prospettato uno schema con anelli circolari, ad indicare le conoscenze con le quali si chiede di maturare *familiarità*. All'interno dell'anello mediano si raffinano le scelte da compiere, andando a definire le conoscenze, ovvero i fatti, i concetti ed i principi, oltre alle abilità (processi, strategie e metodi). Esso comprende le *conoscenze importanti e le abilità*, laddove vengono identificati i prerequisiti in termini di abilità e conoscenze, da conseguire come traguardi formativi, attraverso la realizzazione di prestazioni.

L'anello centrale (il più piccolo) indica invece la *comprensione durevole/permanente, enduring*¹⁹⁰; grazie a quest'ultimo vengono approfonditi i principi di validità ed affidabilità (*reliability*)¹⁹¹. Esse rappresentano le conoscenze importanti, quelle cioè che, dopo aver dimenticato il resto, chiediamo che gli studenti ricordino, perchè rispondono alla domanda "Perché merita di essere studiato?" Al fine di determinare ciò che merita di essere compreso significativamente, Wiggins e McTighe, in questa fase, invitano ad adoperare alcuni filtri, ossia delle griglie di analisi, che consentono di evidenziare la rilevanza rivestita da un dato argomento rispetto alla realizzazione di un obiettivo¹⁹². Il primo filtro viene utilizzato per individuare la ri-

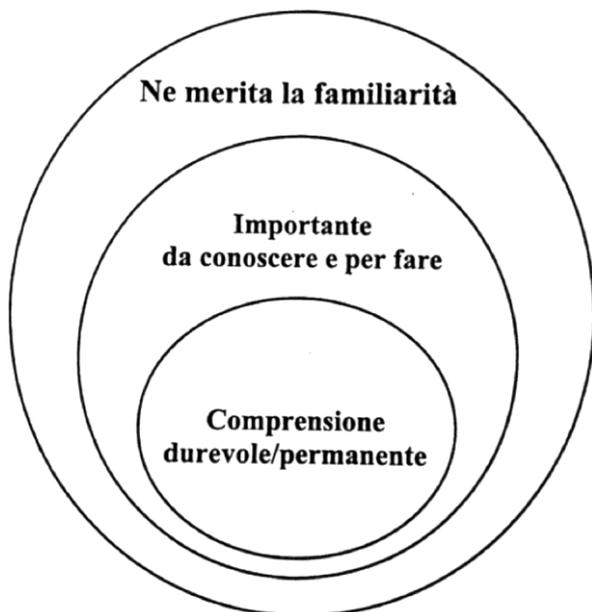
¹⁸⁹ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 108.

¹⁹⁰ Comprensione solida e durevole.

¹⁹¹ Si indi il grado in cui i risultati di una valutazione sono dipendenti tra loro e manifestano risultati coerenti. L'affidabilità è una indicazione della coerenza dei punteggi tra chi valuta nel tempo e in compiti diversi che misurano la medesima cosa. Una valutazione, infatti, è considerata affidabile quando le stesse risposte ricevono lo stesso risultato.

¹⁹² Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., pp. 32-33.

levanza sociale del contenuto oggetto di studio, al fine di mettere in chiaro il legame dell'argomento trattato con il contesto sociale. Con il secondo filtro si intende verificare quanto il tema o l'idea di interesse risultino correlati con il nucleo centrale della materia di studio. Il terzo filtro agevola i necessari chiarimenti, in funzione dell'argomento trattato; infine il quarto filtro viene adoperato per stabilire il coinvolgimento generato negli alunni.



Schema: stabilire le priorità curriculari¹⁹³

Fase 2: determinare evidenze di apprendimento

La seconda fase della progettazione a ritroso è incentrata nel *determinare evidenze di accettabilità*; in questo step è difatti previsto che ci si domandi “attraverso quali evidenze è possibile riconoscere i risultati attesi negli studenti”¹⁹⁴. Si tratta difatti di determinare se gli studenti hanno conseguito i risultati desiderati e soddisfatto gli

¹⁹³ Schema relativo alla prima fase: Identificare i risultati desiderati, tratto da G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 33.

¹⁹⁴ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 113.

standard, utilizzando una sequenza o *continuum* dei metodi di accertamento (domande, osservazioni e dialoghi informali, compiti di prestazione, progetti). Tutto ciò avviene utilizzando alcune domande valutative: quali manifestazioni della comprensione profonda posso richiedere agli studenti? In che modo posso giudicarle? Quali strumenti posso utilizzare? Come leggere e dare valore ai dati e alle informazioni rinvenute? Quali strumenti utilizzare?. Si tratta, a ben vedere, di un processo orientato ad evidenziare riscontri relativi agli apprendimenti degli allievi; in questa prospettiva la funzione didattica e quella valutativa svolta dall'insegnante si alternano senza un ordine predeterminato, poiché la valutazione diviene parte integrante dell'azione didattica¹⁹⁵.

In questo contesto di intervento didattico si adoperano tre tipologie di strumenti, in base al loro grado di strutturazione: questionari/test che, per il loro carattere più strutturato, tendono a mettere a fuoco i contenuti di sapere, oggetto dell'unità di apprendimento (conoscenze e abilità); domande aperte, carattere strutturato, utili per verificare i livelli di comprensione conseguiti; compiti di prestazione e progetti, non strutturati, utili per i contenuti reali simulati, con caratteri di autenticità basati su scopi, e destinati ad un *target* predefinito.

Il *backward design* suggerisce di pensare ad un'unità di apprendimento in termini di prove di valutazione raccolte e necessarie per documentare e convalidare che l'apprendimento desiderato sia stato raggiunto, piuttosto che come mero contenuto trasmesso, come, invece, una serie di attività apprese. Questo approccio incoraggia gli insegnanti e coloro che pianificano il curriculum degli studenti a "pensare come dei valutatori" prima di progettare unità e lezioni specifiche, e quindi a considerare, in fase di progettazione, alle modalità da attuare per raggiungere il risultato indicato.

Fase 3: pianificare esperienze e situazioni.

Questa fase rappresenta lo *step* necessario per pensare pienamente alle attività didattiche più appropriate, ponendosi interrogativi chiave: quali conoscenze (fatti, concetti, principi) e abilità (processi, procedure, strategie) saranno necessari agli studenti per ottenere

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 114.

risultati efficaci e desiderati? Quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie? Cosa dovrà essere insegnato e come dovrebbe essere fatto, alla luce degli obiettivi di rendimento? Quali materiali e risorse sono più adatti per raggiungere questi obiettivi?

La terza fase è focalizzata sulla identificazione degli strumenti valutativi, al fine di strutturare il percorso formativo. Si tratta difatti dell'insieme di attività, in modo particolare compito di prestazione o a progetto, con le quali preparare gli allievi alla verifica delle fasi che determinano la comprensione profonda. Individuati gli esiti attesi, si procederà alla pianificazione dei successivi interventi didattici, attraverso l'utilizzo di alcune domande, in grado di meglio chiarire i traguardi programmati, come di seguito: quali sono le conoscenze (fatti, concetti) e le abilità (procedure) fondamentali, di cui necessiteranno gli studenti allievi? Quali contenuti dovranno essere insegnati attraverso il *coaching*, e con quali modalità? rispetto ai contenuti di sapere, come si procederà nella loro presentazione alla classe? Si è stati in grado di definire una progettazione complessiva coerente ed operativa? Qual è la maniera più efficace per consentire che gli allievi possano mettere in relazione i contenuti ed i concetti propri della comprensione profonda conseguita con i sei aspetti della comprensione?¹⁹⁶.

Come Wiggins e McTighe, R. Tyler ha definito quattro domande fondamentali, propedeutiche per l'attività di progettazione didattica¹⁹⁷, finalizzate a *definire gli obiettivi* dell'azione didattica, ovvero il punto dal quale partire. Con M. Pellery viene evidenziata la distinzione fra obiettivi didattici ed educativi, con riferimento a tre criteri. Si tratta del contesto di riferimento, distinto in elementi afferenti alla crescita della persona, o, invece, al conseguimento di conoscenze ed abilità relative alla disciplina; l'estensione temporale a cui fanno appello, con riferimento ai tempi preventivati negli obiettivi formativi;

¹⁹⁶ R. Tyler individuò i seguenti interrogativi per la definizione di un format per la costruzione di obiettivi per la progettazione: quali finalità educative la scuola dovrebbe cercare di raggiungere? Quali esperienze educative sono disponibili al raggiungimento di queste finalità? Come possono essere, in concreto, organizzate tali attività? In che modo è possibile verificare se queste finalità sono state raggiunte?

¹⁹⁷ Cfr. E. Colicchi, *Il tempo dell'educazione*, Giardini, Pisa 1993, pp. 80-87.

il grado di specificità, precisione e verificabilità oggettiva, se cioè è possibile osservare comportamenti e pratiche didattiche misurabili¹⁹⁸. Parallelamente Wiggins e McTighe individuano le parole svelare e scoprire come elementi propri dell'azione progettuale, al fine di consentire all'allievo di dare delle risposte alle proprie aspettative, in sede di apprendimento. Al contempo al docente spetterà il ruolo di aiutare l'allievo a disvelare gli argomenti, procedendo anche oltre le consuetudini¹⁹⁹, attraverso un equilibrio che si snoda fra profondità ed ampiezza di argomentazione e ricerca, avendo come punti di riferimento i sei aspetti della comprensione²⁰⁰. Si evidenzia, quindi, come “qualsiasi curriculum, finalizzato alla comprensione significativa da parte degli studenti, richiede di svelare (*uncoverage*, portare allo scoperto e chiarire) il materiale, di investigare i contenuti intorno a essi e a ciò che è sotteso rispetto a essi invece di “svolgerli” (*coverage*), cioè di trattarli esaurientemente per completare il programma ministeriale”²⁰¹.

Si tratta, risulta chiaro, di una progettazione didattica flessibile ma mirata, che impone sia agli insegnanti che a coloro che si occupano di strutturare il curriculum un importante cambiamento nel modo di pensare la natura del proprio lavoro. Il processo finora descritto e analizzato richiede una lunga riflessione, in primo luogo sugli specifici approcci da mettere in campo e su come rendere tangibile questo apprendimento, e, in secondo luogo, invita a riflettere su ciò che l'insegnante farà o fornirà durante le attività di insegnamento e apprendimento. Sebbene sia difficile, la sfida sta proprio nel concentrarsi prima sugli apprendimenti desiderati, in maniera tale che, successivamente, l'insegnamento seguirà logicamente. Le lezioni, le unità di apprendimento e i corsi dovrebbero essere logicamente dedotti dai risultati ricercati, allo stesso modo del curriculum, che dovrebbe, all'interno di questa logica progettuale, indicare i modi

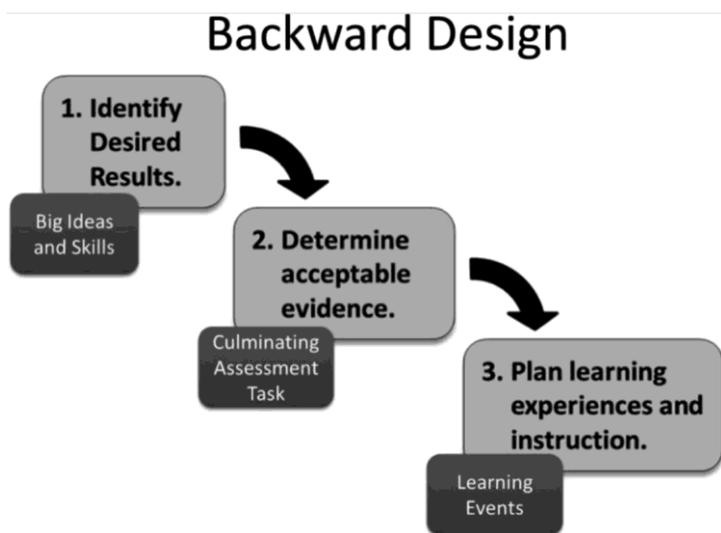
¹⁹⁸ Cfr. D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp.70-78.

¹⁹⁹ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., pp. 118-119.

²⁰⁰ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 119.

²⁰¹ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., p. 151.

più efficaci per ottenere risultati specifici: i migliori progetti vanno a ritroso (*backward*) e prendono il via dagli apprendimenti ricercati. L'adeguatezza di questo approccio diventa più chiara quando consideriamo lo scopo educativo che vi è al centro, ovvero l'apprendimento, considerato come "comprensione profonda" dei contenuti curricolari da trasferire poi nei contesti di vita²⁰².



Fonte: Wiggins, G., McTighe, J., 2005.

Il modello proposto dai due autori delinea una sorta di ribaltamento della progettazione didattica tradizionale secondo cui il docente parte dalla programmazione degli interventi didattici per poi passare a strutturarne la valutazione. Il modello *backward* propone, innanzitutto, di riflettere sulla competenza che si intende sviluppare, sulla base del profilo dello studente; analizzarla insieme alle dimensioni che concorrono alla sua manifestazione e determinare così le più opportune azioni di valutazione. Solo dopo questi passaggi si può procedere alla pianificazione delle singole attività didattiche²⁰³. Questo tipo di progettazione consente di mantenere una certa coerenza tra i risultati di apprendimento desiderati, le prestazioni degli studenti e gli interventi didattici.

²⁰² *Ivi.*

²⁰³ Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, op. cit.

Secondo questo modello, l'apprendimento è dunque il processo in grado di costruire la conoscenza delle persone che stanno cercando di comprendere il mondo, in un certo ambiente sociale e culturale. La costruzione della conoscenza personale dipende dalla situazione individuale e segue tre fasi: osservazione del mondo, elaborazione delle informazioni raccolte e interpretazione, ovvero la ricostruzione delle conoscenze precedenti degli studenti. I risultati dell'apprendimento possono essere ottenuti quando gli studenti hanno un contesto in cui possono applicare ciò che hanno appreso in quanto il processo di apprendimento è radicato o situato nel contesto e nei contenuti specifici delle attività che lo generano. In particolare, la conoscenza è acquisita per uno scopo personale riconoscibile dallo studente che, successivamente, deve renderlo tangibile e applicabile. Gli *insegnanti costruttivisti* mantengono il ruolo di guida e di leader, con l'obiettivo di incoraggiare e orientare lo sforzo costruttivo degli studenti²⁰⁴.

La prospettiva diventa l'espressione di un paradigma in grado di cambiare profondamente l'idea di conoscenza quale processo globale e trasformativo e non solo un atto formale e superficiale²⁰⁵.

“Il progetto didattico diviene un percorso di apprendimento/insegnamento finalizzato allo sviluppo di competenze nel soggetto e centrato su una situazione problema da affrontare, la quale rappresenta la cornice di senso entro cui collocare le diverse azioni previste dal progetto stesso”²⁰⁶.

Il progetto didattico viene definito, così, da due concetti: quello di competenza, che precisa i traguardi formativi che si vogliono sviluppare, e quello di situazione problema che sintetizza il punto di partenza e il punto di arrivo del percorso didattico, qualificandolo come un percorso strutturato di soluzione condivisa di un problema dotato di senso, per coloro che ne sono coinvolti²⁰⁷. La situazione problema è un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all'interno dei vincoli e delle risorse che il contesto stesso pone. Il processo di apprendimento va considerato in una

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 28.

²⁰⁵ Cfr. M. Castoldi, *Didattica Generale*, op. cit.

²⁰⁶ M. Castoldi, *Progettare per competenze*, in Malizia G., Cicatelli S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando editore, 2009, pp. 109.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 109.

prospettiva socio-costruttivista, come pratica consapevole guidata da intenzioni e da una continua riflessione, ovvero secondo il triangolo intenzione-azione-riflessione. Il processo di apprendimento sarà quindi: attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato e riflessivo. Lo studente mette in campo tutte le risorse di cui dispone attraverso un rapporto dialettico tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto²⁰⁸.

“La didattica per competenze implica allora la progettazione di attività significative e coinvolgenti. Solo di fronte a problemi complessi e sfidanti gli studenti possono mobilitare le risorse interne e quelle esterne disponibili per giungere a soluzioni innovative ed efficaci”²⁰⁹.



Fonte: rielaborazione M. Castoldi, 2009.

Progettare diventa “il modo con cui si intende procedere verso il cambiamento”²¹⁰ tenendo conto della realtà, delle sue risorse delle sue potenzialità, ma anche dei suoi vincoli e limiti. Un insegnante che progetta a scuola deve essere consapevole che le scelte progettuali che compie contribuiscono ad orientare l’allievo nella costruzione del suo progetto di vita²¹¹.

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 111.

²⁰⁹ M. Castoldi, *Progettare per competenze*, op. cit., p. 68.

²¹⁰ L. Guasti, P. Plessi, *Rapporto sul progetto giovani*, Università Cattolica di Brescia, Brescia 2014, p. 5.

²¹¹ Cfr. D. Ianes, F. Celi, Cramerotti S., *Il piano educativo individualizzato progetto di vita. Guida 2003-2005*, Erickson, Trento 2003.

10. Implicazioni per l'organizzazione del curriculum

“È possibile trarre un grosso aiuto per la selezione dei contenuti e dei materiali se si considerano l'impazienza, l'entusiasmo e l'attenzione che accompagnano il seguito di una storia o un pezzo teatrale. Ogni qualvolta è in gioco l'interesse per l'intreccio, la prontezza d'osservazione è al suo apice. Come mai? L'equilibrata combinazione di vecchio e nuovo, di familiare e di alternative inattese etc. sono suggerite, lasciate ambigue, di modo che tutto il nostro essere sia sollecitato a chiedersi: Cosa è accaduto dopo? In che modo si mettono le cose? Quando un individuo è impegnato e coinvolto nel fare qualcosa, si verifica una situazione analoga: qualcosa verrà fuori da ciò che è presente, tuttavia questo qualcosa è incerto. [...] Il semplice cambiamento non è sufficiente. I cambiamenti devono avere luogo, come gli avvenimenti di una storia, in un certo ordine cumulativo”²¹².

Wiggins e McTighe utilizzano l'acronimo *where* per indicare cinque fasi; partendo dal punto di vista dello studente, in successione cronologica, vengono definite alcune domande, coerenti con l'oggetto dello *step* affrontato, utili per una progettazione efficace²¹³.

Wiggins e McTighe rimarcano come “il buon insegnamento dipende da una valida progettazione. Finché non ci sentiremo a nostro agio e sicuri nel progettare apprendimenti complessi, finalizzati a far emergere e rivelare grandi idee, e di conseguenza finché non saremo pervenuti a un'adeguata familiarità con il tipo di didattica necessaria per sviluppare comprensioni profonde, è facile che le nostre strategie di insegnamento rimangano radicate nell'approccio tradizionale, cioè quello funzionale al completamento dei programmi, oppure nell'istruzione basata su attività o sul sostegno allo sviluppo delle abilità”²¹⁴. Secondo la prospettiva progettuale sopra descritta, il primo requisito di curricoli efficaci è che il progettista sia in grado di chiarire gli obiettivi agli studenti, traducendoli in compiti autentici; il

²¹² J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit., p. 253.

²¹³ Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, op. cit., p. 119.

²¹⁴ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., p. 234.

docente procederà quindi, nella progettazione a ritroso, a focalizzare la propria attenzione sugli elementi di maggiore coinvolgimento per gli studenti. A tal proposito viene rimarcato come per generare la riflessione sia fondamentale un elemento di mistero, che lasci quindi in sospeso alcuni elementi, anche adoperando domande che invitino il discente procedere lungo il percorso della conoscenza, poiché “la sfida è puntare all’essenziale, e non semplicemente proporre delle attività divertenti”²¹⁵. Si parla, a tal proposito di *interesse stimolante*, in grado di prevedere le seguenti condizioni: immediata immersione in domande, problemi, sfide, situazioni che interrogano necessitando l’utilizzo di arguzia e non solo conoscenze scolastiche; *provocazioni alla riflessione*. Anomalie, fatti bizzarri, idee o eventi controintuitivi, problemi irrisolti; *shock esperienziali*. Si tratta di attività presentate come un viaggio intellettuale in grado di stimolare “punti di vista diversi oppure molteplici prospettive su una questione”²¹⁶.

Struttura del modello e sezioni elaborate rappresentano un mezzo per organizzare e dirigere il processo di progettazione, al termine del quale “può essere usato per l’autovalutazione, per la revisione tra pari e la condivisione con altri”²¹⁷.

11. Personalizzazione del processo di apprendimento e pratiche di *inclusive education*

“Le soglie percettive, ossia la quantità di tempo e di stimoli necessari a vedere e a riconoscere un oggetto o un evento, sono strettamente dipendenti dalle nostre aspettative”²¹⁸.

Prima di definire i processi e i risultati dell’insegnamento, si tratta di formulare quelli dell’apprendimento, dando spazio alle motivazioni degli allievi e aiutandoli a costruire consapevolezza di sé, dei propri mezzi,

²¹⁵ *Ivi*, p. 183.

²¹⁶ Il riferimento è al Project Zero, ideato da Nelson Goodman, presso la *Harvard Graduate School of Education*; si tratta di un progetto di carattere interdisciplinare, denominato *Teaching for Understanding*, che condusse a definire le modalità di produzione degli argomenti generativi.

²¹⁷ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., p. 260.

²¹⁸ J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (tr. it.), Bari, Laterza, 1993, p. 59.

dei propri punti di forza e di debolezza. Il curriculum predispone, organizza e riorganizza opportunità formative diverse e articolate, attraverso le quali l'allievo possa realizzarsi e sviluppare il suo personale percorso, in autonomia e responsabilità e nei diversi contesti relazionali²¹⁹.

La flessibilità delle tecniche didattiche è indispensabile per assecondare e incoraggiare le differenti modalità di apprendimento. Variando le tecniche didattiche, si può difatti assecondare/valorizzare le differenze individuali, mettendo in atto strategie individualizzate e percorsi personalizzati sulla base delle suddette caratteristiche²²⁰.

Gli stili cognitivi si riferiscono alle modalità attraverso le quali un individuo elabora le informazioni. A differenza delle caratteristiche individuali, nelle abilità che descrivono le massime prestazioni, gli stili cognitivi descrivono il tipico modo di pensare, il ricordo o la risoluzione dei problemi di una persona. Lo stile cognitivo è solitamente descritto come una dimensione della personalità che influenza gli atteggiamenti, i valori e l'interazione sociale²²¹. Stili cognitivi e di apprendimento potrebbero dunque essere utilizzati per prevedere quale tipo di strategie o metodi didattici sarebbero più efficaci per un dato individuo e per il suo *task* di apprendimento.

Nello specifico, si possono enumerare i seguenti stili cognitivi: *sti- le sistematico-intuitivo*; *stile analitico-globale*; *stile verbale-visuale*; *stile impulsivo-riflessivo*; *stile convergente-divergente*. Sembra palese come sia preferibile l'uso di "modalità miste e flessibili, al fine di avere a disposizione una più vasta gamma di strategie risolutive per problemi diversi"²²², metodologia che trova fondamento nella teoria delle intelligenze multiple²²³, siamo tutti in grado di conosce-

²¹⁹ Cfr. C. Scapin, F. Da Re, *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson Trento 2014.

²²⁰ Ivi, p. 76.

²²¹ Kolb propone una teoria dell'apprendimento esperienziale che coinvolge quattro fasi principali: *esperienze concrete (CE)*, *osservazione riflessiva (RO)*, *concettualizzazione astratta (AC)* e *sperimentazione attiva (AE)*. Le dimensioni CE / AC e AE / RO sono opposti polari per quanto riguarda gli stili di apprendimento; si postulano quattro tipi di discenti (divergenti, assimilatori, convergenti e accomodanti) a seconda della loro collocazione rispetto alle dimensioni. Si veda D.A. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice-Hall, New York 1984.

²²² F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, op. cit., p. 78.

²²³ Secondo la Teoria delle intelligenze multiple, elaborata da Gardner, siamo tutti in grado di conoscere il mondo attraverso il linguaggio, l'analisi logico-matematica, la rappresenta-

re il mondo attraverso il linguaggio, l'analisi logico matematica, la rappresentazione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo per risolvere problemi o fare cose, la comprensione di altri individui e una comprensione di noi stessi. Gardner annota come gli studenti apprendano secondo modalità che sono distintamente identificabili; per tali ragioni sarebbe meglio se le discipline potessero essere presentate in differenti modi e lo stesso apprendimento potesse essere valutato attraverso una varietà di mezzi²²⁴.

Stenberg sostiene che gli stili di pensiero possono essere compresi in termini di costrutti partendo dalle nostre nozioni di gestione delle varie situazioni, nelle quali ci troviamo. Dunque, *i tipi di gestione* che è possibile osservare non risultano essere casuali, ma piuttosto appaiono come riflessioni conseguenti esternalizzate, ovvero specchi delle modalità organizzative adoperate per governarci. Secondo questa teoria, è possibile identificare le persone nei termini di: funzioni; forme; livelli; obiettivi; inclinazioni. I soggetti non mostrano solo uno stile o l'altro, ma denotano preferenze rispetto alla esecuzione dei vari tipi di compiti in situazione²²⁵.

Una didattica che si presenta flessibile e variabile, ovvero personalizzata, tiene in debito conto i diversi stili cognitivi, di apprendimento e di approccio al compito e ai gradi diversi di maturazione delle abilità di astrazione e di organizzazione.

Con la scuola inclusiva si inaugura una stagione di metodologie didattiche innovative che sottolineano la centralità della persona, dell'apprendimento personale e dell'aiuto reciproco per valorizzare le competenze di ciascuno nella prospettiva della personalizzazione, per garantire il libero sviluppo di capacità differenti per ciascun soggetto²²⁶. La scuola inclusiva ha difatti come obiettivo "dare risposta alle differenti richieste di tutti i discenti, qualunque siano le loro condizioni"²²⁷. La tecnologia negli ultimi decenni ha permesso lo svi-

zione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo per risolvere problemi o fare cose, la comprensione di altri individui e una comprensione di noi stessi.

²²⁴ Cfr. H. Gardner, *Intelligenze multiple* (tr. it.), Anabasi, Milano, 1994.

²²⁵ Cfr. R. J. Sternberg, *Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development*. *Human Development*, Yale University, New Haven 1988, pp. 197-224.

²²⁶ Cfr. M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

²²⁷ P. Mulè, C. De La Rosa Cubbo (a cura di), *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015, p. 272.

luppo di strumenti, tecniche e strategie del tutto inedite e, con esse, la predisposizione di nuovi ambienti di apprendimento, plurali e flessibili. La scuola diventa laboratorio di formazione, contesto in cui più che trasmettere conoscenze si crei supporto verso la formazione di una cittadinanza attiva e solidale²²⁸, con il docente divenuto guida, nella costruzione attiva della conoscenza da parte degli allievi²²⁹. Le attività diversificate, i laboratori didattici, gli ambienti di apprendimento costruiti con il supporto delle tecnologie informatiche, i prodotti didattici multimediali, interattivi risultano ricchi di possibilità di accesso. E, con essi, i lavori di gruppo, l'apprendimento cooperativo²³⁰, la ricerca responsabile per la crescita della comunità scolastica in apprendimento, lo scambio di contenuti e conoscenze, la messa a disposizione di abilità diverse, di competenze maturate, a supporto dell'apprendimento altrui e per il rafforzamento del proprio.

L'idea dell'individualizzazione, a livello pedagogico, costituisce un criterio regolativo generale dell'educazione: è un principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). Sul piano didattico l'individualizzazione indica invece l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete modalità d'insegnamento. L'"individualizzazione" si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La "personalizzazione" indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive: nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno²³¹.

Secondo Bloom utilizzare questa procedura in una situazione collettiva significa riproporre ciò che fa un buon insegnante in una situazione

²²⁸ Cfr. E. G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività* (tr. it.), Erickson, Trento 1999.

²²⁹ Cfr. Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Armando, Roma, 1995.

²³⁰ M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma 1996.

²³¹ Cfr. R. Dottrens, *L'insegnamento individualizzato* (tr. it.), Armando, Roma, 1960.

one to one, anche se vi si presentano sempre delle differenze importanti tra l'insegnamento individuale e la sua simulazione collettiva²³².

Nel *mastery learning*²³³, modello che ha formalizzato interventi didattici personalizzati, prevede una procedura che articola lo svolgimento di ogni attività didattica in alcune fasi fondamentali:

- un segmento iniziale d'istruzione, nel corso del quale il docente espone e spiega i contenuti, fa svolgere esercizi allo studente, gli assegna compiti di studio ecc.;
- una valutazione formativa, intermedia allo svolgimento delle attività, volta a controllare l'andamento dell'apprendimento nel gruppo classe e ad individuare le lacune più diffuse e gli alunni in difficoltà;
- un segmento di recupero attraverso il quale, concedendo ulteriori tempi di apprendimento e diversificando l'approccio didattico, si cerca di colmare le lacune riscontrate e di fornire aiuto agli alunni che le manifestano;
- una valutazione sommativa, terminale per l'attività preventiva, attraverso la quale si controlla l'efficacia delle attività di recupero e si traccia un bilancio complessivo del profitto individuale e di gruppo.

L'apprendimento personalizzato può anche dare agli studenti la possibilità di sviluppare abilità di autosostegno. Al centro vi è l'idea che le persone imparino meglio quando sono coinvolte nell'argomento, motivate a cercare nuove conoscenze e abilità perché ne hanno bisogno per risolvere il problema in questione. Ciò avviene focalizzando l'educazione su una serie di problemi realistici e intrinsecamente motivanti; gli studenti lavorano per risolvere queste situazioni problema. L'approccio centrato sul discente è spesso accompagnato da un approccio basato sui problemi, scelti in base agli interessi e ai bisogni degli studenti, affinché l'insegnamento risulti un processo di facilitazione dell'apprendimento e delle interazioni fra gli studenti²³⁴.

²³² Cfr. B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (tr. it.), Armando, Roma, 1979.

²³³ Cfr. H. J. Block, *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*. Loescher (tr. it.), Torino 1972.

²³⁴ Cfr. C. Ferotti, *Didattica personalizzata: analisi di pratiche e formazione degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 2011.

“La didattica, in questa prospettiva, è l’insegnamento, cioè le prassi che pervadono l’ambiente scuola, sia in verticale che in orizzontale, con i docenti e tra gli alunni. La didattica è la normalità dell’operare finalizzato allo sviluppo di capacità e competenze utili, nel contesto di una relazione di aiuto profonda e significativa con chi apprende. La didattica è anche puntare a un obiettivo di crescita, avere a cuore lo sviluppo dell’alunno, programmare, agire e valutare (anche severamente) la propria azione didattica e le azioni di chi apprende”²³⁵.

Questa più ampia comprensione dell’educazione ha un impatto significativo sulla trasformazione di interi sistemi educativi²³⁶. L’istituzione della prima Conferenza Mondiale sull’Educazione per tutti, la World Conference on Education for All, a Jomtein, in Thailandia²³⁷, seguita dall’Azione Quadro per l’Educazione per Tutti: Portare a Compimento i nostri Impegni Collettivi (Dakar Framework for Action, Education for All : Meeting our Collective Commitments) al Forum Mondiale dell’Educazione²³⁸ svolta a Dakar, Senegal, e la redazione dell’importante dichiarazione di Salamanca²³⁹ (Salamanca Statement), riaffermano che l’educazione inclusiva rappresenta il modo più corretto per educare la maggioranza dei bambini in tutti gli Stati.

Il concetto di educazione personalizzata è inseparabile da un’istruzione di qualità la quale può essere raggiunta solo se le esigenze di tutti gli studenti sono indirizzate in modo che a ogni studente sia concessa l’opportunità di avere successo, dando risposte alle diverse

²³⁵ D. Ianes, *Didattica speciale per l’integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2005, p. 32.

²³⁶ Estendere l’accesso all’istruzione fa parte di un’agenda mondiale. L’iniziativa *Education for All* (EFA) delle Nazioni Unite è un elemento essenziale degli Millennium Development Goals, in parte perché l’istruzione è considerata cruciale per lo sviluppo umano e anche perché così tanti bambini non hanno accesso all’istruzione.

²³⁷ Unesco, World Declaration on education for all: Meeting basic learning needs. Paper presented at the World Conference on Education for All, Jomtein, Thailand, 1990. Abstract retrieved from: <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>

²³⁸ Unesco, *Dakar frame work for action, education for all: Meeting our collective commitments. Paper presented at the World Education Forum*, Senegal Dakar 2000.

²³⁹ Unesco, *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and equità*, Author, Paris 1994.

esigenze di apprendimento degli studenti attraverso la modifica o la differenziazione del curriculum²⁴⁰.

Per promuovere una scuola inclusiva è necessario considerare che “l’inclusione è ciò che interessa un raggio sempre più ampio di persone non interessandosi solo a quelli in possesso di certificazione. Riguarda tutti coloro che rischiano di essere espulsi dalle opportunità scolastiche al seguito del fallimento del sistema scuola”²⁴¹.

“Il cuore del processo educativo si trova nel compito dei docenti di interpretare, ordinare e organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento – prevedendo tutti gli adattamenti di tempo e di grado di difficoltà imposti dall’individualizzazione – affinché trasformino gli obiettivi educativi generali in competenze”²⁴².

I modelli progettuali di didattica inclusiva non richiedono “alle persone di adattarsi al modello” ma favoriscono una progettualità che si “adatta alle persone” rimettendole al centro dell’attenzione.

Va ricordato che “insegnare per competenze significa vagliare accuratamente le conoscenze/contenuti, poiché non tutto è ugualmente rilevante e non tutto si può imparare; vanno proposti i contenuti irrinunciabili e fondamentali e la didattica deve fare il possibile perché essi si trasformino in conoscenze, ovvero in patrimonio permanente dell’allievo”²⁴³.

Progettare per altro è “il modo con cui si intende procedere verso il cambiamento”²⁴⁴ tenendo conto della realtà, delle sue risorse delle sue potenzialità, ma anche dei suoi vincoli e limiti. Un insegnante che progetta a scuola deve essere consapevole che le scelte progettuali che compie, contribuiscono ad orientare l’allievo nella costruzione del suo progetto di vita²⁴⁵. La prassi educativa del *come si fa* metteva “a Barbiana i ragazzi attorno ai tavoli, e la scuola aveva

²⁴⁰ Cfr. C. Forlin, *Promoting inclusivity in Western Australian schools*, in *International Journal of Inclusive Education*, 2004, pp. 183-200.

²⁴¹ A. Canevaro, C. Dalle Fabbriche, L. Lega, *Verso una società inclusiva: Attraverso la scuola*, Edizioni Homeless Book, Faenza 2015, p. 15.

²⁴² M. Pavone, *Personalizzare l’integrazione*, La Scuola, Brescia 2004, p. 94.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ L. Guasti, P. Plessi, *Rapporto sul progetto giovani*, op. cit., p. 5.

²⁴⁵ D. Ianes, F. Celi, S. Cramerotti, *Il piano educativo individualizzato progetto di vita. Guida 2003-2005*, Erickson, Trento 2003.

una sua forma *circolare* e collaborativa”²⁴⁶, rendendo i suoi allievi, coprotagonisti del processo educativo utilizzando metodi cooperativi²⁴⁷ e solidali di insegnamento e apprendimento.

Potremmo considerare come nucleo fondamentale di una simile esperienza didattica quello di fornire un “bagaglio di conoscenze necessarie per crescere e diventare capaci di partecipare alla vita sociale e politica”²⁴⁸; un’esperienza in grado di mettere in connessione alcune esigenze oggi ancora presenti negli ambienti di apprendimento, per “realizzare “l’uguaglianza delle opportunità educative”²⁴⁹.

Occorre tuttavia, “una nuova impostazione della didattica [...] da far corrispondere ad una valutazione tesa a non sancire la differenza, ma a comprenderne le cause ed indicare le direzioni da seguire per interventi capaci di modificare positivamente le caratteristiche individuali degli allievi”.²⁵⁰ Tema che risulterà centrale nella parte terza del presente lavoro di ricerca.

²⁴⁶ Viglino R., *Barbiana: un esempio di apprendimento cooperativo*, in *Scuolainsieme*, Catania, dossier 2007, pp. 46-49.

²⁴⁷ G. Abbate, *La scuola di Barbiana: orientamenti e prospettive didattiche*, in G. Abbate (a cura di), *Don Milani. Tra scuola e impegno civile*, Luciano Editore, Napoli 2008 p. 81.

²⁴⁸ E. Martinelli, *Don Lorenzo Milani, dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2007, p. 27.

²⁴⁹ C. Petracca, *Valutare e certificare nelle scuole*, La scuola, Teramo 2015, p. 14.

²⁵⁰ G. Elia, *Dalla valutazione didattica alla valutazione di sistema*, in Elia G. (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini scientifica, Milano 2003, p. 22.

Valutare per apprendere

1. Valutare nella scuola: valutazione di sistema – valutazione didattica

Con il termine valutazione si intende “il procedimento di raccolta sistematica di informazioni tesa a stabilire se, e in quale misura, gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti”¹. Si tratta di un concetto che “negli ultimi quarant’anni è stato oggetto di un’attenzione crescente. Si parla oggi di una vera e propria cultura della valutazione, e cioè dell’emergere di uno stato d’animo, di abitudini, persino di riflessi, grazie ai quali si esprimono apprezzamenti regolari e continui sull’andamento corrente degli interventi didattici e sulle azioni formative per poterli, eventualmente, curare in modo più adeguato alle esigenze del processo educativo”². Inizialmente l’interesse è stato focalizzato sull’identificazione di metodologie e interventi finalizzate alla limitazione di elementi soggetti nella valutazione scolastica e quindi alla formulazione dei voti³, la valutazione⁴ ha assunto una rilevante importanza nel dibattito educativo ed istruttivo, nella considerazione che non esiste una valutazione corretta in assoluto, ma solo in funzione di un’intenzione e per un uso sociale adeguato: la valutazione diviene dunque “pietra fondante della ricerca scientifica”, “transdisciplinare”, in quanto “strumen-

¹ G. Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, op.cit., p. 14.

² M. Baldassare, *Dai dati empirici alla valutazione*, Edizione dal Sud, Bari 2006, p. 9.

³ Si veda, in campo psicometrico, per le tematiche della misurazione di determinate variabili nella valutazione scolastica, J. P. Guilford, *Psychometric Methods* McGraw-Hill, New York 1954.

⁴ Il termine valutazione deriva dal latino *valitus*, participio passato di valere, avere prezzo, stimare. Il termine valutazione deriva dal latino *valitus*, participio passato di valere, avere prezzo, stimare. Con riferimento alla didattica, la valutazione consente di ottenere informazioni finalizzate a promuovere comportamenti efficaci ed efficienti, ovvero adeguati al contesto, coerenti con gli obiettivi, in grado di definire l’effetto preventivamente indicato.

tale” ai processi di studio e di elaborazione degli oggetti di altre discipline”⁵.

Risulta evidente quindi come “il valutare comprenda una molteplicità di aspetti: le funzioni della valutazione (sommativa, formativa, orientativa, regolativa, narrativa, ecc.); l’oggetto della valutazione (apprendimenti, comportamento, competenze); le fasi della valutazione (iniziale, in itinere, finale); gli strumenti della valutazione (prove strutturate, semistrutturate, non strutturate)”⁶ sulla scorta di quanto evidenziato da vari studiosi (Calonghi, De Landesheere, Vertecchi, Visalberghi)⁷. Emerge un concetto di valutazione multiplo, dove “la qualità dell’insegnamento deriva da una buona progettazione, dall’efficacia dell’azione educativa e didattica e anche da un uso corretto delle operazioni valutative”⁸; una definizione che afferisce alle scienze sociali, e che intende, al contempo, evidenziare alcuni caratterizzanti la valutazione in ambito formativo, e che rappresentano quindi (anche se non in maniera esclusiva) un’attività 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’azione⁹.

Si tratta di una prospettiva già delineata nel primo capitolo, nella misura in cui oggetto di attenzione era stata la didattica dell’espe-

⁵ L. Galliani, *L’agire valutativo*, La scuola, Brescia 2015, p. 25.

⁶ Cfr. M. Baldassare, *Dai dati empirici alla valutazione*, op. cit.

⁷ In Italia gli studi docimologici prendono avvio alla fine degli anni ’50. Visalberghi e Calonghi sono i primi ad aprire il dibattito e a sensibilizzare sulle tematiche docimologiche. Con L. Calonghi, *L’insufficienza e soggettività delle valutazioni scolastiche degli insegnanti in Orientamenti Pedagogici*, SEI, Torino 1954, p. 1 e A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, si apre un dibattito sulle funzioni e utilizzazioni del testing a scuola. Nel 1958, in occasione del Congresso internazionale di psicologia applicata, viene presentato il Simposio di docimologia.

⁸ C. Petracca, *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo 2015, p. 7.

⁹ Cfr. C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano 2003.

rienza; coerentemente con le premesse metodologiche esplicitate con la didattica laboratoriale possiamo quindi concordare con il giudizio espresso dallo stesso Dewey in merito alla natura della valutazione, ovvero come una ricerca continua non di fini stabili ma di un'attività significativa, informata. Nel tempo, attraverso l'esperienza e la continua riflessione su di essa, oltre che dalle deliberazioni assunte, emergono valori e standard. Essi servono da principi per guidare l'azione; tuttavia, poiché ogni presente offre 'qualcosa in più' che può influenzare l'applicabilità e la rilevanza, anche i principi devono essere nuovamente valutati¹⁰. Da simili considerazioni emerge come essa divenga elemento centrale della pratica didattica, "proponendosi oggi come nodo problematico da sciogliere se si vogliono trasferire nella pratica pedagogico-didattica gli esiti delle ricerche condotte nel settore delle scienze dell'educazione e teoria dei sistemi, da utilizzare nei sistemi scolastici¹¹.

La valutazione come attività di ricerca evidenzia dunque la necessità di avvalersi di diversi strumenti, finalizzati alla individuazione di risposte di giudizio, intervento, miglioramento; la stessa, risulta utile per la promozione della partecipazione autentica dei diversi elementi coinvolti, individuati con il preciso intento di intervenire alla definizione degli obiettivi della valutazione, i cui criteri risulteranno esplicitati, al fine di ridurre attribuzioni di valore dubbie o che si prestino ad interpretazioni soggettive.

Gli studi docimologici, del resto, hanno consentito di ampliare la funzione della valutazione scolastica, sottolineando l'importanza della qualità del sistema d'istruzione nella sua globalità, evidenziando anche la funzione formativa della valutazione, e dunque di miglioramento, sia del singolo che del sistema. Con la docimologia¹² difatti il termine valutazione va ad indicare "il segno di una modalità

¹⁰ Cfr. H. Cuffaro *La scuola del fare. John Dewey e la scuola della prima infanzia*, Armando, Roma 2006.

¹¹ G. Gasperoni, *Il rendimento scolastico*, il Mulino, Bologna 1997, p. 98.

¹² Gli studi docimologici hanno promosso la riflessione sulla personalizzazione nella valutazione scolastica adoperando tecniche e metodi di valutazione, obiettivi rigorosi ed approntando i mezzi per consentire le classificazioni confrontabili, in maniera da contribuire ad assicurare una maggiore giustizia scolastica. Si veda G. L. De Landsheere. *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Labor/Fernand Nathan, Paris 1971, tradotto in italiano: *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

o di un criterio considerato in un comportamento o in un prodotto. Il termine valutazione ha, comunque, una eccezione molto più ampia di quello di misura”¹³. Visalberghi, a tal proposito, “mette a confronto la valutazione e la misurazione, ricordando come nel caso dei *tests* o prove oggettive un primo equivoco da dissipare è quello che nasce dalla credenza che, con il loro impiego, si sostituisca la misurazione alla valutazione. Ammesso che il *testing* sia senz’altro misurazione nel senso pieno del termine, rimane tuttavia assolutamente infondata la credenza che esso elimini ogni giudizio valutativo. Vale in realtà l’opposto: la pratica del *testing* mette in luce tali e tanti problemi di autentica valutazione da obbligarci in questa direzione quale raramente vien dato che trovare in questi casi la valutazione non intervenga soltanto dopo l’impiego dei *tests*, intervenga anche prima, cioè nella fase loro apprestamento. Si tratti di semplici prove oggettive di classe o di prove oggettive, tutto il loro valore deriva dal modo in cui si è valutata l’importanza delle nozioni da richiedere degli ambiti intellettuali da saggiare, nonché sopprimere la valutazione, la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce. Essa mantiene però una provvisoria ma nettissima autonomia che le permette di raggiungere una precisione ed un’attendibilità altrimenti impossibili”¹⁴. La misurazione assume dunque una posizione intermedia nel processo di valutazione educativa; quanto detto necessita quindi un precedente lavoro di chiarificazione degli obiettivi formativi, in maniera tale da poter definire gli step progettuali e riannodare così gli elementi propri dell’attuale discorso, con aspetti specifici del *backward design* e la conseguente strutturazione dei relativi stadi di progettazione, precedentemente trattati.

Un simile approccio sottolinea dunque la trasversalità della valutazione, in quanto oggetto di innovazione non solo nelle pratiche valutative, ma anche all’interno dell’intero processo di insegnamento/apprendimento. Si tratta di aspetti molteplici, connessi tra di loro, che vengono a costituire il concetto di valutazione nella scuola, interessato storicamente da un cambiamento, determinato dall’intracciarsi di alcuni fattori. Il significato, infatti, varia a seconda del

¹³ G. De Landsheere, *Evaluation*, in R. Doron, F. Parot, *Dictionnaire de psychologie*, PUF, Paris 1991, p. 267.

¹⁴ Cfr. A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, op. cit., pp. 23-29.

periodo storico; spesso difatti, con il mutare di alcune variabili, si è assistito al variare del concetto stesso di valutazione, e, di conseguenza, delle funzioni, dell'oggetto, delle fasi e degli strumenti ad essa connessi. Ed inoltre la valutazione della scuola, nell'ambito delle politiche pubbliche, è considerata sia una leva per il cambiamento interno sia uno strumento funzionale ai processi decisionali, utile a sostenere la qualità dei sistemi educativi e il miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Vari sono gli strumenti utilizzati per sostenere le scuole nei percorsi di valutazione: quadri di riferimento e standard per orientare gli obiettivi della valutazione interna; sistemi di indicatori che permettono il confronto tra la situazione della scuola e quella delle altre scuole e con riferimenti territoriali; piattaforme informatiche che consentono di elaborare i dati facilitandone l'utilizzo; modelli strutturati di autovalutazione; linee guida e manuali prodotti da organismi nazionali e locali¹⁵.

1.1. Valutazione di sistema

“Interpretare la scuola come sistema significa riconoscere e dar valore agli aspetti di ogni processo d'insegnamento-apprendimento, ai diversi attori che, direttamente o indirettamente, ne sono coinvolti o interessati (insegnanti, studenti e genitori, dirigenti, decisori politici, enti locali e società civile nel suo complesso) e, ancora, alle esigenze che di fatto condizionano l'assetto complessivo del sistema (la sua produttività). A differenti livelli di responsabilità, i docenti, gli alunni, i genitori, i dirigenti, i decisori politici, i vari enti e la società civile tutta, attraverso le loro azioni e decisioni, ne condizionano l'efficacia”¹⁶.

La valutazione di sistema ha assunto negli ultimi decenni un ruolo sempre più importante in molti Paesi europei. L'organizzazione dell'istruzione, le modalità di funzionamento e il rendimento della scuola nasce in concomitanza con l'evolversi di alcuni fenomeni sociali, tra i quali l'espansione della scuola di massa, il capitale uma-

¹⁵ Cfr. M. Freddano, S. Pastore, *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁶ S. Pastore, D. Salamida (a cura di), *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, op. cit., p. 45.

no per la produzione di ricchezza nelle società della conoscenza, la progressiva decentralizzazione del potere decisionale in tema di politiche educative del governo centrale e l'aumento dell'autonomia scolastica, che rende l'istituzione scolastica protagonista nella definizione dell'offerta formativa e nell'organizzazione della vita scolastica.

La valutazione di sistema si propone di rispondere a due finalità principali:

- rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento;
- aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento.

Occorre difatti ricordare come “negli ultimi vent'anni la maggior parte di Paesi industrializzati si è dotata di un sistema di valutazione dei sistemi educativi in cui le unità scolastiche sono poste al centro dell'analisi. Le indagini nazionali partono dal sistema per arrivare alle singole scuole offrendo dati comparabili a livello nazionale, regionale e di singola scuola e classe. Perché la valutazione è condizione per il miglioramento, la valutazione di sistema scolastico facilita confronti tra situazioni comparabili e può sollecitare un'emulazione virtuosa tra scuole. Nel nostro Paese, è recente la promozione della valutazione di sistema finalizzata a misurare le specificità del sistema scolastico italiano. In Italia, la volontà di organizzare una valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione professionale su scala nazionale viene espressa in occasione della Conferenza Nazionale sulla Scuola (1990), con la presentazione di uno studio di fattibilità del Censis (1990) per la realizzazione di un sistema nazionale di valutazione. Nel 1991 viene pubblicato il numero 57 degli Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, in cui si parla di un primo studio di fattibilità per l'Istruzione di un Servizio Nazionale di Valutazione. Nasce così presso il Centro Europeo dell'Educazione (CEDE), ente strumentale del Ministro della Pubblica Istruzione, istituito a norma dal DPR n.419 del 31 maggio 1974, il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI) che ha tra i compiti istituzionale quello di occuparsi dei problemi dell'apprendimento e della relativa valutazione.

Con il D.lgs. n.258 del 20 luglio 1999 le funzioni svolte dal CEDE vengono ampliate e affidate all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INVALSI), il cui compito principale è quello di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema d'istruzione nel suo complesso, tenendo conto nella programmazione delle priorità strategiche annualmente individuate dalle direttive del MIUR¹⁷.

Quando si parla di valutazione di sistema ci si riferisce ad una progressiva introduzione di modalità di valutazione finalizzate al miglioramento della qualità formativa e degli apprendimenti, misurando e interpretando, attraverso i fattori che descrivono e spiegano il funzionamento del sistema e le risorse in esso investite, ovvero i risultati di apprendimento degli studenti ed alcune conseguenze sul piano sociale, gli indicatori di input/outcome. La valutazione riguarda, in una logica sistemica, la qualità globale della scuola, ossia la messa a fuoco di tutti gli elementi costitutivi di un contesto formativo. "Lo studente non è più l'unico responsabile del suo successo o insuccesso scolastico, il suo apprendimento non è una monade isolata dal contesto, ma piuttosto il risultato dell'interazione di molteplici variabili"¹⁸.

La valutazione di sistema si pone, primariamente, l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e migliorare gli apprendimenti degli studenti. Si tratta di interventi che vanno ad innestarsi all'interno di un sistema complesso, caratterizzato da numerose variabili, spesso non prevedibili secondo le classiche relazioni causa-effetto.

"La scuola coincide con tre diversi livelli di sistema:

- macrosistema: corrispondente all'intero sistema d'istruzione e ai suoi specifici aggregati (l'insieme delle scuole dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo e secondo grado);
- mesosistema: che si riferisce a ognuna delle singole unità scolastiche o a reti di scuole;
- microsistema: che equivale alla classe e, auspicabilmente, ai singoli gruppi di alunni volta per volta interessati da mirati interventi didattici"¹⁹.

¹⁷ A. Vergani, *Prove di valutazione*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 112.

¹⁸ G. Elia, *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, op. cit., p. 28.

¹⁹ S. Pastore, D. Salamida (a cura di), *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, op. cit., p. 45.

Nella valutazione di sistema, nuove tendenze adoperano un approccio unificato, quantitativo e qualitativo, laddove è possibile procedere alla valutazione sia di un livello macro, che un livello micro. Il modello di valutazione unificato è il CIPP, che interessa quattro aspetti di sistema: contesto, input, processo e prodotto. Tale modello, adottato dall'Invalsi, ha come obiettivo il miglioramento e potenziamento dei processi di erogazione del servizio, mutuando pratiche valutative provenienti da contesti aziendali.

L'iter legislativo che ha applicato la valutazione di sistema nella scuola è risultato piuttosto lungo ed il suo momento più rilevante è stata l'emanazione del DPR 28 marzo 2013, n. 80, con l'emanazione del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) finalizzato a migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, attraverso un processo "articolato in quattro fasi fondamentali, come definito nel regolamento:

- autovalutazione delle istituzioni scolastiche, attraverso l'accesso al sistema informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Invalsi²⁰ e delle stesse scuole e attraverso la realizzazione di un rapporto finale standardizzato (fascicolo elettronico) e di un piano di miglioramento per ciascuna scuola;
- valutazione esterna condotta da parte di nuclei con il coordinamento di tecnici e indicatori individuati dall'Invalsi e tesa a delineare le possibili correzioni ai piani di miglioramento prodotti dalla fase autovalutativa;

²⁰ Con Legge 28 Marzo 2003, n.53, fu emanato il Decreto Legislativo 19 Novembre 2004, n.286, con il quale si è provveduto alla istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di formazione con il concorso dell'INVALSI e delle istituzioni scolastiche e formative. Lo schema di decreto era dedicato a delineare ruolo e natura dell'INVALSI. Riguardo alle funzioni dell'Istituto nazionale di valutazione, il decreto richiama i seguenti compiti: effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa; predisporre e gestire, nell'ambito delle prove previste per l'Esame di stato conclusivo dei cicli di istruzione, le prove a carattere nazionale; svolgere attività di ricerca e attività di valutazione sulle iniziative di orientamento e di contrasto della dispersione scolastica e formativa; assumere iniziative rivolte ad assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo; svolgere attività di supporto e assistenza tecnica ai soggetti dell'Amministrazione scolastica e agli Enti locali per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione; svolgere attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

- azioni di miglioramento da attivare con il supporto delle università, dell'Indire, di altre organizzazioni individuate dalle scuole;
- rendicontazione pubblica dei risultati del processo per la diffusione e la condivisione dei risultati alla comunità locale di appartenenza”²¹.

All'Invalsi è assegnato un ruolo di coordinamento del SNV; in particolare definisce gli indicatori di efficienza ed efficacia rispetto ai quali il S.V.N indica le istituzioni scolastiche con le quali procedere alla effettuazione di valutazione esterna; si occupa della selezione, formazione ed costituzione di un elenco di esperti dei nuclei della valutazione esterna, nell'ambito di risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili nella legislazione vigente; partecipa alle indagini internazionali ed alle iniziative attinenti la valutazione. All'Indire²² è attribuita la funzione di accompagnamento e supporto alle istituzioni scolastiche; al contingente ispettivo compete la cura della valutazione del sistema partecipando ai nuclei di valutazione esterni previsti dal Regolamento. Inoltre concorrono all'attività di valutazione anche la Conferenza per il coordinamento funzionale dell'SNV e i nuclei di valutazione esterna. Il SNV fornisce i dati delle valutazioni agli Direttori degli Uffici Scolastici Regionali ai fini della valutazione dei Dirigenti scolastici secondo gli indicatori individuati dall'Invalsi. La Valutazione di sistema si pone in modo integrato con le altre attività valutative dell'Invalsi. L'obiettivo è la trasparenza e l'accessibilità delle informazioni aggregate relative agli aspetti più significativi del sistema di istruzione, nonché comprendere a fondo lo stato di salute del sistema di istruzione, sviluppando appropriate strategie di controllo e miglioramento. La valutazione di sistema permette confronti sia temporali che territoriali. Oltre a quanto finora detto,

²¹ A. F. Scardigno, *La Scuola che si valuta*, in G. Moro, S. Pastore, F. Scardigno (a cura di), *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, MondadoriEducation, Milano 2015, p. 79.

²² Nello specifico, all'Indire competono le azioni di: supporto alle scuole per la definizione dei piani di miglioramento; progettazione di percorsi di formazione in servizio per il personale scolastico; ricerca e progettazione di soluzioni e risorse per l'innovazione didattica (specie in riferimento alle ICT); promozione, sostegno e documentazione dei processi di innovazione del sistema scolastico in stretto legame con i risultati della ricerca internazionale. Si veda www.indire.it

la più recente Direttiva Ministeriale n.11/2014 individua importanti strategie di cui tener conto per un miglioramento del sistema. Essa sottolinea l'importanza dell'utilizzo dei dati forniti dall'Invalsi come base per l'autovalutazione e per eventuali azioni di miglioramento. Inoltre stabilisce che l'Invalsi predisponga ogni anno un rapporto sul sistema scolastico italiano volto a consentire un'analisi su base nazionale e una comparazione su base internazionale tenendo conto non solo dei livelli di apprendimento degli studenti ma anche degli indicatori di risultato delle singole scuole in base ai diversi contesti territoriali²³; a partire dall'anno scolastico 2005/06 l'INVALSI predispose le Prove nazionali e ne cura lo svolgimento²⁴. "Ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti l'SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione [...]"²⁵; tale procedimento ha previsto: RAV (autovalutazione delle istituzioni scolastiche con l'elaborazione obbligatoria di un apposito rapporto)²⁶; NEV (la valutazione esterna, affidata a un Nucleo di valutazione)²⁷; PdM (Piano per le azioni di

²³ Cfr. Costanzo G., *La valutazione di sistema nella scuola italiana*, Vol. 15, n. 11 – Novembre 2015, pp. 159-163.

²⁴ Lo svolgimento delle prove INVALSI è effettuato attraverso la somministrazione di prove standardizzate, uniche per tutto il territorio nazionale. Con riferimento alla Scuola primaria le classi coinvolte sono le II e le V per Italiano e Matematica, e le classi V anche per una prova di Inglese, introdotta con l'art.4 del D. Lgs. n. 62/2017, sulle abilità di comprensione della lettura (*reading*) e comprensione dell'ascolto (*listening*), con l'obiettivo di accertare le competenze ricettive degli allievi in relazione alla comprensione della lettura riferite al livello A1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue) in coerenza con le Indicazioni Nazionali per il curriculum.

²⁵ D.P.R n.80/2013, comma 2.

²⁶ Il RAV consente un'autovalutazione delle scuole così da cogliere le "specificità" di ogni realtà, individuando le priorità del progetto di sviluppo per orientare in maniera specifica il piano di miglioramento del sistema scolastico italiano. La compilazione del Rapporto di Autovalutazione è la prima fase del processo di valutazione delle istituzioni scolastiche. Il RAV è strutturato in quattro grandi aree: – area descrittiva: viene descritto il contesto territoriale in cui la scuola è inserita e le risorse in esso presenti; area Valutativa: con riguardo sia agli esiti riportati dagli studenti che alle pratiche educativo-didattiche ed organizzativo-gestionali; –area riflessiva: con oggetto il processo stesso di autovalutazione; –area Proattiva: orientata alla definizione delle priorità per migliorare gli esiti. Si veda Direttiva Ministeriale n. 11 del 18/09/2014.

²⁷ La valutazione esterna condotta dai NEV ha il compito di approfondire la lettura dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica e delle priorità sulle quali orientare il miglioramento, in un'ottica multi prospettica, favorita anche dal confronto tra la rappresentazione che la scuola si è data attraverso l'autovalutazione e quella fornita dai valutatori esterni.

miglioramento)²⁸; Rendicontazione sociale²⁹ delle istituzioni scolastiche con la pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti.

Si tratta di strumenti coerenti con il nuovo contesto della scuola dell'autonomia, dove il problema che si pone è quello “di superare una valutazione autoreferenziale della scuola di matrice burocratica, senza accettare però come legittima una valutazione culturalmente eteronoma dell'operato della scuola”³⁰, affinché la valutazione e la riflessione su di essa si traduca in un'occasione per rinnovare e migliorare il sistema dell'istruzione.

Con il compito di promuovere e realizzare le attività connesse al Sistema Nazionale di Valutazione è stato istituito il Nucleo Interno di Valutazione (N.I.V.), a cui sono attribuite funzioni in ordine ai processi di autovalutazione dell'Istituzione Scolastica, alla compilazione del R.A.V., alla programmazione delle azioni di miglioramento della scuola. Il Nucleo Interno di Valutazione, a tal riguardo, si occupa di: coadiuvare il Dirigente nella predisposizione e monitoraggio del RAV, del PTOF e del Piano di Miglioramento; proporre, in intesa

“Durante la visita a scuola gli esperti dei NEV non si limitano a esaminare quanto scritto nel RAV, ma ripercorrono l'intero processo di valutazione, considerando tutte le aree oggetto di valutazione, tenendo conto di qualsiasi elemento ritenuto rilevante al fine di comprendere la situazione della scuola”. Dopo la visita valutativa, il NEV redige un Rapporto di Valutazione Esterna (RVE) e lo invia alla scuola. Si veda https://www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento_divulgativo_DEF.pdf.

²⁸ A partire dall'inizio dell'anno scolastico 2015/16 le scuole pianificano un percorso di miglioramento per il raggiungimento dei traguardi connessi alle priorità indicate nel RAV, attraverso la definizione del PDM. Il modello predisposto dall'Indire prevede 4 sezioni: scegliere gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nella sezione 5 del RAV; decidere le azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi scelti; pianificare gli obiettivi di processo individuati; valutare, condividere e diffondere i risultati alla luce del lavoro svolto dal Nucleo di Valutazione” Il D.P.R 275/99, art. 3 fornisce alcuni orientamenti per la predisposizione del PdM, con particolare riguardo ai nessi tra obiettivi di processo e traguardi di miglioramento, alla pianificazione delle azioni, alla valutazione periodica dello stato di avanzamento del PdM, alla documentazione del nucleo di valutazione. Si veda http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf

²⁹ La Rendicontazione, secondo quanto previsto nel DPR 80/13 e nella nota MIUR del 1 ottobre 2018, consiste nella “pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza”. Si veda <https://www.fondazione scuola.it/la-rendicontazione-sociale-nelle-scuole/cose-il-bilancio-sociale>. La nota MIUR n. 2182 del 28 febbraio 2017 ha indicato la necessità di armonizzare la tempistica del processo di valutazione delle scuole con quella del PTOF.

³⁰ N. Dell'Aquila, *Costruire l'autonomia per la scuola efficace*, Giunti, Firenze 2000, p.89;

con il dirigente scolastico, azioni per il recupero delle criticità; agire in stretto rapporto con i referenti di tutte le aree operanti nell'istituzione scolastica per una visione organica d'insieme; monitorare lo sviluppo diacronico di tutte le attività, progetti connessi col PTOF per garantirne la realizzazione, la coerenza reciproca e col PTOF, nel rispetto dell'autonomia e della libera scelta dei gruppi di lavoro e referenti; convocare e ascoltare i referenti per un bilancio sulla progressione di attività e progetti; rendicontare al Dirigente scolastico gli esiti, le criticità e l'avanzamento delle azioni; predisporre il Bilancio Sociale ed individuare le modalità di presentazione³¹.

Acquisito come prospettiva d'azione, il concetto di valutazione come "ricerca sociale applicata che ha come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso la ricostruzione e l'analisi degli effetti diretti ed indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti"³², possiamo quindi procedere ad indicare quelli che sono gli approcci metodologici all'autovalutazione della scuola, intesa come modalità sistematica della valutazione della qualità della singola unità scolastica. Secondo la proposta di Scheerens, si presentano cinque approcci valutativi: "Soddisfazione del cliente (analisi attese e giudizi dei clienti); diagnosi organizzativa (analisi organizzativa di tipo sistemico); autoanalisi d'istituto (confronto ideale/reale a scopo di miglioramento); indicatori educativi (profilo generale di un sistema educativo); controlli esiti formativi accertamento risultati di apprendimento)"³³. In coerenza con gli interessi specifici della presente trattazione, si terranno in conto gli approcci valutativi in grado di favorire un miglioramento degli esiti degli apprendimenti e delle *performance* delle competenze, nella consapevolezza che nella scuola sia possibile promuovere l'innovazione ed il miglioramento attraverso il riconoscimento dei meriti e dei demeriti della prestazione offerta, proponendo azioni di controllo e di valutazione³⁴.

³¹ Si veda: Direttiva MIUR n. 11 del 18 settembre 2014 *Priorità strategiche del sistema nazionale di valutazione per gli anni scolastici 2014/2015 – 2015/2016 – 2016/2017*; D.P.R. n. 80/2013 *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*; Legge 107/2015 di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione.

³² C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, op. cit., p. 60.

³³ M. Castoldi, *Autovalutazione d'istituto*, Tecnodid, Napoli 1999, pp. 225-226.

³⁴ Cfr., L. Ciccarelli, *Centralità e qualità dell'istruzione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

La legge 107/2015 ha configurato la valutazione della prestazione del docente come “valorizzazione del merito”, correlandola ad una retribuzione accessoria, correlato ad una valutazione meritocratica annuale, con l’assegnazione di un *bonus*, sulla base di criteri definiti dal Comitato per la valutazione docenti e di una motivata valutazione operata dal Dirigente.

I fattori rilevanti per il processo di valutazione sono i seguenti³⁵:

- qualità dell’insegnamento, del contributo al miglioramento dell’istituzione scolastica e del successo formativo e scolastico degli studenti;
- i risultati ottenuti del docente o dal gruppo dei docente in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell’innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- le responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

Il Dirigente scolastico è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio; i risultati del servizio sono valutati tenendo conto della specificità della funzione e sulla base di verifiche effettuate da un nucleo di valutazione esterno. La valutazione dell’operato del Dirigente risulta essere dunque una valutazione di risultato, rispetto ai contenuti gestionali e organizzativi operati.

L. 107/2015 individua i seguenti criteri generali³⁶:

- competenze gestionali e organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell’azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nel incarico triennale;
- valorizzazione dell’impegno e dei meriti professionali del personale dell’istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali;
- apprezzamento del proprio operato all’interno della comunità professionale e sociale;

³⁵ Cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falgara, *Valutazione scolastica*, La scuola, Brescia 2018.

³⁶ *Ibidem*, p. 142-143.

- contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale;
- direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nelle aree nella rete di scuole³⁷.

1.2. Valutazione didattica

Le valutazioni sono in genere progettate per misurare elementi specifici dell'apprendimento, ad esempio il livello di conoscenza che uno studente ha già in merito al concetto o all'abilità che l'insegnante ha intenzione di insegnare o alla capacità di comprendere e analizzare diversi tipi di testi e letture. Vengono anche utilizzate per identificare i punti di debolezza e i punti di forza dei singoli studenti in modo che gli educatori possano fornire supporto accademico specializzato. In termini generali, la valutazione didattica è il processo di misurazione e documentazione di ciò che gli studenti hanno imparato. Nella tradizionale impostazione in classe, la valutazione didattica si concentra sull'identificazione delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini acquisite dagli studenti attraverso una lezione.

Alla base dello sviluppo di un impianto valutativo vi sono almeno tre fondamentali funzioni: la funzione diagnostica, formativa, sommativa e certificativa³⁸. La prima, fa riferimento all'accertamento dei prerequisiti cognitivi ed affettivo-motivazionali dell'alunno, e quindi all'avvio del percorso di formazione. Alla base della valutazione diagnostica vi è l'identificazione delle conoscenze e delle abilità dello studente nella fase di avvio delle attività didattiche. Essa viene effettuata per verificarne la loro rispondenza con i prerequisiti indicati come necessari nel corrispondente percorso formativo; *formativa*: supporta è finalizzata a supportare l'allievo nel percorso di apprendi-

³⁷ L. 107/2015.

³⁸ Cfr. M. Pellerrey, *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti* (tr. it.), in *I quaderni di Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2010, p. 112.

mento ed il docente nella modifica di procedure, metodi e strumenti adoperati, promuovendo la personalizzazione gli apprendimenti. Tutto ciò, in coerenza con quanto previsto dalla la ricerca didattico-docimologica che, da tempo, ha messo in rilievo come attraverso il processo valutativo si debbano poter fornire elementi attinenti ai punti di forza e debolezza del percorso di apprendimento individuato.

La valutazione formativa risponde pienamente a queste istanze; poiché *sommativa*, consente di verificare il possesso dei saperi e delle conoscenze che hanno costituito l'oggetto delle attività di insegnamento ed effettuare un bilancio consuntivo delle attività didattiche svolte dopo un certo arco di tempo³⁹. Si tratta di azioni finalizzate anche alla raccolta di dati osservativi, alla creazione di “bilanci di competenze” degli studenti, alla promozione dell'autovalutazione. La funzione certificativa è orientata a confermare o meno il raggiungimento di un livello di preparazione richiesto in base alle evidenze raccolte.

La valutazione degli studenti è stata a lungo considerata una delle questioni chiave dell'educazione in quanto aiuta gli educatori a sapere se, ed in quali quantità, gli studenti apprendono, muovendosi dunque in coerenza con il focus attentivo definito da Thorndike, “tutto ciò che esiste, esiste in una certa quantità”⁴⁰. Il concetto di “valutazione come strumento regolato del processo insegnamento-apprendimento, piuttosto che nel momento di controllo delle competenze, era già stato evidenziato da Tyler a partire dal 1949”⁴¹. Nel tempo, le pratiche di valutazione tradizionali sono state oggetto di due critiche fondamentali. Nel primo caso veniva riconsiderata l'efficacia del comportamento dell'insegnante, e posta in correlazione con altri fattori che possono influenzare il rendimento scolastico; nel secondo caso veniva evidenziata la responsabilità dell'insegnante stesso nella promozione, anche inconscia, dei divari sociali esistenti all'interno della classe, attraverso l'utilizzo di modelli culturali e comportamentali indifferenziati. Dagli anni '70, la definizione della teoria della valutazione ha portato allo sviluppo di un modello di valutazione che distingue tra le verifiche effettuate durante il processo di apprendimento, al fine di determinare

³⁹ Cfr. G. Costanzo, *La valutazione di sistema nella scuola italiana*, op. cit, p. 164.

⁴⁰ Cfr. P. Ellerani, M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento 2013.

⁴¹ C. Messana, *Valutazione formativa e personalità*, ED. Crocci, Roma 1999, p. 19.

le direzioni di sviluppo successive, e le verifiche relative alla determinazione della prestazione, in relazione ad obiettivi formativi programmati. Il primo tipo di verifica è costituito da una procedura di valutazione formativa, mentre il secondo si presenta come una valutazione di tipo sommativa. Fondamentalmente, in quest'ottica, il concetto di valutazione non viene utilizzato per giudicare le prestazioni personali, ma per informare lo studente dei progressi che sta compiendo ed indicare in quale direzione si sta procedendo, all'interno del sistema di apprendimento preventivato⁴². Risulta chiaro come la prima faccia riferimento alle "esigenze di rendicontabilità di un'organizzazione e di legittimazione delle risorse investite e, quindi, risponda all'esigenza di un controllo come verifica di esame su quanto accade per accettarne la conformità a quanto stabilito, mentre la seconda abbia come obiettivo il miglioramento per cui le informazioni che con essa si acquisiscono vengono utilizzate per dare una forma al programma affinché funzioni meglio, per trovare una soluzione migliore a un problema comune"⁴³. Infine, mentre procediamo al dettaglio degli elementi distintivi dobbiamo tuttavia evidenziare come "la valutazione sommativa è anche uno strumento e garanzia di uguaglianza sociale, dal momento che il possesso di obiettivi di apprendimento essenziali e irrinunciabili è condizione indispensabile per non vivere da cittadini dimezzati"⁴⁴; tale valutazione si effettua per rilevare le conoscenze e le competenze alla fine delle unità di apprendimento ed ha quindi anche una funzione formativa perché consente di avere l'ultimo dato sull'apprendimento degli allievi e di fornirgli dei feedback sul livello delle loro prestazioni⁴⁵; permette di correggere eventuali errori, di effettuare gli ultimi interventi didattici prima di passare ad un altro ambito di contenuti.

⁴² Scriven propone questo concetto in opposizione a quello di verifica sommativa che, collocandosi alla fine del programma o di una parte significativa di esso, acquista un valore sanzionante, perentorio e non retroattivo. Con la valutazione formativa si applica al campo della didattica un principio originariamente elaborato nell'ambito della cibernetica che viene detto *feedback*. Posto in questi termini l'atto valutativo diviene uno strumento che conduce verso il *mastery learning* (apprendimento verso la padronanza) e realizza il principio di uguaglianza, poiché consentirebbe all'insegnante di ridefinire continuamente la propria azione educativa in base agli esiti via via raccolti, individuando metodi e tempi di apprendimento individualizzati, che consentano a tutti gli allievi di raggiungere gli obiettivi considerati indispensabili.

⁴³ L. Galliani, *L'agire valutativo*, op. cit., p. 50.

⁴⁴ C. Petracca, *Valutare e certificare nelle scuole*, op. cit., p. 38.

⁴⁵ Cfr. W. Black, *Inside the Black Box*, King's College, London 1998.

I concetti di valutazione sommativa e valutazione formativa consentono di mettere in luce, due diverse funzioni della valutazione. “La valutazione formativa si colloca all’interno di processi di insegnamento-apprendimento, ed è intesa a prendere atto dell’andamento di tali processi ai fini di apportare modifiche programmazione, in relazione a differenze individuali; non è finalizzata a elaborare un giudizio di valore, ma è volta a fornire all’alunno elementi informativi utili per migliorare il processo di apprendimento e di formazione”⁴⁶; potremmo anzi evidenziare come la stessa valutazione risulta formativa “nella misura in cui consente al singolo allievo di superare gli ostacoli incontrati attraverso l’individuazione e la conoscenza degli stessi”⁴⁷.

I suoi scopi includono: migliorare l’apprendimento degli studenti, stimolare e incoraggiare il buon lavoro, comunicare il giudizio dell’insegnante sui progressi degli studenti e informare l’insegnante su ciò che gli studenti hanno e non hanno imparato. Si tratta, a ben vedere, di un processo, sottoposto esso stesso a valutazione, per la quale si ricorre a vari strumenti utili a fornire informazioni sistematiche, feedback, rispetto in grado di evidenziare punti di forza e punti di debolezza. Si tratta di una valutazione di processo, ovvero valutazione in itinere, poiché procede anche al monitoraggio delle fasi dell’apprendimento e dell’insegnamento. Al termine dell’intero percorso, vi è la fase della “valutazione finale”, ultimo *step* che dovrebbe confermare le valutazioni in itinere eseguite, e che riveste un ruolo essenziale per l’impostazione del lavoro successivo. “La valutazione serve a tenere sotto controllo il processo per migliorarlo e per consentire all’alunno di conseguire il maggiore successo possibile”⁴⁸. Tale valutazione diviene quindi, al contempo, informativa, coincidendo con la funzione regolativa attraverso una azione di *feedback*, nella fase di costruzione dell’apprendimento.

La valutazione è un momento essenziale di tutto il processo di apprendimento in quanto fornisce motivazione agli studenti a fare sempre meglio, ad impegnarsi maggiormente e collaborare attiva-

⁴⁶ C. Petracca, *Valutare e certificare nella scuola*, op. cit., p. 56.

⁴⁷ G. Elia, *Insegnare a valutare*, in G. Elia, L. Gallo, C. Laneve, *Innovare collaborando. Un’esperienza condivisa*, op. cit., p. 64.

⁴⁸ F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, op. cit., pp. 103-104.

mente in classe. Pertanto, gli insegnanti fin da subito stabiliscono obiettivi e risultati di apprendimento e determinano i modi migliori per aiutare gli studenti a raggiungere i loro obiettivi. Bisogna, oltretutto, evidenziare il fatto che essa può essere utilizzata anche per valutare le prestazioni degli insegnanti e dei sistemi scolastici, nonché l'efficacia delle diverse pratiche di insegnamento.

La valutazione fornisce elementi di conoscenza fondamentali per regolare i piani delle attività didattiche ed educative ed eventualmente definire percorsi metodologici e didattici personalizzati adeguati alle caratteristiche particolari degli alunni.

La valutazione delle competenze ha portato a prescrivere all'interno delle Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione l'adozione della valutazione formativa: "tradizionale funzione sommativa, che mira ad accertare con strumenti il più possibile oggettivi il possesso di conoscenze, abilità e competenze concentrandosi sul prodotto finale dell'insegnamento/apprendimento, si accompagna la valutazione formativa, che intende sostenere e potenziare il processo di apprendimento dell'alunno contribuendo a sviluppare in lui un processo di autovalutazione e di autoorientamento"⁴⁹.

1.2.1. Formative assessment

Riassumendo le fasi principali del processo valutativo sono: la *valutazione diagnostica* che si colloca nella fase iniziale del processo formativo e assolve lo scopo di analizzare le caratteristiche di ingresso di un allievo in relazione al percorso che deve compiere; la *valutazione formativa* che accompagna le diverse fasi del processo formativo e assolve lo scopo di fornire un feedback all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo formativo; la *valutazione sommativa* che tende a collocarsi nella fase conclusiva di un determinato percorso per verificare i risultati conseguiti dall'allievo. Vi è anche la *valutazione certificativa* che segue il percorso formativo e assolve lo scopo di attestare socialmente il conseguimento di de-

⁴⁹ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, p. 6.

terminati risultati da parte del soggetto, in funzione delle sue scelte successive o dell'inserimento nel mondo del lavoro⁵⁰.

La valutazione unicamente sommativa, rappresentata nella sintesi dell'attribuzione del voto, risulta essere un'informazione generica, perché non specifica nulla sui motivi che hanno portato l'insegnante all'attribuzione di un voto piuttosto che un altro. E invece occorre considerare "la valutazione come 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"⁵¹. Con tali obiettivi si parla di *formative assessment*, intendendo l'insieme di tutte quelle attività che insegnanti e studenti realizzano al fine di raccogliere informazioni da poter utilizzare per modificare l'insegnamento e promuovere un migliore apprendimento⁵².

"Il termine *assessment* deriva da *assidere* (sedere con) e indica la vicinanza e la prossimità degli insegnanti che siedono con i loro studenti. In tale prospettiva, l'*assessment* è qualcosa che gli insegnanti fanno con e per gli studenti e non qualcosa che gli studenti subiscono"⁵³; essendo la valutazione anche una stima di quanto le variabili oggetto d'attenzione abbiano subito modifiche a seguito dell'azione o dell'intervento realizzato non può distaccarsi dal concetto di *assessment*, con il quale si intende l'insieme delle pratiche valutative nel processo di insegnamento-apprendimento⁵⁴.

In una simile prospettiva, va inteso il riferimento ad una molteplicità di metodi che gli insegnanti utilizzano per condurre valutazioni in progress per la comprensione dei traguardi formativi raggiunti dagli studenti e per la evidenziazione delle esigenze di apprendimento e dei progressi accademici durante una lezione. Le valutazioni formative aiutano gli insegnanti a identificare i concetti che gli studenti hanno difficoltà a comprendere, le abilità che hanno difficoltà ad acquisire o gli standard di apprendimento che non hanno ancora raggiunto in

⁵⁰ Cfr. M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.

⁵¹ M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici*, Centro studi Erickson, Torino 2002, n. 49, p. 100.

⁵² Cfr. M. Heritage, *Formative Assessment. Making it Happen in the Classroom*. Thousand Oaks, Corwin 2010.

⁵³ S. Pastore, D. Salamida (a cura di), *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, op. cit., p. 79.

⁵⁴ *Ibidem*, pp. 61-79.

modo da poter apportare modifiche alle lezioni, alle tecniche didattiche e al supporto accademico. L'obiettivo generale della valutazione formativa è raccogliere informazioni dettagliate che possono essere utilizzate per migliorare l'istruzione e l'apprendimento degli studenti in itinere. Ciò che rende una valutazione "formativa" non è la progettazione di un test, una tecnica o un'autovalutazione di per sé, ma il modo in cui viene utilizzata, vale a dire per aggiornare il processo di insegnamento in progress apportando eventuali modifiche all'apprendimento. Contrariamente alla maggior parte delle valutazioni sommative, che sono deliberatamente separate dal processo didattico, le valutazioni formative sono integrate nel processo di insegnamento e apprendimento, sostenendo dunque primariamente gli insegnanti a identificare i bisogni e i problemi di apprendimento ed anche gli stessi studenti per sviluppare una maggiore comprensione dei propri punti di forza e di debolezza accademici. Adoperare il *summative assessment*, consente, al termine di un'unità didattica o di una specifica attività didattica, di "misurare o controllare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, mentre attraverso il *formative assessment* gli insegnanti, sulla base delle informazioni raccolte, modificano la loro pratica didattica e, di rimando, le azioni a sostegno dell'apprendimento"⁵⁵.

Il *formative assessment* consente di rispondere ai seguenti quesiti: 1. qual è la meta da raggiungere in questo percorso di apprendimento? 2. dove mi trovo adesso? 3. quali strategie possono aiutarmi a concludere questo percorso?⁵⁶. Vengono identificati cinque elementi distintivi della valutazione formativa: "condividere le attese di apprendimento, domandare, comunicare il feedback, predisporre forme di *self-assessment*, predisporre forme di *peer-assessment*"⁵⁷, efficaci anche ai fini delle promozione dell'apprendimento personalizzato e di strategie educative progettate sulla base delle esigenze e degli interessi di apprendimento dei singoli studenti⁵⁸.

⁵⁵ H. Torrance, J. Pryor, *Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory*, in *British Educational Research Journal*, John Wiley & Sons Ltd, Oxford 2001, pp. 615-631.

⁵⁶ Cfr. R. J. Shavelson, *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*, University Hawaii Hawaii USA 2006.

⁵⁷ R. E., Bennett, *Formative assessment: A critical review*, in *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 2011, pp. 24-25.

⁵⁸ Cfr. A. Calvani, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2007.

Volendo riassumere, le valutazioni formative sono valutazioni effettuate durante l'apprendimento degli studenti, venendo generalmente somministrate più volte durante un'unità di apprendimento. Lo scopo generale della valutazione formativa è quello di fornire agli educatori feedback *in itinere* su ciò che gli studenti stanno imparando o meno, in modo che gli approcci didattici, i materiali didattici e il supporto accademico possano essere modificati di conseguenza. Le valutazioni formative di solito non sono classificate e possono assumere una varietà di forme, da quiz e incarichi più formali a tecniche informali di interrogazione e discussioni in classe con gli studenti. Le valutazioni sommative vengono utilizzate per valutare l'apprendimento degli studenti al termine di uno specifico periodo di istruzione, in genere alla fine di un'unità, corso, semestre, programma o anno scolastico. Le valutazioni sommative sono in genere valutate e classificate attraverso test, assegnazioni o progetti che vengono utilizzati per determinare se gli studenti hanno appreso ciò che avrebbero dovuto apprendere durante il periodo di istruzione definito. È possibile affermare che le valutazioni formative siano *per l'apprendimento*, poiché gli educatori usano i risultati per modificare e migliorare le tecniche di insegnamento, mentre le valutazioni sommative sono dette *di apprendimento*, perché valutano i risultati accademici al termine di un periodo di istruzione.

A valle di simili annotazioni, è possibile evidenziare come, tra le diverse funzioni valutative elencate in precedenza, coesistono due dimensioni di valutazione in ambito scolastico: da un lato una *logica di controllo*, finalizzata ad accertare ed attestare specifici risultati formativi, dall'altro una *logica di sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di controllo, riconoscibile come “valutazione dell'apprendimento”, enfatizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. Di contro, la logica di sviluppo, riconoscibile come “*valutazione per l'apprendimento*” caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento”⁵⁹.

⁵⁹ M. Castoldi, M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, op. cit., p. 27.

2. La valutazione autentica

Nei capitoli precedenti si è avuto modo di sottolineare come un curricolo innovativo debba basarsi su un sistema di coerenze interne tra progettazione, implementazione e valutazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite. È stata evidenziata l'esigenza didattica di passare da forme trasmissive di conoscenze ad approcci di co-costruzione di apprendimenti significativi. Sono state evidenziate le caratteristiche degli apprendimenti significativi ed una loro coerente implementazione attraverso processi laboratoriali mirati all'elaborazione di prodotti dotati di autentico valore di uso sociale nel mondo reale. Si pone ora la necessità di una ulteriore e decisiva coerenza tra progettazione, implementazione e valutazione degli apprendimenti. Tre termini che sono strettamente collegati all'interno di una didattica finalizzata ad apprendere dall'esperienza.

Si tratta difatti di un rapporto circolare che interessa i fattori dell'intero processo formativo nell'esame della rispondenza di fini all'interno del contesto dato, dell'efficienza e dell'efficacia degli itinerari proposti, della validità professionale dei docenti e della conseguente risposta che l'alunno fornisce al percorso proposto prima e co-costruito successivamente⁶⁰.

La progettazione didattica infatti deve contenere tutti gli elementi inerenti la valutazione in modo da mantenere una certa connessione tra quest'ultima fase e l'intero processo di insegnamento e apprendimento. La valutazione, tuttavia, non rappresenta solo il momento finale dell'azione didattica ma funge da "navigatore" permanente per orientare lo svolgimento del percorso di insegnamento/apprendimento⁶¹.

È evidente, quindi, la necessità di rafforzare e implementare le competenze degli alunni lungo tutto il loro percorso di studi. Ai docenti spetta dunque il compito di ricercatori e sperimentatori di proposte didattiche e di strumenti di valutazione con l'obiettivo di promuovere la connessione tra progettazione dei curricula, azione

⁶⁰ Cfr. L. Galliani, *L'agire valutativo*, op. cit., p. 112.

⁶¹ Cfr. AA. VV., *Il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni. Competenze, saperi, modelli e metodologie*, FrancoAngeli, Milano 2009.

didattica in classe, valutazione formativa e certificazione degli apprendimenti, per promuovere una valutazione reale e autentica⁶².

Gli studenti sono chiamati a svolgere compiti autentici, coinvolgenti che stimolano ad utilizzare e mobilitare in modo efficace e creativo le proprie conoscenze⁶³. L'apprezzamento di una competenza in uno studente non è una missione facile, tuttavia la letteratura finora, escludendo le prove tradizionali, propone di far ricorso alla valutazione autentica o alternativa⁶⁴. La circolare n.3 del 13 febbraio 2015, e le linee guida ad esse allegate, prevedono la valutazione autentica e la certificazione delle competenze.

L'*authentic assessment* è una forma di valutazione in cui agli studenti viene chiesto di svolgere compiti nel mondo reale per dimostrare un'applicazione significativa delle conoscenze e delle abilità essenziali, mettendo in relazione i contenuti appresi con situazioni significative che sono rilevanti per la loro vita. Essa è stata per prima definita da un movimento di pensiero, nato negli Stati Uniti, durante gli anni Novanta, che si contrapponeva alle prove tradizionali. Il limite della valutazione tradizionale risiedeva nel fatto che essa tende a valutare quello che l'alunno conosce, verificando la "riproduzione" ma non il processo del suo apprendimento, non la "costruzione" e lo

⁶² Nel 1992 l'*American Association for Higher Education* ha proposto i "principi di una buona pratica per l'*assessment* dello studente": l'*assessment* dello studente che apprende inizia con i valori educativi; è più efficace quando riflette una comprensione dell'apprendimento multidimensionale, integrata e rivelata nella performance per lungo tempo; lavora meglio quando i programmi che intende migliorare presentano scopi chiari ed espliciti; richiede attenzione ai risultati dell'apprendimento ma anche alle esperienze che portano a essi; lavora meglio quando è continuo; incoraggia un miglioramento quando vengono coinvolti rappresentanti da e attraverso la comunità educativa; esprime la differenza quando comincia da questioni pratiche; sostiene il miglioramento quando si pone in un set più ampio di condizioni che mirano al cambiamento (curricolo, filosofia educativa, ecc.); gli educatori condividono le responsabilità con studenti e esterni.

⁶³ Cfr. G. Wiggins, *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, op. cit.

⁶⁴ Il termine valutazione alternativa appare ampiamente nei recenti format della letteratura (Herman, Aschbacher e Winters 1992); nonostante non esista un consenso universale per la definizione del termine, generalmente viene utilizzata per far riferimento a quelle valutazioni che differiscono dalla scelta multipla, a tempo, *one-shot*, ovvero approcci quegli approcci che caratterizzano la maggior parte delle valutazioni standardizzate di alcune classi. Il termine dovrebbe essere evitato in quanto impreciso e aperto a varie interpretazioni. Si veda J. McTighe, S. Ferrara, *Assessing learning in the classroom*, Nea, Washington DC 1998, p. 12.

“sviluppo” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” delle conoscenze possedute. Secondo Comoglio, nonostante la valutazione tradizionale italiana sia molto variegata, essa mantiene lo scopo di verificare l’apprendimento dello studente a seguito della conoscenza trasmessa dall’insegnante. Questo sistema, che prevede la verifica del successo oppure dell’insuccesso scolastico attraverso interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Con Comoglio che, per primo, ha studiato e portato in Italia le teorie di Wiggins, acquisiamo alcune delle definizioni del concetto di valutazione alternativa, che egli chiama anche “autentica”, a rimarcare la inautenticità delle verifiche fatte mediante i test.

La valutazione autentica è

*“engaging and worthy problems or questions of importance, in which students must use knowledge to fashion performances effectively and creatively. The tasks are either replicas of or analogous to the kinds of problems faced by adult citizens and consumers or professionals in the field”*⁶⁵.

Si tratta di una prospettiva di “valutazione alternativa”, con l’obiettivo di verificare non solo ciò che uno studente sa fare all’interno di una prestazione reale e adeguata dell’apprendimento⁶⁶. Una valutazione che si prefigge di essere autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell’apprendimento, quindi di capacità di elaborazione “di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente”⁶⁷.

Si parla di valutazione autentica “quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che

⁶⁵ G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco 1998, p. 32.

⁶⁶ Cfr. G. Wiggins, *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, op. cit.

⁶⁷ J. Arter, L. Bond, *Why is assessment changing*, in R. E. Blum, J. A. Arter, *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria 1996, pp. 1-4.

hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni”⁶⁸.

*“Authentic assessment is a term used to describe meaningful tasks that require students to perform and produce knowledge rather than simply reproduce information others have discovered. There are two criteria of assessment authenticity: that an assessment reflects the challenges, work, and standards engaging practicing professionals, and that it involves a student with opportunities for dialogue, explanations, and inquiry”*⁶⁹.

Essa si caratterizza per: significatività delle prestazioni richieste, in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico ed alla formazione delle nuove generazioni; autenticità dei compiti valutativi, in rapporto ai contesti ed ai problemi posti dal mondo reale; processualità della valutazione nel cogliere il legame tra la prestazione e la modalità che l’ha generata; responsabilità affidata allo studente durante il processo valutativo; promozionalità dell’azione valutativa in relazione allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, senza il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale; ricorsività tra momento formativo e valutativo dove il secondo diventa strumento di intelligenza del primo, senza la separazione presente nella valutazione tradizionale; dinamicità della valutazione, pensata come processo di accompagnamento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente; globalità del momento valutativo, attento all’integrazione tra le dimensioni differenti del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive); multidimensionalità del processo valutativo, come intreccio di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell’evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale. La valutazione autentica è alla base di un contesto di apprendimento significativo, e riflette le esperienze di apprendimento reale e contestualizzate. Nella valutazione autentica, c’è un intento personale,

⁶⁸ G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, op. cit., p. 21.

⁶⁹ G. Wiggins, *A true test: toward more authentic and equitable assessment*, Phi Delta Kappan, Arlington Virginia, 1989, pp. 703-713.

una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità e competenze dell'insegnante⁷⁰.

3. Strumenti didattici di *authentic assessment*

Questa idea di valutazione si caratterizza come *alternative assessment*, *authentic assessment*, *performance assessment* e *dynamic assessment*, proponendo l'uso di compiti autentici e significativi e l'opportunità di *feedback* immediati per studenti e insegnanti.

“Le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero complesso, impegnativo. Questo procedimento consente di raggiungere livelli più elevati di prestazione e prepararli ad un inserimento performativo nella vita reale. La valutazione autentica offre la possibilità sia a insegnanti che a studenti di vedere a che punto stanno, di autovalutarsi al fine di migliorare il processo di insegnamento o di apprendimento: gli insegnanti hanno l'opportunità di sviluppare la propria professionalità e gli studenti di diventare autoriflessivi e assumersi il controllo del proprio apprendimento”⁷¹.

Le caratteristiche principali di una valutazione autentica enumerate da Wiggins sono le seguenti:

- è realistica: il compito o i compiti riproducono i modi attraverso i quali le conoscenze e le abilità vengono “adoperate” in situazioni reali.
- richiede giudizio e innovazione: l'allievo deve adoperare la conoscenza e le abilità in maniera avveduta ed efficace per giungere alla risoluzione dei problemi non strutturati, che non richiedono l'utilizzo di *routine*.
- richiede agli studenti di “costruire” la disciplina: lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora “dentro” la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina

⁷⁰ Cfr. 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*, op. cit., pp. 46-48.

⁷¹ M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti Pedagogici*, 2002, op. cit., pp. 93-112.

- replica o simula i contesti nei quali gli adulti hanno obblighi, obiettivi ed un target di riferimento. I tipici test scolastici sono senza contesto. Nei compiti proposti viene richiesto di sperimentare elementi di vita reale, così come si presentano nella quotidianità, ovvero in maniera spesso episodica. I compiti autentici presentano la necessità di fare ricorso a risorse e promuovere feedback.
- verifica la capacità dell'allievo di adoperare in maniera efficace ed efficiente un repertorio di conoscenze e abilità per negoziare un compito complesso; allo studente viene richiesto di utilizzare in modo consapevole abilità e conoscenze per la risoluzione della situazione problema;
- permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback per perfezionare la prestazione e i prodotti.

La valutazione autentica è finalizzata a valutare la crescita professionale e personale degli studenti, incoraggiando gli studenti a sviluppare abilità analitiche, avere la capacità di integrare ciò che viene appreso, essere creativi, essere in grado di lavorare in modo collaborativo, sviluppare capacità di espressione scritta e orale. “Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Il classico test convenzionale manca di questa prerogativa in quanto mantiene le domande segrete e i materiali di risorsa lontani dagli studenti fino a che dura la prova. Se dobbiamo focalizzarci sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di prestazione-feedback-revisione-prestazione, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i test convenzionali non sono utili allo scopo”⁷².

⁷² *Ibidem*, pp. 22-24.

<i>Authentic assessment</i>	<i>Traditional assessment</i>
Richiede agli studenti di contestualizzare e applicare ciò che hanno appreso	Chiede agli studenti cosa hanno appreso lavorando sulla memorizzazione
Incoraggia gli studenti a lavorare all'interno di situazioni ambigue e di aree grigie presenti nel mondo reale	Incoraggia gli studenti a pensare ai problemi con un approccio "giusto o sbagliato"
Sfida gli studenti con una serie di compiti per la soluzione di problemi di vita reale	Tende a focalizzarsi su singole risposte ai problemi
Guarda alle abilità degli studenti di pianificare e rivedere performance e atteggiamenti	Raramente consente agli studenti di pianificare, valutare o rivedere le proprie performance
Spesso include problemi ambigui per consentire agli studenti di affrontare le ambiguità della vita reale	Frequentemente si concentra su competenze statiche e spesso arbitrarie

Schema: Principali differenze tra una valutazione autentica e la valutazione tradizionale secondo Wiggins⁷³

Parallelamente all'uso di simili modalità di accertamento delle conoscenze si assiste alla focalizzazione dell'attenzione sugli *step* della prestazione, per favorire processi di apprendimento significativi, poiché "una valutazione vera deve partire da e riferirsi a prestazioni autentiche, cioè a compiti contestualizzati in situazioni reali che richiedono tipicamente la presenza di un insieme di elementi caratteristici quali: obiettivi chiari, ruoli, situazioni contestuali, prodotto di prestazioni e standard di successo"⁷⁴.

Nel concetto di apprendimento definito da Wiggins e McTighe si dettagliano tre obiettivi oggetto dell'azione didattica, al fine di promuovere l'apprendimento negli studenti: 1 – ad acquisire informazioni e abilità importanti; 2 – dare un significato ad un contenuto specifico; 3 – trasferire efficacemente il loro apprendimento a nuove situazioni sia all'interno della scuola che al di fuori di essa. Le teorie dell'apprendimento autentico, del costruttivismo o del costruttivismo sociale dimostrano che le situazioni decontestualizzate/astratte non favoriscono la comprensione

⁷³ *Ibidem*, p. 60.

⁷⁴ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., pp. 10-11.

negli studenti, a differenza, invece, della proposizione di attività poste in relazione con situazioni. Affinché ciò avvenga, le valutazioni autentiche devono essere utilizzate ripetutamente e in numerosi contesti per valutare le prestazioni, consentendo agli insegnanti di “osservare i modelli di successo e fallimento e le ragioni alla base”⁷⁵.

Come riferito nelle precedenti pagine il concetto di competenza, nel dibattito scolastico, è divenuto espressione di un cambiamento in grado di modificare l’idea di sapere e di apprendimento. Al contempo, assumere le conseguenze metodologiche del passaggio da una valutazione “oggettiva” (ovvero basata sostanzialmente su test e sulle tecniche docimologiche di misurazione delle performance dei soggetti testati) ad una “attendibile”, equivale a far sì che la valutazione delle competenze non risulti slegata dalla strutturazione di un compito problema contestualizzato, espressione di una valutazione autentica⁷⁶, inserita pertanto all’interno di una didattica per competenze.

Winograd e Perkins annotano come l’intento della “valutazione autentica” sia quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale, la valutazione autentica scoraggia le prove “carta e penna” sconnesse dalle attività di insegnamento e apprendimento. In essa c’è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero di là delle capacità/doti dell’insegnante⁷⁷.

Strumenti efficaci per una valutazione autentica risultano dunque i compiti autentici, ovvero problemi complessi di prestazione autentica, che permettono di costruire e far emergere la competenza, mettendo alla prova le conoscenze in contesti reali o verosimili.

3.2. *Il Compito autentico*

Come detto, le competenze hanno bisogno di essere prima progettate e sviluppate, poi accertate/valutate e, infine, certificate; al

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 36-37.

⁷⁶ Cfr. M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici*, op. cit..

⁷⁷ Cfr. 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*, op. cit..

fine di dar seguito alla fase di accertamento, seguendo i cardini della valutazione autentica, si provvederà dunque alla costruzione di una situazione problema, in grado di favorire “l’immersione in problemi reali attraverso il dispiegarsi di una storia”⁷⁸ in grado di attribuire significati all’esperienza umana.

Oggi, l’uso del compito autentico come procedura di valutazione delle competenze risulta istituzionalmente assunta, con l’emanazione delle Linee Guida allegate alla C.M n.3 del 13 febbraio 2015, dove si legge che fra “le forme di valutazione delle competenze [...] vengono segnalati compiti di realtà”⁷⁹, è ribadita con atto ministeriale successivo, dove si legge che “l’apprezzamento di una competenza, in uno studente come in un qualsiasi soggetto, non è impresa facile. Preliminarmente occorre assumere la consapevolezza che le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.)”⁸⁰. Ad una simile esplicitazione degli strumenti d’uso non ha fatto tuttavia seguito la emanazione di modelli per la predisposizione dei suddetti compiti autentici.

Si da dunque riferimenti alla vasta letteratura pur presente, che ha inteso finalizzare il proprio oggetto di ricerca alla definizione delle modalità per la promozione della valutazione autentica negli studenti.

Secondo Meirieu le situazioni problema sono tali se assicurano determinate caratteristiche:

- un soggetto, effettuando un compito, affronta un ostacolo;
- il soggetto è orientato dal compito, il formatore dall’ostacolo;
- il supermercato dell’ostacolo deve rappresentare uno stadio nello sviluppo cognitivo del soggetto;
- l’ostacolo è superato se i materiali forniti e le istruzioni date provocano l’operazione mentale richiesta;
- per effettuare una stessa operazione mentale, ciascuno deve poter utilizzare una strategia diversa;

⁷⁸ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 210.

⁷⁹ Miur, C.M n.3 del 13 febbraio 2015, p. 4.

⁸⁰ Miur, Linee guida certificazione delle competenze 2018.

- Il concetto e la messa in atto della situazione problema devono essere regolati da un insieme di mezzi di valutazione⁸¹.

Nella progettazione dei compiti autentici i prodotti risultano ad oggi piuttosto eterogenei; la indicazione di alcuni criteri⁸² indubbiamente risulterà utile ai fini di una loro standardizzazione d'impiego:

- favorire l'utilizzo di prove che prevedano il ricorso, da parte del discente, ad apprendimenti di cui già dispone;
- proporre compiti che richiedono di essere interpretati come tali, in cui venga sollecitata la capacità dell'alunno di "vedere il problema";
- elaborare soluzioni o risposte da parte dell'alunno dovrebbe richiedere una metariflessione ossia una riflessione di secondo livello per fare il punto circa le risorse possedute e da mettere in campo;
- una prova complessa, quale situazione problema, dovrebbe lasciare aperte più possibilità risolutive e consentire anche la costruzione di risposte originali, che diano modo allo studente di esercitare le proprie capacità critiche, di ragionamento, di scelta".

Si parla poi di "problemi complessi e aperti", ovvero di situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida in rapporto alle sue conoscenze ed esperienze, sollecitino l'attivazione delle sue risorse e si prestino a differenti modalità di soluzione. Resnick definisce in questo modo gli attributi di un "pensiero complesso", non puramente riproduttivo o meccanico⁸³:

- è non-algoritmico, cioè il percorso d'azione non è specificato del tutto a priori;
- è complesso, cioè il percorso d'azione non è riducibile alle singole parti; genera molteplici soluzioni, ognuna dotata di costi e benefici;
- implica giudizi sfumati ed interpretazioni soggettive;
- comporta l'applicazione di diversi criteri, che a volte risultano in conflitto tra loro;

⁸¹ Cfr. P. Meirieu, *Imparare...ma come?* (tr. it.), Cappelli, Bologna 1990, pp. 212-218.

⁸² Cfr. D. Maccario, *A scuola di competenze*, SEI, Torino 2012, pp. 175-176.

⁸³ Cfr. G. Wiggins, *Creating test worth taking in Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1992, pp. 26-33.

- spesso comporta incertezza perché non si conosce tutto ciò che la prova richiede;
- comporta processi di autoregolazione del pensiero piuttosto che processi di pensiero che vengono supportati in ogni fase;
- implica l'attribuzione di significati poiché occorre individuare l'organizzazione strutturale in un contesto di apparente disordine;
- è faticoso a causa del considerevole lavoro mentale che implica⁸⁴.

Come annota Pellerey, “emergono così abbastanza immediatamente due possibili caratterizzazioni dei compiti che devono essere svolti e che mettono in luce la presenza o meno di competenze specifiche: la loro complessità e la loro novità [...] La complessità e novità del compito o delle attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata. Tali caratteristiche dipendono dall'età e dall'esperienza dello studente”⁸⁵.

La situazione-problema posta agli alunni deve essere, complessa e articolata, inedita, pur essendo la novità non necessariamente relativa alla tipologia e struttura del prodotto finale, bensì al percorso risolutivo. Evidenzia difatti Petracca che “se chiedessimo, agli alunni, di costruire un *dépliant* per illustrare ai genitori l'importanza dell'acqua e per indurli a minor consumo, non è detto che non si possa più chiedere di costruire un *dépliant* per un'altra situazione problema”⁸⁶.

Ed inoltre, i “problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa”, ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l'impiego del loro potenziale di apprendimento. Costa e Liebmann individuano tre dimensioni dell'apprendimento da sottoporre a valutazione⁸⁷: i contenuti, ovvero le conoscenze dichiarative a disposizione del soggetto sugli oggetti culturali che si intendono valutare; i processi e le abilità, ovvero le conoscenze procedurali connesse sia ai contenuti

⁸⁴ Cfr. M. Castoldi, *Strumenti per la valutazione delle competenze: rubriche valutative*, in M. Castoldi, P. Cattaneo, F. Peroni, *Valutare le competenze Certificare le competenze*, Ed Scuola, Cremona 2006, p. 35.

⁸⁵ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, op. cit., pp. 26-28.

⁸⁶ C. Petracca, *Valutare e certificare nelle scuole*, op. cit., p. 93.

⁸⁷ Cfr. A. Costa, R.M. Liebmann, *Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come*, in A. Costa, R. M. Liebmann, *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*, Corwin Press, Thousand Oaks CA 1997, pp. 1-20.

culturali affrontati, sia a modalità più generali di trattamento della conoscenza (riflessione, creatività, collaborazione con gli altri, assunzione di decisioni, etc.); le disposizioni o abiti mentali, ovvero i processi metacognitivi, motivazionali ed attribuzionali che influenzano le modalità con cui il soggetto si pone verso l'esperienza di apprendimento.

Un compito autentico per essere reale deve necessariamente indicare il contesto i tempi e i luoghi di realizzazione; può presentarsi interdisciplinare. Durante la progettazione della risoluzione del problema si preferisce che gli studenti lavorino in piccoli gruppi, come ricorda Perrenoud: "Non si può immaginare un approccio per competenze che non sia, di primo acchito, sensibile alle differenze dal momento che si mettono gli alunni in situazioni nelle quali sono portati ad apprendere facendo e riflettendo sugli ostacoli che incontrano. Ebbene, simili situazioni non possono essere proposte costantemente alla classe nel suo insieme, essendo più adatte ad essere affrontate per gruppi più piccoli"⁸⁸.

Per questo motivo sono vivamente consigliate nella didattica per competenze la metodologie quali *peer education*, *cooperative learning*, comunità di apprendimento.

Da queste considerazioni, le principali attività che dovrebbero svolgere gli studenti per conseguire un apprendimento significativo e dimostrare lo sviluppo di competenze: lavorare in gruppo; pianificare, progettare, costruire, valutare; ricercare e valutare informazioni; discutere in piccolo e grande gruppo; rielaborare e trasformare le informazioni con cui si viene a contatto; risolvere problemi; ricercare, esplorare e indagare; prendere decisioni; fare esperimenti, rappresentare quello che si è imparati in maniera schematica, concettuale o digitale; riflettere in modo sistematico sul proprio apprendimento, sui processi di apprendimento⁸⁹.

Risulta chiaro come il compito di prestazione sia un compito che prevede che gli studenti costruiscano il loro sapere in modo attivo ed in contesti reali e complessi, in maniera precisa e pertinente, dimostrando il possesso di una determinata competenza. Si presentano quali sfide complesse, che rispecchiano le questioni e i problemi affrontati appunto dagli adulti. Essi differiscono dai quesiti standard in

⁸⁸ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* (tr. it.), op. cit., p. 113.

⁸⁹ Cfr. C. Petracca, *Valutare e certificare nelle scuole*, op. cit., p. 105.

quanto le conoscenze vengono acquisite simulando un contesto reale su cui riflettere, generando un apprendimento per problemi⁹⁰.

Nell'analisi condotta da Wiggins, McTighe emergono i seguenti punti fondamentali per la costruzione di un compito di prestazione, identificati nell'acronimo GRASPS⁹¹:

G = <i>Goal</i> , un obiettivo del mondo reale;
R = <i>Role</i> , un ruolo significativo per lo studente;
A = <i>Audience</i> , un destinatario autentico;
S = <i>Situation</i> , una situazione contestualizzata che richiede un'applicazione al mondo reale;
P = <i>Product Or Performance</i> , prodotto-prestazione finale realizzata dallo studente;
S = <i>Standards</i> , obiettivo disciplinari guidati dai criteri per giudicare il successo.

Riguardo all'elaborazione dei compiti di prestazione, Wiggins propone un elenco di otto criteri di riferimento utili alla loro progettazione⁹²:

- i compiti di prestazione dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
- l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa le abilità complesse che, in generale, l'individuo è in grado di esprimere;
- i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;

⁹⁰ Lo scopo dell'apprendimento per problemi è aiutare gli studenti a sviluppare un sapere utile e flessibile, non inerte. La conoscenza inerte è la conoscenza memorizzata, ma raramente applicata.

⁹¹ Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., p. 167.

⁹² Cfr. G. Wiggins, *Creating test worth taking*, in *Educational Leadership*, op. cit., pp. 26-33.

- le modalità di valutazione dovrebbero consentire un'autentica verifica delle prestazioni sottese;
- il contesto nel quale si inseriscono le prove del test dovrebbe essere vivido, realistico e piacevole, tenendo presente la necessità di ridurre al minimo le limitazioni di tempo, di accesso alle risorse e quelle dovute alla conoscenza previa dei compiti e degli standard;
- i compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione di studenti prima di essere impiegati su vasta scala;
- l'assegnazione dei punteggi dovrebbe essere fattibile ed attendibile;
- i risultati della valutazione dovrebbero essere riportati ed usati in modo tale da soddisfare le persone che, a diversi livelli, se ne servono.

Si riporta la tabella guida⁹³ per la costruzione di un compito autentico così come indicato da Wiggins-McTighe, al fine di fornire all'insegnante i presupposti e gli elementi essenziali per la costruzione di un autentico compito di prestazione, da progettare secondo l'acronimo GRASPS.

<p>Obiettivo (Goal)</p> <ul style="list-style-type: none"> – il tuo compito è – l'obiettivo è – il problema/la sfida è
<p>Ruolo (Role)</p> <ul style="list-style-type: none"> – tu sei – ti è stato chiesto di – il tuo lavoro è
<hr/>

⁹³ Cfr. G.Wiggins, J. McTighe *Fare progettazione, la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione profonda* (tr. it.), op. cit., p. 167.

<p>Destinatari (Audience)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il tuo cliente è – il tuo destinatario è – hai bisogno di convincere
<p>Situazione(Situation)</p> <ul style="list-style-type: none"> – il contesto in cui ti trovi è – la sfida implica di avere a che fare con
<p>Prodotto o prestazione (Product or performance)</p> <ul style="list-style-type: none"> – creerai un – hai bisogno di sviluppare/progettare un
<p>Standard di successo</p> <ul style="list-style-type: none"> – la tua prestazione ha bisogno di – il tuo lavoro sarà giudicato da – il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard – un risultato efficace sarà

Schema Format compito autentico elaborato da Wiggins – McTighe

Il compito di prestazione, a differenza dei quesiti a risposta multipla o questionari che analizzano le nozioni, valuta l’impegno, la motivazione, la consapevolezza, la sensibilità al contesto e le strategie metacognitive, con la finalità di concorrere allo sviluppo di competenze nello studente⁹⁴. I compiti autentici e la competenza costruiscono una “prestazione” ed è questa che va valutata. Valutare la prestazione significa prenderne in considerazione sia il processo sia il prodotto. Non si tratta di una valutazione “istantanea” come abitualmente avviene per un compito scolastico, ma di una valutazione da effettuare nel tempo di esecuzione della prestazione e attraverso la rilevazione di differenti aspetti.

Si tratta quindi di valutare quello che viene fatto nella realtà, ovvero cosa si è in grado di fare con ciò che si è imparato, ovvero un

⁹⁴ Cfr. G.Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione, la “teoria” di un percorso didattico per la comprensione profonda*, (tr. it.), op. cit., p. 160.

prodotto elaborato dagli studenti, non la risposta “esatta” individuata tra un insieme di soluzioni date.

Questo tipo di valutazione presenta tuttavia ampi margini di soggettività, che si cerca di limitare esplicitando, in modo quanto più dettagliato possibile, in relazione alle condizioni in cui si effettua la valutazione, i criteri sulla base dei quali formulare la valutazione stessa, attraverso le rubriche valutative, che consistono in una scala di descrittori e indicatori del livello di competenza raggiunto nella prestazione.

3.3. *Le rubriche valutative*

Lo scopo della valutazione risulta essere quello di verificare il livello di padronanza raggiunto in relazione ad uno specifico dominio di competenza. La valutazione delle competenze risulta una questione cruciale e problematica, poiché ci si trova ad assegnare valore all’intangibile, a “proprietà emergenti”⁹⁵.

La natura processuale e polimorfa emerge attraverso l’attivazione di una sua immagine integrata nella cosiddetta *triangolazione*, dove si rileva una realtà complessa, confrontando più livelli di osservazione. La prospettiva trifocale pone come baricentro l’idea stessa di competenza; con Pellerey⁹⁶ viene individuate una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva.

La *dimensione soggettiva* implica un’istanza auto-valutativa⁹⁷, posta in relazione con il modo in cui il soggetto affronta la sua esperienza di apprendimento.

La *dimensione intersoggettiva* risponde alla necessità di definire traguardi formativi, in relazione ai percorsi formativi e dunque si pone in correlazione con la modalità attraverso la quale si definisce la competenza all’interno di una comunità di apprendimento.

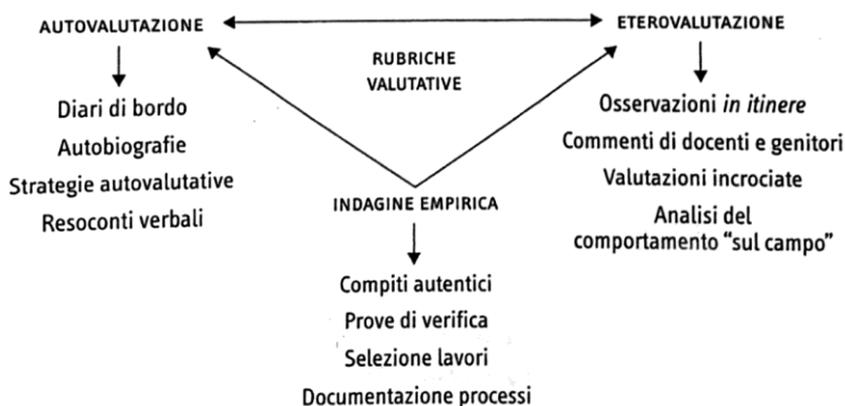
⁹⁵ G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano 2008, p. 46.

⁹⁶ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 2004.

⁹⁷ Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé.

Le prospettive sopra esaminate convergono nel comune interessamento per la definizione dell'idea di competenza, dei quali i differenti punti di osservazione mettono in luce le molteplici prospettive di analisi. Si tratta di una disamina in grado di evidenziare la prospettiva trifocale, che consiste nell'analisi dei suoi significati condivisa⁹⁸.

La rubrica costituisce uno strumento in grado di assicurare unitarietà e coerenza al processo valutativo⁹⁹. Una valutazione per competenze, pertanto, prevede una messa in gioco di queste diverse prospettive e delle loro reciproche relazioni, prospettive che si traducono in un insieme di strumenti, attraverso cui possono essere esplorate.



Schema: sguardo trifocale – repertorio di strumenti di analisi delle competenze¹⁰⁰

La dimensione soggettiva evidenzia un insieme di strategie prevedendo diari di bordo, autobiografie, questionari di autopercezione, giudizi sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti; si tratta di strumenti in grado di aumentare consapevolezza dell'alunno¹⁰¹.

La dimensione intersoggettiva prevede l'uso di materiali di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto; si tratta di stru-

⁹⁸ M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., pp. 154-158.

⁹⁹ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., pp. 159-163.

¹⁰⁰ M. Castoldi, *Valutare a scuola*, Carocci, Roma 2012, p. 181.

¹⁰¹ Cfr. P. Weeden, J. Winter, P. Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento* (tr. it.), Erickson, Trento 2009.

menti che vanno ad interessare i vari soggetti partecipi del processo formativo, conferendo quindi la possibilità di osservarne gli step.

Elemento di sintesi delle dimensioni sopra descritte, risulta essere la rubrica valutativa, strumento attraverso il quale è possibile definire il significato della competenza, ed i livelli di padronanza attesi¹⁰².

Con il termine rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza, conseguita da un alunno o da un gruppo di alunni.

Riprendendo Wiggings-McTighe, Comoglio definisce la rubrica come: “uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti o delle prestazioni in un determinato ambito o un elenco di linee guida che specificano gli elementi che contraddistinguono la qualità di una prestazione”¹⁰³.

Si tratta di uno strumento che, in vista di una prestazione complessa, definisce il compito “reale” ancorando i criteri della valutazione a precisi riferimenti. La rubrica “se adoperata con trasparenza e condivisione, può realmente portare a sperimentare momenti di autovalutazione nel segno della metaconoscenza, autostima, autocoscienza, fiducia, a rendere dunque attivo il soggetto in apprendimento, consapevole delle proprie potenzialità, delle proprie attitudini e capace di elaborare le proprie difficoltà”¹⁰⁴.

I vantaggi dell'utilizzo delle rubriche sono numerosi, sia per gli studenti che per gli insegnanti, poiché consentono di: ottenere una valutazione più obiettiva e coerente; focalizzare l'attenzione del valutatore sui risultati; riconoscere, in maniera specifica, i traguardi formativi raggiunti da ciascun soggetto; verificare le aspettative dello studente assegnando valori per ciascuno risultato conseguito; consentire agli studenti di identificare i punti di forza e di concentrarsi su aree deboli, fornendo al contempo l'opportunità di rivisitarli. Inoltre essa consente agli insegnanti di: identificare i comportamenti critici verificatisi; stabilire i criteri per l'esecuzione delle attività didattiche, in termini specifici; incoraggiare gli studenti a sviluppare una consapevolezza circa i criteri che devono

¹⁰² Cfr. M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Carocci, Roma 2009.

¹⁰³ M. Comoglio, *La valutazione autentica. Orientamenti Pedagogici*, op. cit., p. 100.

¹⁰⁴ M. Aglieri, *Prove di valutazione autentica*, in *Dirigenti Scuola*, Gruppo editoriale Studium Editrice La Scuola, Roma 2005, p. 28.

dimostrare di saper rispettare nelle loro prestazioni, nonché i criteri che possono utilizzare per valutare le proprie capacità e prestazioni. Le rubriche forniscono difatti parametri di riferimento rispetto ai quali misurare e documentare i progressi ottenuti, poiché la consapevolezza dei criteri da adoperare consente una migliore gestione dell'ansia negli studenti, relativamente alle attese su di loro riposte, risultando garantito che il lavoro svolto verrà valutato con un comune metro di giudizio, oggettivo e verificabile¹⁰⁵. È possibile, al contempo, evidenziare anche alcuni svantaggi relativi, ad esempio, alle tempistiche di utilizzo e sviluppo delle stesse, o relativamente ai criteri ed agli standard che possono non essere stati sufficientemente identificati/sviluppati/comunicati. Una volta chiariti i criteri, occorre infatti procedere all'accertamento degli indicatori-chiave, che verranno utilizzati per valutare i vari livelli conseguiti, rispetto a ciascun criterio, affinché si possa parlare di valutazione autentica¹⁰⁶. Nello specifico, si evidenzia come

“once the purpose has been identified, specific criteria to be measured—criteria that will assist the educator to meet the selected purpose—should be determined. For both diagnostic and formative evaluation, rather finite measurement criteria may be useful on occasion [...] are desirable—especially for summative evaluation”¹⁰⁷.

È necessario difatti definire in modo chiaro i criteri di valutazione, durante la costruzione di un percorso formativo, sia per gli insegnanti, i quali possono apprezzare i comportamenti degli studenti e orientare la propria azione educativodidattica, sia per gli studenti, che così possono avere chiara la direzione del percorso formativo e disporre di punti di riferimento precisi, sulla base dei quali orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti.

Le rubriche presentano differenti gradi di complessità; sono sempre sottoponibili a revisione, da poter condividere con i soggetti coinvolti nella valutazione e che dunque prevede momenti di confronto, coin-

¹⁰⁵ Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, op. cit., p. 4.

¹⁰⁶ Cfr. R. Marzano, D. Pickering, J. McTighe, *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. ASCD, Alexandria 1993.

¹⁰⁷ G. Maeroff, *Assessing alternative assessment*, Phi Delta Kappan, Arlington Virginia 1991, pp. 272-281.

volgimento e partecipazione rispetto all'azione didattica. Le rubriche, in genere, contengono due importanti funzionalità: identificano e chiariscono specifiche aspettative e criteri di rendimento; specificano i vari livelli di rendimento degli studenti. Nella loro forma più semplice, le rubriche sono liste di controllo che richiedono una semplice risposta, sì/no. Rubriche più complesse includono invece specifici standard delle prestazioni previste per gli studenti, con diversi livelli di indicatori a seconda, appunto, della prestazione raggiunta. Esistono numerosi tipi di rubriche, ma la maggior parte di esse rientra nelle due categorie, olistica o analitica. Le rubriche olistiche considerano le prestazioni come una totalità, con l'obiettivo principale di ottenere una visione globale delle prestazioni, in genere su compiti complessi o progetti di rilievo. Al contrario, le rubriche analitiche sono progettate per concentrarsi su singoli segmenti delle prestazioni; il loro scopo è fornire un *feedback* specifico sul livello di prestazione di ciascuna dimensione valutata, con il vantaggio di fornire un'analisi dettagliata del comportamento o della prestazione. Simili rubriche rilevano i punti di forza e di debolezza, ed identificano le aree per un eventuale perfezionamento. Le rubriche di entrambi i tipi possono essere utilizzate in modo appropriato per la valutazione del prodotto e del processo, nonché per la valutazione formativa e sommativa. È anche importante notare che tali strumenti sono in genere sviluppati ed utilizzati come dispositivi di comunicazione aperti¹⁰⁸.

In base alle loro caratteristiche possiamo distinguere diverse tipologie di rubriche valutative, di seguito schematizzate:

1. Livello di analiticità dell'oggetto di valutazione	
<p>Rubriche olistiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> – definiscono un'idea complessiva della qualità della prestazione dell'allievo; – non sono suddivise in dimensioni separate. – Sono finalizzate alla osservazione della prestazione prestata fornita nella sua interezza. 	<p>Rubriche analitiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> – consentono di articolare le diverse dimensioni della prestazione, evidenziandone gli elementi specifici.

¹⁰⁸ Cfr. M. Castoldi, *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, UTET, Torino 2009.

2. Grado di contestualizzazione riferito ad una determinata prestazione	
Rubriche specifiche: Riguardano l'insieme di criteri utili a valutare una prestazione specifica.	Rubriche generiche: Si tratta di sistemi di criteri funzionali per l'accertamento di prestazioni diverse, che evidenzino competenze comuni.
3. Sviluppi operativi	
Rubriche ponderate: riguardano l'insieme di criteri a cui assegnare un peso diverso nella valutazione complessiva, al fine di calibrare il valore da attribuire alle diverse dimensioni che caratterizzano una prestazione individuata.	

Come risulta, a differenza dei modelli convenzionali, la rubrica costruita secondo i paradigmi della valutazione autentica è fondata sull'osservazione e sul giudizio; si osservano i risultati di un'attività autentica (i compiti e le prestazioni sono scelti per la loro analogia con i compiti reali) e si procede alla attribuzione di un valore alla prestazione svolta (attraverso indicatori che ne accertano il conseguimento).

Test convenzionali	Compiti autentici	Indicatori di autenticità
Richiedono solo una risposta corretta	Prevedono un prodotto di qualità e/o una prestazione e una giustificazione	Verificano se lo studente è in grado può spiegare, applicare, auto – adattarsi o giustificare le risposte, non solo la correttezza delle risposte; adoperano fatti e algoritmi
Per garantirne la validità viene comunicato il giorno della prova	L'alunno deve esserne informato con il più ampio margine temporale possibile; richiede esigenze di eccellenza e compiti essenziali; non di tratta di prove la cui esecuzione è affidata al caso	I compiti, i criteri e gli standard attraverso i quali il lavoro sarà giudicato sono prevedibili o conosciuti, come il copione di una rappresentazione, o le parti del motore

Non hanno relazioni con il contesto di vita reale	Esigono di adoperare la conoscenza del mondo reale: lo studente deve “fare” storia, scienze, ecc. in situazioni realistiche	il compito si presenta come una sfida, un insieme di prestazioni che sono autentiche, ovvero presenta delle soluzioni probabili che un professionista potrebbe proporre (è richiesto un “sapere come” fare, ben lontano quindi dall’improvvisazione)
Prevede item che richiedono un uso o un riconoscimento di risposte o di abilità conosciute	Si presentano come sfide integrate, nelle quali la conoscenza e il giudizio devono essere adoperati in modo innovativo per proporre un prodotto/prestazione di qualità	il compito prevede elementi non routinari; nonostante vi sia anche in questo caso la risposta corretta. È richiesta quindi: chiarificazione del problema, approccio per tentativi ed errori; capacità di adattamento alla situazione
Sono semplificati così da poter essere corretti in modo facile e sicuro	Prevedono compiti complessi e non arbitrari, con la presenza di criteri e standard	il compito prevede la realizzazione di prestazioni complesse, attinenti ai temi trattati; non sacrifica la validità per l’affidabilità
Sono eseguite in un tempo definito	contengono compiti con diversi generi e standard	il lavoro è programmato per rivelare se lo studente ha raggiunto una padronanza o comprensione oppure soltanto familiarità con gli argomenti studiati
	offre una evidenza diretta dell’apprendimento conseguito, proponendo l’assunzione di ruoli del mondo degli adulti e la presa in carico di sfide attinenti le discipline di studio	il compito presenta una correttezza logica. E’ in grado di destare interesse e verificare la tenacia dello studente, presentandosi quale sfida fra gli allievi e coinvolgendo l’insegnante

Prevede il conseguimento di un punteggio	Prevede un feedback, utilizzabile, diagnostico (alle volte alternativo): lo studente può quindi verificare i risultati e migliorarsi, nella misura in cui risulti necessario	la prova è programmata non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare le prestazioni successive. Lo studente viene indicato come il “cliente” primario dell’informazione
--	--	---

Schema: Format *Educative assessment – designing assessment*¹⁰⁹

Wiggins descrive i principi e le linee guida per la realizzazione di una rubrica¹¹⁰, individuando alcuni tratti salienti:

- deve contenere una scala di punti per la valutazione della prestazione;
- deve permettere di distinguere tra prestazioni di qualità diversa in modo valido e affidabile;
- le descrizioni delle prestazioni dovrebbero utilizzare un linguaggio preciso per ciascun livello di prestazione e per le caratteristiche più rilevanti;
- le descrizioni dovrebbero essere generalizzazioni ricavate da campioni reali del lavoro condotto dagli studenti;
- i punti più importanti sulla scala della rubrica sono la descrizione di prestazione eccellente, come modello esemplare e la soglia di accettabilità, come condizione minima di successo;
- compatibilmente con la possibilità di rappresentare in maniera esaustiva le dimensioni ed i criteri individuati, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumentano il suo livello di affidabilità.

Alcuni criteri di qualità di una rubrica valutativa, da assumere come punti di riferimento per valutare criticamente il proprio prodotto, sono: validità, articolazione, fattibilità, chiarezza, attendibilità, utilità, promozionalità.

Data una certa prestazione complessa, la costruzione della rubrica procederà attraverso l’individuazione e la corretta collocazione dei

¹⁰⁹ Cfr. G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*, Jossey Bass ed., San Francisco 1998 p. 23.

¹¹⁰ Cfr. M. Comoglio, *Corso online sul portfolio*, Garamond, Milano 2004.

seguenti elementi *dimensioni*, ovvero le caratteristiche che identificano una certa prestazione o le “possibili” dimensioni attribuibili al compito di una composizione scritta come idee e contenuto, organizzazione e così via; *criteri*, che definiscono ciò che si intende apprezzare all’interno delle singole dimensioni; *indicatori*, che prescrivono segnali specifici dell’esistenza di un certo grado di “possesso di una dimensione”; *ancore*, ovvero esempi, tratti da esperienze reali o verosimili, grazie ai quali rapportare costantemente la valutazione a delle buone pratiche. *livelli*, che definiscono gli elementi di controllo di un criterio¹¹¹. Di seguito le componenti della suddetta rubrica valutativa:

Dimensioni: fanno riferimento alle caratteristiche specifiche della prestazione richiesta; interrogativo: quali aspetti occorre considerare per valutare una determinata prestazione?
Criteri: indicano i traguardi formativi di riferimento per la valutazione della prestazione richiesta; interrogativo: cosa mi permette di evidenziare la prestazione?
Indicatori: specificano le evidenze necessarie per verificare l’utilizzo dei criteri da parte dello studente nella esecuzione della prestazione richiesta; interrogativo: quali evidenze osservabili mi permettono di accertare il rispetto dei criteri?
Ancore: forniscono esempi concreti di prestazione riferiti agli indicatori prescelti e riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati; interrogativo: qual è un esempio concreto che mi consente di evidenziare l’utilizzo del criterio considerato, in relazione all’indicatore richiesto?,
I livelli: specificano il grado di conseguimento dei criteri indicati, utilizzando una scala ordinale costituita da vari livelli (livello più elevato (pieno raggiungimento del criterio; livello meno elevato, mancato raggiungimento del criterio). I livelli vengono indicati con numeri (livello 1, livello 2 ecc) oppure aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente); le scale adoperate nelle rubriche presentano, in genere, da tre a cinque livelli.

Schema: rubrica valutativa¹¹²

Al fine di identificare le dimensioni Winters e Aschbacher¹¹³ propongono alcune domande che un insegnante potrebbe porsi:

¹¹¹ Cfr. M. Aglieri, *Prove di valutazione autentica*, in *Dirigenti Scuola*, op. cit., p. 28.

¹¹² Cfr. M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, op. cit.

¹¹³ Cfr. L. Herman, P.R. Aschbacher, L. Winters, *A practical guide to alternative assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1992, p. 58.

- ho già eseguito questa attività in altre occasioni?
- in base a cosa potrò differenziare questa prestazione dalle altre attività che ho assegnato?
- quali sono le caratteristiche che definiscono questa prestazione?

Possiamo considerare i criteri come gli strumenti di misurazione, le condizioni di adeguatezza delle prestazioni; i criteri specificano la parte, l'elemento apprezzato nella prestazione. Al contempo, informano gli studenti sugli obiettivi, coinvolgendoli.

Gli elementi che li caratterizzano sono: omogeneità con gli obiettivi; presentarsi come significativi, chiari e convincenti; imparziali (non dipendenti dal *background* socio-economico dell'allievo), generalizzabili (non circoscritti ad una disciplina); sono fattibili ed in numero limitato, rispetto alle dimensioni.

I descrittori, invece, indicano manifestazioni e segnali concreti presenti in una prestazione; riferiscono cosa osservare e, di conseguenza, valutare. In massima parte, afferiscono ad atteggiamenti specifici, mentre invece gli indicatori propongono *feedback* concreti rispetto alla soddisfazione del criterio.

Di rilievo per la costruzione delle rubriche valutative risulta essere l'ancora, utile per chiarire cosa designano gli indicatori e i descrittori. Infatti, può essere usata come strumento di comparazione per comprendere altre prestazioni. Di seguito alcuni esempi:

- fornisce una risposta completa con una spiegazione chiara coerente, non ambigua ed articolata. È in grado di adoperare espressioni come: si potrebbe considerare il problema da almeno due punti di vista. tuttavia queste prospettive non mi appaiono soddisfacenti;
- comunica efficacemente con chi lo ascolta, adoperando espressioni come: la tesi generale dell'argomento in oggetto potrebbe essere esemplificato dall'utilizzo di una metafora.

Infine, nella trattazione delle rubriche di valutazione, occorre considerare le scale o livelli. Esse indicano la collocazione della prestazione dell'alunno, all'interno di una scala valutativa, costruita avendo come riferimenti i criteri assegnati. Si indicano di seguito possibili scale:

- numeriche (adoperano numeri)
- qualitative (adoperano aggettivi)
- numerico-qualitative (adoperano numeri e aggettivi)

Di seguito si riportano alcuni esempi di rubriche realizzate da J.Hermmann e P.R. Aschbacher¹¹⁴:

Rubrica di valutazione a scala numerica
riflettere critico (1-30)
Livello 1: successo minimo (1-6)
– Evidenzia una comprensione insufficiente e limitata al solo scopo del problema o dei problemi.
– Adopera solo le parti fondamentali delle informazioni fornite.
– Utilizza in maniera indifferente fatti ed opinioni per sviluppare un punto di vista.
– Dopo uno sguardo veloce e superficiale, giunge a conclusioni limitate soltanto ad uno o a due degli elementi di informazione.
– Non analizza le conseguenze.
Livello-2: Successo a livello basilare (7-12)
– Attesta solo una comprensione molto generale dello scopo del problema. Si focalizza su di un singolo problema.
– Adopera solo le informazioni presenti.
– Assenti opinioni e fatti per lo sviluppo di una posizione personale.
– Giunge alla definizione di conclusioni a seguito di esame, tuttavia limitato alle evidenze presenti, con scarso interesse per le conseguenze.
Livello-3: Successo lodevole (13-18)
– Attesta una comprensione generale dello scopo del problema e di alcuni altri problemi impliciti.
– Trae elementi informativi dai documenti ed utilizza le conoscenze personali per sviluppare una posizione personale seppur generale.
– Elabora una conclusione in merito all’esame delle informazioni e fornisce alcune considerazione in merito alle conseguenze.
Livello-4: Successo superiore (19-24)

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 7-9.

– Attesta una comprensione chiara della finalità del problema e di almeno due dei problemi centrali.
– Utilizza gli elementi informativi principali tratti dai documenti; la conoscenza personale risulta rilevante e coerente per lo definizione di una posizione personale.
– Fornisce una conclusione previo esame di evidenze.
– Individua perlomeno un'azione alternativa ed i probabili effetti.
– Considera varie azioni alternative e ne valuta le conseguenze.

Schema: rubrica di valutazione a scala numerica, elaborate da J. Hermann, P.R. Aschbacher, L. Winters

Come è possibile annotare, “*designed to reflect the behavior and skills required in real-world situations, authentic assessment focuses on student task performance, and adds an aspect of relevance to the learning procedure*”¹¹⁵.

Rubrica di valutazione a scala qualitativa-numerica
Risposta esemplare valutazione: 6
Provvede a rispondere in maniera completa, fornendo una spiegazione chiara, coerente, non ambigua; include un diagramma semplificato; esprime concetti in modo efficace con l'interlocutore; mostra di comprendere i processi e le idee di matematica di problemi aperti; riconosce tutti gli elementi importanti del problema; è possibile che includa esempi; mostra argomentazioni a sostegno delle conclusioni espresse.
Piccoli difetti ma soddisfacente Valutazione = 4
Termina il problema in modo soddisfacente, ma le spiegazioni possono presentarsi approssimative; l'argomentazione può presentarsi incompleta; può produrre un diagramma poco appropriato o non chiaro; comprende le idee matematiche alla base del problema; adopera con efficacia le idee matematiche.
Impossibilità di avvio in maniera efficace Valutazione = 1
Le parole non esprimono il problema; i disegni alterano il problema; copia parte del problema, ma senza provare a risolverlo; assente l'indicazione di quale informazione risulterebbe appropriata per la risoluzione del problema.

Schema: esempio di rubrica di valutazione a scala qualitativa-numerica elaborate da J. Hermann, P.R. Aschbacher, L. Winters

¹¹⁵ *Ibidem*, pp. 74-78.

Le rubriche con punteggi possono essere olistiche, nella misura in cui provvedono a determinare un'impressione generale degli elementi di qualità e dei livelli di prestazione, o analitiche, quando indicano il livello di esecuzione del lavoro di uno studente, relativamente a due o più segmenti separati della stessa prestazione. Una rubrica analitica è articolata in diverse dimensioni, presentando più componenti costitutive delle competenze; promuove un'analisi specifica delle *performance* dell'allievo, attribuendo un punteggio per ciascuna dimensione. Quindi, una rubrica per una singola prestazione può prevedere l'attribuzione di punteggi in base alle dimensioni seguenti: materiale, creatività, modalità di presentazione. La rubrica olistica invece attribuisce un punteggio complessivo al prodotto, adoperando un'ottica globale delle prestazioni ed offrendone una descrizione che non separa le varie dimensioni. Quest'ultima adatta meglio, quindi, a compiti o prestazioni che possono essere valutati nell'insieme oppure che non richiedono *feedback*¹¹⁶.

Nella tabella di seguito, si riportano alcuni esempi di rubrica olistica ed analitica.

Schema: Format rubrica olistica sulla lettura elaborata da J. Hermann, P.R. Aschbacher, L. Winters

Rubrica sulla lettura	
Scala di classificazione	descrittori
4	il lettore mostra una comprensione profonda del testo, con capacità di produzione del significato. Sono presenti molteplici collegamenti tra il testo e le idee/esperienze del lettore. Le interpretazioni sono acute e supportate da riferimenti testuali appropriati. Il lettore esprime una chiara posizione critica (ad es. analizza lo stile dell'autore, mette in discussione il testo, fornisce interpretazioni alternative, presenta il testo da più punti di vista).

¹¹⁶ Cfr. J. McTighe, S. Ferrara, *Assessing learning in the classroom*, op. cit.

3	Il lettore evidenzia una solida comprensione del testo, mostrando una chiara capacità di produzione dei significati presenti. Presenti collegamenti fra il testo e le idee/esperienze del lettore. Le interpretazioni sono prodotte e supportate, solitamente, da riferimenti testuali appropriati. Il lettore può rivelare una posizione critica nei confronti delle idee espresse nel testo.
2	Il lettore mostra una comprensione parziale del testo. E' in grado di stabilire un collegamento tra il testo e le idee/esperienze del lettore, pur avendo sviluppato tali elementi. Le interpretazioni non sono condotte e/o non sono supportate da opportuni riferimenti testuali. Il lettore non evidenzia alcuna prova di comprensione critica del testo.
1	Il lettore evidenzia una comprensione superficiale del testo con prove limitate della produzione di significato. Alcuni collegamenti sono presenti tra il testo e le idee/esperienze del lettore. Il lettore non fornisce interpretazioni o prove di una comprensione critica del testo.
0	Il lettore non evidenzia alcuna prova di comprensione del testo o di produzione di significato.

Schema: format rubrica analitica presentazioni orali elaborata da J. Hermann, P.R. Aschbacher, L. Winters

Rubrica sulla comunicazione verbale				
scala di classificazione		criteri di valutazione		
	argomento	organizzazione	consegna	linguaggio
4	assegnazione varia	organizzazione coerente; logico sequenza, transizioni, introduzione e conclusione efficaci	volume eccellente, consegna fluente, linguaggio del corpo efficace	altamente efficace nell'uso del linguaggio, pochi errori grammaticali
3	assegnazione varia	buona organizzazione ma con qualche pausa nel flusso logico, introduzione e conclusione identificabili	volume adeguato, generalmente fluente, efficace nel linguaggio del corpo	generalmente efficace l'uso del linguaggio, gli errori grammaticali non impediscono la comprensione del messaggio

2	assegnazione varia	organizzazione imprecisa, idee non approfondite, debole transizione , introduzione e conclusione inefficaci	volume troppo basso, la consegna non è fluente , il linguaggio del corpo non determina un potenziamento del l messaggio	uso della lingua non sempre allineato con il messaggio. Gli errori commessi possono ostacolare il messaggio.
1	assegnazione varia	organizzazione imprecisa; idee non sviluppate, conclusione inefficiente	volume troppo basso/alto; la consegna si presenta non adeguata	uso della lingua non coordinata con il messaggio, gli errori di grammatica possono sovrapporsi al messaggio

Le rubriche olistiche risultano utili; al contempo, possiamo osservare che per una più accurata valutazione degli studenti, è consigliabile, da parte degli gli insegnanti, l'utilizzo delle rubriche analitiche, in grado di analizzare segmenti specifici della prestazione e quindi di mettere in rilievo punti di forza e debolezza di ogni discente, attraverso i commenti descrittivi; la rubrica analitica si coniuga meglio quindi con le gli obiettivi espressi dalla valutazione autentica. È possibile, al contempo, utilizzare entrambe le rubriche, ovvero una per la valutazione finale e l'altra per una valutazione in itinere¹¹⁷.

Le rubriche possono anche essere generiche o specifiche per singole attività. In questo caso essa fornisce criteri generali per valutare la prestazione di uno studente, all'interno di una determinata area di prestazione. Le rubriche mostrate (rubriche sulla lettura, rubrica sulla comunicazione verbale) risultano generiche e possono essere utilizzate per valutare una varietà di risposte alla lettura ed alle presentazioni orali effettuate dagli studenti.

Al contrario, una rubrica specifica per attività è progettata per essere adoperata in riferimento ad uno specifico compito di prestazione. Le rubriche generiche offrono la possibilità di un maggior nu-

¹¹⁷ Cfr. J. McTighe, S. Ferrara, *Assessing learning in the classroom*, op. cit., pp. 23-24.

mero di applicazioni all'interno di una data area, come la risoluzione di problemi matematici, la scrittura persuasiva e la ricerca. Piuttosto che creare una nuova rubrica per ogni attività di *performance*, la stessa rubrica può essere utilizzata, procedendo alla pubblicazione nella classe, e utilizzata durante l'anno (e spesso attraverso i livelli di grado). Con l'uso ripetuto, i criteri contenuti nella rubrica generica potranno essere interiorizzati dagli studenti; tuttavia occorre evindenziare come una rubrica specifica risulti preferibile per attività finalizzate a fornire maggiore affidabilità (coerenza) quando usato da diversi insegnanti. Un dipartimento, o un team di livello, potrebbe impiegare un rubrica specifica dell'attività da utilizzare nella circostanze di attività di esecuzione comune o esame finale, eseguite da più di un insegnante. Le rubriche sono più efficacemente utilizzate per la valutazione o l'istruzione quando sono accompagnate da esempi di risposte per ciascun punto del punteggio¹¹⁸.

3.4. *Costruire una rubrica valutativa*

Sulla base dei concetti e dei dispositivi operativi richiamati, è possibile sviluppare alcune implicazioni relativamente alla elaborazione di una rubrica valutativa, secondo la sequenza procedurale definite da Arter¹¹⁹; si tratta di un procedimento di tipo induttivo basato sulle esperienze professionali degli insegnanti. In primo luogo occorre raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti, rappresentative della competenza prescelta, riferiti a livelli diversi di possesso delle competenze sottese (livello alto, medio, basso). Sarà possibile adoperare esempi sia orali, sia (se possibile) basati su evidenze concrete, quali prodotti degli studenti, quaderni, documentazione; si consiglia di condividere tali materiali con il team scolastico, chiarendo le motivazioni che sottendono una simile progettazione, con riferimento alla significatività dello sviluppo di competenze, che si intende promuovere. La domanda chiave potrebbe essere: “nella mia esperien-

¹¹⁸ *Ibidem*, pp. 26-27.

¹¹⁹ Cfr. J.A. Arter, *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, Northwest Regional Education Laboratory, Portland 1994.

za professionale quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo (o non sviluppo) della competenza prescelta?”¹²⁰.

Come secondo *step* occorre classificare gli esempi rinvenuti, costituendo tre gruppi (eccellenti, scadenti) e interrogarsi su quali siano le dimensioni ed i criteri attraverso i quali si è proceduto alla costruzione della classificazione. Il prodotto atteso può consistere in un elenco ordinato di dimensioni, criteri ed (eventualmente) indicatori, in grado di definire la competenza oggetto della nostra progettazione didattica.

Si potrà procedere in maniera progressive, partendo da domande del tipo: “che cosa caratterizza queste prestazioni come eccellenti, medie, scadenti in rapporto alla competenza individuata?”.

Come terzo *step* occorre formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e di descrivere, per ciascuna dimensione, le caratteristiche della prestazione attesa, in rapporto ai livelli prescelti (ad esempio eccellente, medio, scadente), facendo riferimento agli esempi da cui si è partiti; può essere utile ritornare sulle descrizioni proposte confrontandole tra loro, in modo da verificare in quale misura riescano a connotare i diversi livelli. Ai fini di una maggiore consequenzialità degli elementi propri della rubrica, è opportuno che la descrizione dei diversi livelli di padronanza avvenga in maniera autonoma l'uno dall'altro, evidenziando i comportamenti che li caratterizzano ed evitando distinzioni comparative basate su una scala implicita di avverbi (molto, spesso, qualche volta, etc.) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente), al fine di non incorrere in una forma mascherata di valutazione tramite voti o giudizi ordinali.

Infine può essere utile reperire esempi di prestazioni che possano essere assunti come riferimento per le diverse dimensioni e i relativi livelli (ancore), utili ad offrire esemplificazioni per l'uso operativo della rubrica ai diversi soggetti interessati (docenti, studenti, genitori). L'impiego concreto in situazione consentirà il progressivo perfezionamento della struttura della rubrica, anche attraverso il diretto coinvolgimento degli studenti.

¹²⁰ M. Castoldi, *Strumenti per la valutazione delle competenze: rubriche valutative*, in M. Castoldi, P. Cattaneo, F. Peroni, *Valutare le competenze Certificare le competenze*, Ed Scuola, Cremona 2006, pp. 42-43.

Si riportano i criteri di qualità di una rubrica valutativa, in precedenza menzionati, da assumere ora come punti di riferimento per valutare criticamente il proprio prodotto:

- validità: sono state esplorate le dimensioni più significative della meta educativa prescelta?
- articolazione: i criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti delle dimensioni?
- fattibilità: i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- chiarezza: i livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi?
- attendibilità: la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- utilità: la rubrica fornisce punti di riferimento utili alla valutazione di studenti e genitori?
- promozionalità: i livelli di competenza proposti evidenziano i progressi e i punti di avanzamento (non solo le carenze)?¹²¹.

Con riferimenti alla Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo, relativamente ai livelli di padronanza, la rubrica si articola in cinque livelli: i primi tre fanno riferimento al completamento della scuola primaria (nello specifico, il terzo al termine della scuola primaria, ed all'inizio della scuola secondaria di primo grado), il quarto nella scuola secondaria di primo grado ed il quinto al termine del primo ciclo di istruzione.

Relativamente alle rubriche nella Scuola dell'infanzia, esse sono costituite da quattro livelli di padronanza, che definiscono i diversi stadi evolutivi della competenza rilevabili. Il primo evidenzia un livello di padronanza fatto di *performance* imitative ed esecutive, che è possibile rilevare all'inizio della scuola dell'infanzia. Evidenziano esperienze motorie, linguistiche ed espressive non ancora mature. L'ultimo, al termine della Scuola dell'Infanzia, descrive competenze piuttosto evolute, sviluppatasi anche a seguito di un contesto esperienziale, scuola ed ambiente esterno, stimolante. I livelli di padronanza della Scuola dell'Infanzia, pur facendo chiaro riferimento ai

¹²¹ Ivi.

Traguardi, relativamente ai diversi campi di esperienza, come descritti dalle Indicazioni Nazionali 2012, descrivono con maggiore dettaglio le prestazioni che i bambini potrebbero raggiungere¹²².

A tal fine, la rubrica valutativa risulta utile al fine di orientare lo sguardo sulle dimensioni individuate come di maggiormente interesse¹²³; si tratta di uno dei tasselli che, proposto a livello di istituto, concorre a definire una proposta curricolare in grado di orientare il lavoro valutativo dei docenti nell'azione quotidiana. A tal proposito ricordiamo come sia “quanto mai opportuno che negli anni intermedi (prima, seconda, terza e quarta della scuola primaria e prima e seconda della scuola secondaria di primo grado) si proceda, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono adottare, ad apprezzare il grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi di competenza fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel modello di certificazione”¹²⁴: uno strumento formativo, quest'ultimo, di cui ci occuperemo successivamente.

3.5. *La checklist*

Rispetto al set di strumenti da poter utilizzare durante rilevazione dello sviluppo della competenza dell'allievo, possiamo annoverare la documentazione delle informazioni raccolte, gli strumenti per la comunicazione; infine la certificazione dei processi e dei risultati di apprendimento da comunicare alle famiglie ed alla comunità sociale. Preventivare simili aspetti all'interno della progettazione del curricolo per competenze consente di strutturare materiali di documentazione del processo valutativo e di espressione del giudizio valutativo coerenti con un approccio di tipo olistico alla valutazione¹²⁵. Occorre quindi definire forme di documentazione fondate su di un giudizio elaborato sulla scorta di evidenze osservabili e documentate.

¹²² Cfr. F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino 2013.

¹²³ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., p. 176.

¹²⁴ Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, Roma 2017, p. 7.

¹²⁵ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, op. cit., p. 175.

La scala di valutazione della *checklist* può essere utilizzata per un'autovalutazione, ovvero per determinare se le caratteristiche chiave sono state utilizzate come parte della valutazione del soggetto. Di seguito si riporta una *checklist*, ad uso degli insegnanti, all'interno della quale sono incluse le caratteristiche chiave delle pratiche di valutazione autentica, al fine di osservare: la partecipazione dello studente alle attività quotidiane; le opportunità di apprendimento in contesti di vita reale; finalità delle attività didattiche; il comportamento dello studente in apprendimento; lo sviluppo di competenze per migliorare le opportunità di apprendimento. Risulta evidente come

*“if more information is needed than simply reporting on the existence of the behavior the checklist becomes more complicated. Rating scales are checklists that require the observer to make a judgement concerning the degree to which the behavior was performed by placing scores on a scale from high to low performance”*¹²⁶.

Di seguito un esempio di *Observation checklist*, attraverso la quale il docente può motivare in maniere fattuale il proprio voto e l'alunno ricevere un *feedback* dettagliato sulla propria prestazione:

Student name:				Total score
Observation dates	1	2	3	
Asks for help from team members				
Asks for competing points of view				
Asks for opinions from non-participating team members				
Gives praise and/or encouragement				

*Schema: Observation checklist elaborato da Wiggins*¹²⁷

La valutazione autentica collega informazioni specifiche di contesto con le pratiche di intervento funzionale. Gli indicatori della *checklist*

¹²⁶ L.S. Nelson, A.E. Nelson, *Assessment Tools for Measuring Progress Throughout the Year*, in Scholastic Early Childhood Today, ProQuest Information and Learning Company, New York 2001, pp. 18-20.

¹²⁷ Cfr. G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, op. cit., p. 32.

possono essere utilizzati, in tal senso, per sviluppare una programmazione specifica e condurre un'autentica valutazione del soggetto. In generale, i contenuti sono scelti in base a una serie di standard od obiettivi collegati al curriculum o all'evento di apprendimento, così da rappresentare una dimostrazione organizzata di realizzazioni operazionali.

Per valutare e monitorare in maniera più esaustiva le capacità di intervento degli studenti, dopo aver utilizzato le rubriche per la valutazione della prestazione, al fine di discernere i punti di forza o di debolezza in tutta la classe, è possibile adoperare *format*, come riportato di seguito:

Peso	Compito	livello 3	livello 2	livello 1
40%	Progettare, condurre e valutare i risultati di un'indagine per rispondere alla domanda di messa a fuoco	Esibisce in modo chiaro i progressi in corso nel processo di progettazione, documentando lo sviluppo, le risposte <i>feedback</i> dei colleghi e le conclusioni sul <i>notebook</i>	Documenta solo la comprensione finale del progetto, senza evidenze del processo	Registra i dati dell'indagine con un di svolgimento trascurabile
30%	Fare un test a risposta multipla per capire i contenuti	Seleziona tra 81% e 100% delle risposte corrette fondamentali	Seleziona tra il 61% e 80% delle risposte corrette	Seleziona tra 0 e 60% delle risposte corrette
30%	Creare una mappa concettuale, dimostrando una revisione rigorosa, l'analisi di un articolo	Disegna, produce e spiega la mappa concettuale che contiene idee-chiave, relative ai contenuti agli argomenti	Costruisce una mappa concettuale, ma non mostra la connessione tra le varie parti	Produce una rappresentazione dei contenuti poco distinguibile e priva di fondamento logico, connessioni o applicazione delle comprensioni chiave

Schema elaborato da P. Van Scotter, K. D. Pinkerton¹²⁸

¹²⁸ Cfr. P. Van Scotter, K. D. Pinkerton, *Assessing Science as Inquiry in the Classroom*, New ed. Edition, Arlington Virginia 2007, p. 114.

3.6. Autovalutazione e valutazione tra pari

Wiggins osserva come si possa erroneamente credere di fornire *feedback* con i punteggi dei test e/o i commenti codificati; gli studenti, al contrario, hanno bisogno di informazioni che li aiutino ad autovalutarsi e ad autocorreggersi, affinché la valutazione possa essere integrata durante l'esperienza di apprendimento¹²⁹. A tal proposito, viene tracciata una sottile distinzione tra guida e *feedback*: la prima fornisce indicazioni, ed è in genere avviata dall'insegnante e tende a essere prescrittiva; il secondo elemento, più simile a un commento *in itinere* piuttosto che a una misurazione finale, permette di monitorare, non etichettare o censurare, le prestazioni degli studenti. Da questa prospettiva, l'enfasi si sposta dalla misurazione come obiettivo finale, alla *valutazione come processo continuo*¹³⁰, evidenziando "quell'insieme di modalità attraverso cui un individuo è chiamato a valutare la propria esperienza di apprendimento, le proprie prestazioni e a riconoscerne i significati personali attribuiti"¹³¹, che definiamo autovalutazione.

Uno degli aspetti chiave dell'autovalutazione fra gli studenti riguarda i criteri, o gli standard, disponibili nelle diverse forme; nella valutazione autentica gli studenti valutano le prestazioni alla luce dei propri obiettivi e risultati precedenti, diventando, così, maggiormente consapevoli delle prestazioni ottenute e degli *step* che devono essere percorsi, per estendere il proprio apprendimento. Nell'autovalutazione gli studenti confrontano le proprie caratteristiche di prestazione con gli standard presenti o i criteri stabiliti. Le capacità di autovalutazione rappresentano un'abilità critica e significativa. Se l'apprendimento è costruzione attiva e consapevole da parte del soggetto che apprende in

¹²⁹ Albert Bandura ha teorizzato che i processi riflessivi mediano le informazioni sull'efficacia percepita che gli studenti acquisiscono da diverse fonti della loro esperienza di apprendimento. L'autoefficacia si riferisce alle convinzioni di efficacia del soggetto, in vista dell'assolvimento di scopi specifici, motivano anche gli studenti in modi particolari. La relazione che esiste tra riflessione, autoefficacia e risultati ottenuti è strettamente correlata al tema della valutazione riflessiva. Si veda A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York, 1997.

¹³⁰ Cfr. G. Wiggins, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, op. cit., pp. 34-36.

¹³¹ E. Panadero, G. T. L. Brown, J. Strijbos, *The future of student self-assessment: a re-view of known unknowns and potential directions*. *Educational Psychology Review*, Madrid 2016, pp. 803-830.

un contesto sociale, il momento autoriflessivo e metacognitivo assumono particolare rilevanza, poiché i soggetti che imparano a valutare e a valutarsi imparano meglio. Si tratta di stimolare negli allievi forme di vera e propria autovalutazione, avviando processi di meta-riflessione sui contenuti e sui processi, che li aiutino a diventare maggiormente consapevoli di ciò che imparano e dei metodi che possono facilitare l'apprendimento. In tutto questo diventa cruciale il dialogo che si instaura tra docente e allievi¹³². “Il coinvolgimento attivo degli alunni nelle pratiche non soltanto didattiche ma anche valutative, permette invece di intendere la valutazione non come un momento esterno e separato rispetto al lavoro scolastico, ma come un'attività quotidiana e ricorrente che progressivamente conduce all'autovalutazione dei singoli e dell'intero contesto classe, come esercizio di autonomia e responsabilità individuale e collettiva”¹³³.

Con riferimento al processo di progettazione didattica, attuato secondo l'approccio WHERE e trattato nel secondo capitolo del presente lavoro di ricerca, si riporta il seguente schema, finalizzato alla proposizione di alcune domande-guida per l'insegnante, finalizzate alla valutazione dell'efficacia dell'attività didattica progettata.

W	Come aiuterai gli studenti a sapere <i>dove</i> sono diretti e <i>perché</i> (per esempio le consegne fondamentali, i compiti di prestazione e i criteri attraverso i quali sarà valutato il loro lavoro)?
H	Come <i>aggancerai</i> lo studente attraverso esperienze coinvolgenti e intellettualmente stimolanti (questioni, stranezze, problemi, sfide) che orientino verso le domande essenziali e le domande guida dell'unità, le idee fondamentali e i compiti di prestazione?
E	Quali esperienze di apprendimento <i>coinvolgeranno</i> gli studenti nell'approfondimento delle grandi idee e nella ricerca delle risposte alle domande essenziali e guida dell'unità? Quale istruzione è necessaria per <i>preparare</i> (equipaggiare) gli studenti alle prestazioni finali?

¹³² Cfr. G. Tacconi, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, op. cit., p. 300.

¹³³ V. Rossini, *Dall'eccentrico al concentrato spunti per un percorso integrativo di valutazione*, in G. Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, op. cit., pp. 88-89.

R	Come indurrai gli studenti a <i>riflettere</i> e a ripensare per approfondire le idee chiave? Come guiderai gli studenti a <i>rivedere</i> e a perfezionare il loro lavoro a partire dai <i>feedback</i> che riceveranno e dall'autovalutazione?
E	Come gli studenti <i>esporranno/dimosteranno</i> la loro comprensione attraverso prestazioni e prodotti finali? Come li guiderai nel processo di autovalutazione per identificare i punti di forza e di debolezza del loro lavoro e per darsi obiettivi futuri?

*Schema: domande per l'insegnante – approccio Where*¹³⁴

Tra le forme emergenti di valutazione in ambito scolastico, oltre all'autovalutazione, vi è la valutazione tra pari, ovvero quell'insieme di modalità attraverso cui “un individuo è chiamato a valutare e fornire *feedback* relativamente al lavoro dei propri pari, nonché a riceverne a sua volta da questi ultimi in merito al proprio lavoro”¹³⁵. Sia l'autovalutazione che la valutazione fra pari possono offrire agli studenti i seguenti benefici: miglioramento delle capacità di pensiero critico; maggiore senso di responsabilità per il proprio apprendimento; miglioramento della motivazione; opportunità di osservare e imparare come i pari affrontano lo stesso problema; opportunità di ricevere un solerte *feedback* in merito alle prestazioni effettuate; comprensione dei concetti chiave. Occorre ricordare come “il profitto di un alunno è anche in funzione sia delle capacità cognitive del ragazzo, sia di altri dimensioni della sua personalità come la motivazione e il progetto di sé, speranza nell'impegno, la perseveranza nell'impegno, il modo di rapportarsi e cooperare con gli altri, compagni e adulti”¹³⁶.

Con riferimento agli stadi di progettazione, è possibile definire domande pilota finalizzate alla attuazione della revisione tra pari; si tratta di interrogativi che consentono all'insegnante di avviare una fase riflessiva, in merito all'efficacia degli *step* progettuali condotti secondo le modalità del *backward design*, oggetto di interesse del secondo capitolo.

¹³⁴ Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., p. 272.

¹³⁵ D. Nicol, A. Thomson, C. Breslin, *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Taylor & Francis, United Kingdom 2014, pp. 102-122.

¹³⁶ L. Calonghi, *Presentazione*, in C. Messana, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 1999, p. 33.

Domanda chiave di progettazione	Revisione tra pari e domande pilota
Fase 1 Cosa merita e richiede comprensione?	La focalizzazione è appropriata e rigorosa?
Frase 2 Quali sono le evidenze della comprensione?	Il piano di accertamento e di valutazione è valido ?
Fase 3 Quali esperienze di apprendimento e di insegnamento promuoveranno comprensione, interesse ed eccellenza?	La progettazione globale è chiara, e coinvolgente? Quali probabilità vi sono che il lavoro favorisca la comprensione?

Schema: il processo di progettazione a ritroso ampliato¹³⁷

I *feedback* provenienti dalle diverse fonti possono dunque motivare il soggetto all'interno del processo di apprendimento. La valutazione tra pari

implica che gli studenti per valutare il proprio lavoro o le proprie prestazioni utilizzino criteri pertinenti. Boud, Cohen e Sampson suggeriscono che tale strumento diventi parte fondamentale nel repertorio di approcci all'insegnamento per l'apprendimento¹³⁸; Roberts si riferisce a tale metodologia come ad un processo che consente agli studenti di riflettere criticamente sull'apprendimento dei loro pari: essa è anche un processo reciproco in quanto lo studente, mentre fornisce *feedback*, riceve egli stesso informazioni, vedendo aumentare la propria comprensione rispetto agli esiti conseguiti¹³⁹.

3.7. La valutazione riflessiva

“Occuparsi di valutazione scolastica non significa solo affrontare questioni relative agli strumenti attraverso cui valutare e comunicare gli esiti della valutazione stessa ma significa anche affron-

¹³⁷ Cfr. G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La “teorie” di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), op. cit., p. 276.

¹³⁸ Cfr. D. Boud, R. Cohen, J. Sampson, *Peer learning in higher education: learning from & with each other*, Kogan, London 2001.

¹³⁹ Cfr. T. S. Roberts, *Self, peer, and group assessment in e-learning*, Information Science Pub, Hershey 2006.

tare tutte le questioni cruciali dell'attività formativa messa in atto nella scuola. Significa tenere presenti gli obiettivi da raggiungere, i contenuti culturali da acquisire, la padronanza di abilità e strategie da parte degli alunni, gli strumenti da utilizzare per favorire la padronanza dei diversi saperi¹⁴⁰. Finalità che richiedono una specifica attenzione per la valutazione riflessiva, elemento dotato di una sua autonomia all'interno della struttura processuale della valutazione autentica.

Dewey considerava la riflessione sull'apprendimento centrale in tutte le esperienze didattiche, poiché "l'atto di riflettere sulle conseguenze delle azioni in anticipo, ci consente di sapere di cosa stiamo parlando nel momento stesso in cui agiamo. Questo processo converte un'azione semplicemente appetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente"¹⁴¹. La valutazione riflessiva si caratterizza come un processo di acquisizione di informazioni, interpretazione, connessione con le conoscenze o credenze esistenti e quindi di riorganizzazione della comprensione, al fine di accogliere le informazioni acquisite; poiché non orientata verso un *endpoint* predeterminato, essa si configura come la componente critica che consente agli studenti ed ai loro insegnanti di verificare la comprensione raggiunta, rispetto alla saggezza della cultura collettiva. Basata sul ruolo cruciale che la metacognizione riveste nei processi di apprendimento, la valutazione riflessiva diviene strumento di coinvolgimento degli studenti all'interno del processo di valutazione, poiché richiede di riflettere sul proprio pensiero. Vi sono due differenti forme di riflessione: la prima si verifica nel corso dell'azione, la seconda al suo compimento. La valutazione riflessiva diviene lo strumento didattico che consente a ciascuno di definire il proprio punto di partenza, in relazione a sé, al contenuto da apprendere e al suo utilizzo, per giungere alla definizione di un punto di arrivo soggettivo eppure ponderato, rispetto all'obiettivo finale¹⁴².

¹⁴⁰ G. Elia, *Insegnare a valutare*, in G. Elia, L. Gallo, C. Laneve, *Innovare collaborando un'esperienza condivisa*, Laterza, Bari 1998, p. 32.

¹⁴¹ Dewey ha delineato cinque fasi di pensiero pre-riflessivo a post-riflessivo: suggestion; intellectualization, hypothesis, reasoning, testing the hypothesis. Si veda a tal proposito J Dewey, *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Heath & Co, New York 1933, pp. 106-115.

¹⁴² Cfr. S. Pastore, *Valutare la formazione in azienda*, op. cit., p. 161.

Gibbs ha delineato un modello costituito da sei *step* per l'apprendimento riflessivo, che è possibile adoperare per la progettazione della valutazione riflessiva¹⁴³.



Schema: Reflective cycle elaborato da Gibbs¹⁴⁴

Nello specifico le fasi comprendono descrizione: spiegare su cosa si sta riflettendo, mantenendo informazioni pertinenti; sentimenti: discutere dei propri sentimenti e pensieri sull'esperienza vissuta, assicurandosi di mettere in discussione le proprie emozioni; valutazione: discutere sempre di come si pensa siano andate le cose; analisi: considerare cosa potrebbe aver favorito/ostacolato l'evento; conclusione: individuare eventuali modalità di intervento differente, riflettere su cosa si è appreso dall'esperienza e valutare se si poteva rispondere in modo diverso per migliorare la propria *performance*; piano d'azione: riassumere quanto è necessario sapere e fare per migliorare in vista di ulteriori esperienze. In merito alla valutazione riflessiva, dal punto di vista dello studente, essa,

¹⁴³ Cfr. G. Gibbs, *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Polytechnic, Oxford 1988.

¹⁴⁴ *Ivi*.

a detta di Gibbs, dovrebbe generare nello studente i seguenti interrogativi: cosa è successo? quando e dove è successo? chi era presente? che cosa hai fatto tu e le altre persone? qual è stato il risultato della situazione? perchè eravate lì? cosa volevi che succedesse? cosa hai provato durante la situazione? cosa provavi prima e dopo la situazione? cosa pensi che gli altri provassero per la situazione? cosa pensi che le altre persone sentano della situazione adesso? cosa stavi pensando durante la situazione? cosa pensi della situazione adesso? cosa c'è di buono e di negativo nell'esperienza? cosa è andato bene? cosa non è andato così bene? in che modo tu e le altre persone avete contribuito alla situazione (positivamente o negativamente)? perché le cose sono andate bene? perché non è andata bene? che senso posso avere della situazione? quali conoscenze – mie o di altre (ad esempio letteratura accademica) possono aiutarmi a capire la situazione? cosa ho imparato da questa situazione? come può essere stata una situazione più positiva per tutti i soggetti coinvolti? quali competenze ho bisogno per sviluppare per gestire meglio una situazione del genere? cos'altro avrei potuto fare?¹⁴⁵. Sulla base di tali riflessioni, è possibile evidenziare l'attivazione del seguente processo, rappresentato nel *reflective assessment framework*: *anticipate*: gli insegnanti anticipano l'attività didattica, focalizzando l'attenzione su uno o due concetti chiave, che gli studenti oggetto d'apprendimento nell'imminente attività in classe; *review*: si verifica dopo che gli studenti hanno condotto l'attività; *reflect*: una volta completata la revisione del lavoro degli studenti e registrata la prova della comprensione, si riflette su ciò che l'insegnante ha insegnato; *adjust*: adeguarsi pianificando i successivi *step* per aiutare gli studenti a chiarire la propria comprensione¹⁴⁶

“L'apprendimento scolastico non è soltanto un'attività individuale dell'alunno, che l'insegnante ha il compito di sollecitare prima e verificare poi, costruzioni una produzione collettiva di idee che

¹⁴⁵ *Ivi*.

¹⁴⁶ Cfr. C. T. Forbes, J. L. Sabel, M. Biggers, *Elementary Teachers' Use of Formative Assessment to Support Students' Learning About Interactions Between the Hydrosphere and Geosphere*, in *Journal of geoscience education*, Taylor&Francis, United Kingdom 2015, p. 2016.

richiede specifiche modalità di interazione e comunicazione all'interno della classe"¹⁴⁷. La valutazione riflessiva intende conseguire simili finalità, come componente integrale dell'apprendimento autentico, in grado di promuovere le strategie di regolazione, di pianificazione, monitoraggio e riflessione della loro conoscenza¹⁴⁸, anche attraverso strumenti che raccolgono i dati in maniera automatica ordinandoli¹⁴⁹. Nella sua efficace applicazione determinanti risultano aspetti come l'approccio empatico, la predisposizione di un ascolto attivo, interessato e non giudicante, la limitazione dell'influenza, ma per una valutazione che interpreti e comprenda in prospettiva formativa è necessario soprattutto che si ribadisca la centralità del soggetto, l'importanza del suo coinvolgimento, la significatività del ruolo della sua esperienza¹⁵⁰. L'approccio riflessivo svela la carica educativa della pratica didattica, sottolinea la sua valenza formativa nel coinvolgimento e nella responsabilizzazione dell'alunno, che valuta e misura la qualità e l'entità dei cambiamenti di cui è protagonista, mentre contribuisce all'attuazione di un processo interno di monitoraggio del cammino formativo.

3.8. Il portfolio

“I metodi e gli strumenti di valutazione delle competenze non possono essere ridotti al semplice confronto tra il risultato previsto e quello fornito dallo studente, né si possono avere standard normativi come riferimento, proprio perché non esiste un unico risultato corretto. [...] Ecco perché la valutazione necessita di uno “strumento che “tracci” le attività e le modalità con cui si costruisce la conoscenza”¹⁵¹. Una valutazione alternativa a quella tradiziona-

¹⁴⁷ C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara, Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma 1991, p. 14.

¹⁴⁸ Cfr. J. H. Flavell, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L. B. Resnick, *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey 1976, pp. 231-236.

¹⁴⁹ Cfr. A. L. Brown, *Metacognition, Executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*, in F. E. Weinert, R. H. Kluwe, *Metacognition, motivation, and understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale Michigan 1987, pp. 60-108.

¹⁵⁰ Cfr. S. Pastore, *Valutare la formazione in azienda*, op. cit., p. 158.

¹⁵¹ P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci editore, Roma 2005, p. 19.

le, autentica, strutturata secondo compiti di prestazione, e dinamica perché in gradi di diagnosticare e avviare apprendimenti soggettivi, deve difatti far uso del portfolio¹⁵². E del resto, lo sviluppo delle competenze di una persona avviene all'interno di una rete di relazioni ricca e complessa ed è riduttivo limitare il suo accertamento solo ad un unico contesto, un polo intersoggettivo¹⁵³.

Belanoff e Elbow indicando le motivazioni alla base del portfolio dicono che

*“our initial portfolio use at Stony Brook grew from the need to meet objection raised by timed, self-contained assessment of writing, recognition that process pedagogy is undermined by such testing and a growing awareness of the contextuality of all language use”*¹⁵⁴.

Nei contesti scolastici esso prevede la raccolta di informazioni pertinenti ai fini della valutazione provenienti da modalità di accertamento diverse, come l'osservazione sistemica, l'analisi dei risultati e l'autodescrizione¹⁵⁵.

Il Portfolio delle competenze è uno strumento che raccoglie ordinatamente i lavori più significativi del percorso scolastico dell'alunno, analizzandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo effettuati (con particolare riferimento alla Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo, rispetto agli interessi specifici del presente lavoro di ricerca), per tracciare la sua *storia* e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per i docenti, per l'alunno e per i suoi genitori¹⁵⁶.

Affermatosi con sempre maggiore forza in contesti di apprendimento scolastico¹⁵⁷, è nel movimento della valutazione autentica che

¹⁵² Cfr. B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.

¹⁵³ Cfr. Castoldi M., *Valutare le competenze*, op. cit., p. 139.

¹⁵⁴ P. Belanoff, P. Elbow, *Using portfolios to increase collaboration and community in a writing program. Writing Program Administrator*, WPA, New York 1986, pp. 27-40.

¹⁵⁵ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, op. cit., p. 116.

¹⁵⁶ Cfr. C. Reynolds, R. Livingston, V. Willson, *Measurement and assessment in education*, Pearson Education Boston 2006.

¹⁵⁷ In ambito scolastico, Pellerey annota come dalla metà degli anni Ottanta si è iniziato ad utilizzare il portfolio come dispositivo valutativo che si avvaleva di una raccolta sistemica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente o da un

va collocato il portfolio quale “raccolta significativa del lavoro dello studente che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Deve includere la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto del portfolio, i criteri per la selezione stessa, i criteri per giudicare il valore dei contenuti e la prova dell’autoriflessione dello studente”¹⁵⁸.

Strumento autovalutativo, il portfolio risulta quindi in grado di “orientare la riflessione dei soggetti rispetto all’investigazione del loro corredo esperienziale al fine di individuare i tratti peculiari e le competenze di cui dispongono”¹⁵⁹. Esso si presenta difatti come “una raccolta del lavoro dello studente scelto per esemplificare e per documentare un progresso dell’apprendimento dello studente. E’ possibile che venga specificato quale lavoro deve essere incluso, o, in alternativa, lasciare che la decisione venga presa dagli studenti. I portfolio sono un modo valido per accertare l’apprendimento dello studente perché includono esempi molteplici del lavoro compiuto; strutturati in modo specifico, sono volti a documentare la crescita del soggetto nel tempo”¹⁶⁰. Ciò suggerisce che la valutazione del portfolio è da considerare autentica nella misura in cui gli studenti riflettono sul proprio lavoro, si impegnano nell’autovalutazione e nella definizione degli obiettivi¹⁶¹.

Nel contesto scolastico italiano fa il proprio ingresso a seguito della riforma Moratti 53/2003¹⁶², quale strumento di *assessment*

formando nel corso di una determinata pratica formativa: Cfr. M. Pellerey, *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in *Professionalità 2000/57*, Gruppo editoriale Studium, Editrice La scuola, Roma 2000, pp. 5-20; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, op. cit.; B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004. Secondo il documento Cedefop, *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009, fra i vari strumenti, in ambito europeo, per il riconoscimento degli apprendimenti il più diffuso è il *portfolio*.

¹⁵⁸ J. Arter, *Using portfolios in instruction and assessment*, Northwest regional educational laboratory, Portland Oregon 1990, p. 72.

¹⁵⁹ D. Capperucci, *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell’“experiential learning” e dell’approccio riflessivo*, Edizioni ETS, Pisa 2007, p. 227.

¹⁶⁰ J.L. Mcbrien, *The language of learning. A guide to education terms*, Association for supervision and curriculum development, Alexandria 1997, p. 79.

¹⁶¹ Palm, T., *Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment, Research and Evaluation*, 13, Oxford 2008, pp. 1-11.

¹⁶² Al fine di una ricostruzione normativa, si vedano in particolare: Decreto Legislativo n.

e metodo di lavoro indirizzato sia allo studente sia al docente. proponendo specifiche informazioni *work in progress*, rispetto al progetto d'insegnamento-apprendimento¹⁶³.

Le "Indicazioni nazionali" presentano il portfolio sotto tre aspetti: la *funzione*: il portfolio consente alla famiglia di conoscere le potenziali capacità e le competenze dell'allievo; la *struttura*: il portfolio si compone di una sezione dedicata alla valutazione e di una riservata all'orientamento; la *compilazione*: la stesura del portfolio avviene ad opera del docente tutor, in collaborazione con tutti i docenti dell'equipe pedagogica, e con il coinvolgimento dei genitori e degli allievi.

Coerentemente con il nucleo tematico della pedagogia del progetto¹⁶⁴, distinguiamo vari tipi di portfolio, secondo gli scopi e i destinatari; tutti, però, risultano essere finalizzati alla promozione della consapevolezza del soggetto, rispetto al proprio percorso formativo. Coerentemente con simili premesse, le finalità che ne hanno determinato l'istituzione sono: – uso dossier: raccolta e presentazione dei lavori; – uso certificativo: prevede accordi per il riconoscimento del percorso formativo svolto; – uso formativo: raccolta delle tappe e dei materiali prodotti, a cura del soggetto.

In quest'ultimo caso esso è finalizzato a sviluppare l'abitudine a "creare memoria storica" delle tappe del proprio percorso e a documentare i risultati del proprio lavoro. È quindi centrato sul soggetto in quanto protagonista del proprio percorso. Dunque, "il senso dello strumento risiede nella possibilità di far emergere le particolarità individuali nei modi di affrontare le prove di valutazione, tenendo presente ancora una volta l'esigenza di significatività dei lavori scelti e la necessità di documentare l'impegno profuso, anziché soltanto il risultato finale"¹⁶⁵.

59 del 19 febbraio 2004, art. 8 e 11 (Definizione delle Norme Generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione); C.M n. 85 del 3 dicembre 2004 (Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado); C.M. n.84 del 10 novembre 2005 (Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione).

¹⁶³ Cfr. B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, op. cit.

¹⁶⁴ Cfr. B. Rey et alii, in M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio* (tr. it.), op. cit., pp. 70-71.

¹⁶⁵ C. Cairoli, V. Rossini, *Possibili applicazioni nella didattica e nella valutazione*, in G. Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, op.cit., p. 175.

Nel momento della sua costruzione, è opportuno redigere provvisoriamente un portfolio di lavoro; esso contiene tutti i lavori, che saranno in seguito selezionati in un definitivo portfolio di valutazione o di presentazione: *portfolio di presentazione* dei lavori migliori: presenta i risultati più apprezzabili, raggiunti dallo studente; *portfolio di valutazione*: documenta ciò che l'alunno ha imparato, il livello di padronanza degli obiettivi di apprendimento e le competenze raggiunte. Nel contesto scolastico il portfolio sviluppa l'abitudine alla riflessione su se stessi e alla critica, oltre che abilità operative quali creare il proprio portfolio, aggiornarlo e mantenerlo in ordine; aiuta inoltre a fare il punto della situazione; stimola e promuove l'autonomia di apprendimento.

Il portfolio può contenere le seguenti tipologie di materiali: relazioni scritte; schede di registrazione di osservazioni sistematiche; schede di autovalutazione; progetti definiti e/o realizzati; questionari di autovalutazione; disegni e grafici; lavori di gruppo ed individuali. Il portfolio viene adoperato come strumento progressivo e formativo possono, con le seguenti finalità: 1. Poter disporre di materiali provenienti da diverse esperienze e prestazioni; 2. motivare l'insegnamento e l'apprendimento; 3. valutare in termini di competenze; 4. Consentire l'analisi e l'interpretazione formativa e sommativa¹⁶⁶.

Il portfolio è finalizzato a: migliorare le pratiche di insegnamento; informare i genitori dei processi educativi messi in atto; promuovere lo sviluppo delle competenze in una prospettiva di apprendimento permanente, garantendo supporto a tutti i livelli dell'istruzione, della formazione e dei percorsi di apprendimento¹⁶⁷.

Tra i vantaggi dell'uso del portfolio, vi sono: promuovere l'autovalutazione, la riflessione e il pensiero critico degli studenti; misurare le prestazioni sulla base di campioni autentici di lavoro degli studenti; promuovere la flessibilità nel misurare il modo in cui gli studenti raggiungono i loro obiettivi di apprendimento; consentire

¹⁶⁶ Cfr. F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Armando editore, Roma 1997.

¹⁶⁷ Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale, 22 Maggio 2018, Bruxelles, p. 17.

ad insegnanti e studenti di condividere la responsabilità di stabilire obiettivi di apprendimento e di valutare i progressi verso il raggiungimento di tali obiettivi; offrire agli studenti l'opportunità di avere un ampio contributo nel processo di apprendimento; facilitare le attività di apprendimento cooperativo, tra cui valutazione e tutoring tra pari, gruppi di apprendimento cooperativo; fornire opportunità a studenti e insegnanti per discutere degli obiettivi di apprendimento e dei progressi verso tali obiettivi in attività strutturate e non strutturate; uso di livelli di misurazione a più dimensioni per la valutazione del progresso degli studenti, includendo molteplici materiali; promozione del dialogo tra il docente e gli studenti sul loro lavoro condotto.

Gli studenti hanno l'opportunità di discutere del loro percorso e sono incoraggiati a fissare obiettivi riguardanti ciò che è stato realizzato e ciò che deve essere fatto in futuro per sostenere i propri risultati. I portfolio degli studenti raccontano spesso storie avvincenti sulla crescita dei talenti degli studenti e mettono in mostra le loro abilità attraverso una raccolta di materiali autentici. In qualsiasi processo di creazione di un portfolio, agli studenti viene insegnato e ognuno di loro è incoraggiato a svolgere compiti autentici che mostrano l'applicazione delle conoscenze e delle abilità acquisite. In altre parole, la valutazione del portfolio fornisce un modo autentico di dimostrare abilità e risultati e incoraggia anche un'esperienza nel mondo reale che richiede organizzazione, processo decisionale e metacognizione. Occorre tuttavia evidenziare come "il portfolio mette in luce le sue potenzialità soltanto se viene utilizzato come modalità inizialmente alternativa e successivamente complementare alla tradizionale prassi didattica e valutativa"¹⁶⁸.

Il senso dello strumento risiede al contrario nella possibilità di far emergere le particolarità individuali nei modi di affrontare le prove di valutazione, tenendo presente ancora una volta l'esigenza di dei lavori scelti e la necessità di documentare l'impegno profuso, anziché soltanto il risultato finale.

¹⁶⁸ C. Cairoli, V. Rossini, *Possibili applicazioni nella didattica e nella valutazione*, in G. Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, op. cit., p. 175.

4. La certificazione delle competenze

Con l'operazione di certificazione nella scuola italiana, in quanto per sua natura terminale, si "richiama l'attenzione sul nuovo costruito della competenza"¹⁶⁹.

Si tratta di un'operazione che fa seguito alla "verifica e valutazione dell'avvicinamento dell'alunno ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, previsti per le singole discipline dalle Indicazioni"¹⁷⁰ 2012. Essa richiede un'azione volta ad adeguare le operazioni alla base dell'insegnamento, progettazione, attività didattica in classe, valutazione¹⁷¹, ed assume come sue caratteristiche peculiari la complessità e la processualità. La complessità si fa carico di tutti gli aspetti della valutazione, includendo in sé i tratti della valutazione sommativa, formativa e promuovendo l'autovalutazione dello studente. La processualità, in quanto la certificazione al termine della quinta classe della scuola primaria e alla terza della scuola secondaria di primo grado non si limita ad un atto finale, ma si attua attraverso una valutazione che valorizzi aspetti differenti rispetto alla semplice ripetizione e riesposizione dei contenuti appresi, verificando del grado di avvicinamento degli allievi alle competenze delineate nel profilo dello studente¹⁷².

La certificazione che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo che fa seguito ad un processo di lunga durata (quinquennale e triennale); aggiunge informazioni utili, in senso qualitativo, in quanto descrive i risultati di un lungo processo formativo; viene rilasciata alle famiglie e in copia all'istituzione scolastica del ciclo successivo¹⁷³.

Le Indicazioni del 2012 si esprimono in merito alla certificazione come segue: "solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certifi-

¹⁶⁹ Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, op. cit., p. 2.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 7.

¹⁷¹ Cfr. N. Paparella, *Il progetto educativo*, Armando Editore, Roma 2009, p. 131.

¹⁷² *Ivi*.

¹⁷³ Cfr. Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, op. cit., p. 4.

cazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo”¹⁷⁴. La certificazione a cui fa riferimento la normativa italiana attribuisce agli insegnanti il compito di attestare le competenze, attraverso la redazione di modelli nazionali¹⁷⁵, al fine di indicare gli esiti raggiunti, con un codice univoco e confrontabile a livello sociale.

Il modello nazionale di certificazione¹⁷⁶, predisposto dall’INVALSI, è strutturato:

- coerentemente con il profilo dello studente presente Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione;
- si pone in relazione con le competenze chiave europee, Raccomandazione europea 2006;
- definisce diversi livelli di acquisizione delle competenze;
- invita allo sviluppo delle competenze significative, da promuovere non solo nell’ambito apprendimento formale;
- so pone come elemento organico a quanto richiesto nel Pei.

Il documento, proposto dal DM 742/2017 in duplice versione per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, si articola in due parti: la prima parte, il frontespizio, riporta i dati

¹⁷⁴ Miur, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, op. cit., p. 14.

¹⁷⁵ Il D.M. 742/2017 licenzia i modelli definitivi di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria (allegato A) e della scuola secondaria di primo grado (allegato B), che entrano a regime in tutte le scuole del primo ciclo a partire dall’anno scolastico 2017/18. La nota MIUR n. 1865 del 10 ottobre 2017 fornisce alcuni elementi interpretativi e operativi. il 22 maggio 2018 il Consiglio dell’Unione Europea ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente che modifica parzialmente la precedente Raccomandazione. Va evidenziato come tali modelli dovranno essere modificati, in coerenza con le nuove competenze chiave europee del 2018. Tuttavia, in attesa di una loro ridefinizione, si utilizzano i modelli vigenti, come indicato dal Miur nella nota del 4 aprile 2019.

¹⁷⁶ Si tratta di una proposta ispirata direttamente alle caratteristiche dei modelli sperimentati nel triennio 2014-2017 (circa 2.700 nell’anno scolastico 2016/17), che hanno contribuito alla loro messa a punto definitiva.

dell'alunno, la classe frequentata e i livelli da attribuire alle singole competenze; la seconda parte è costituita da una tabella che si articola in tre colonne, che riportano: le competenze chiave europee; le competenze indicate dal Profilo finale dello studente, ridotte nel numero e semplificate linguisticamente; le discipline che concorrono a sviluppare e raggiungere le competenze del Profilo; i livelli da attribuire a ciascuna competenza (da compilare). L'opzione di quattro livelli, condivisa ed apprezzata dalle scuole che hanno sperimentato il modello per un triennio, in quanto accoglie la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo¹⁷⁷.

Il profilo dello studente indica le competenze, poste in relazione alle discipline, che occorre conseguire per l'esercizio della cittadinanza; le competenze ivi presenti fanno riferimento alle competenze chiave del 2006¹⁷⁸.

Il modello di certificazione delle competenze essere rilasciato: al termine della scuola primaria, e compilato in sede di scrutinio finale dagli insegnanti di classe al termine del quinto anno, tenendo conto del percorso scolastico quinquennale; al termine del primo ciclo di istruzione, e compilato in sede di scrutinio finale dal consiglio di classe del terzo anno di corso della scuola secondaria I grado, tenendo conto del percorso scolastico.

Il livello di competenza conseguito deve essere esplicitato mediante indicatori contraddistinti con le lettere A (Avanzato) – B (Intermedio) – C (Base) – D (Iniziale).

Per la Prova nazionale di Inglese una parte è riservata all' "ascolto" e un'altra parte alla "lettura" e per ciascuna di queste dovranno essere inseriti gli indicatori e il livello di competenza conseguito.

Le abilità attese per la lingua inglese al termine del primo ciclo di istruzione sono riconducibili al livello A2 del Quadro Comune

¹⁷⁷ Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, op. cit., p. 10.

¹⁷⁸ Il modello di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione è integrato da una ulteriore sezione, che descrive i livelli conseguiti dagli studenti nelle prove nazionali INVALSI, si veda art 7 e 9 del Decreto legislativo n.62/2017; per gli alunni con disabilità, certificata ai sensi della legge 104/1992, il modello nazionale può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati relativi alle competenze del profilo dello studente agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato.

Europeo di Riferimento (QCER), per le lingue del Consiglio d'Europa, come indicato dai traguardi di sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

La certificazione delle competenze a conclusione della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione rappresenta per gli alunni e le loro famiglie: un documento leggibile e comparabile per la sua trasparenza; una descrizione degli esiti del percorso formativo; un insieme di elementi espliciti sulla base dei quali gli alunni stessi si possano orientare ed effettuare scelte adeguate; per le istituzioni scolastiche che certificano; la descrizione di risultati coerenti con un quadro comune nazionale ed europeo, nel rispetto dell'autonoma progettazione delle singole scuole; la qualificazione finale del primo ciclo che corrisponde al primo livello EQF, secondo i referenziali italiani; la formulazione di giudizi basati su esiti comprensibili e spendibili anche in altri contesti educativi; una risposta alla domanda di qualità, di trasparenza e di rendicontazione dei risultati di apprendimento e dell'offerta formativa; un maggiore riconoscimento sul territorio. Per le istituzioni scolastiche che accolgono l'alunno esse risultano un elemento utile per: promuovere un'efficace azione di accompagnamento dell'alunno in ingresso; favorire la continuità dell'offerta formativa, attraverso la condivisione di criteri/metodologie tra i diversi gradi di scuola.

Alla luce di quanto sinora descritto, ed in coerenza con le finalità esplicitate nella produzione normativa del MIUR, la certificazione delle competenze non rappresenta dunque soltanto uno strumento amministrativo, ma si configura soprattutto come documento che arricchisce e integra il profilo valutativo degli alunni prendendo in considerazione aspetti legati allo sviluppo progressivo di competenze chiave, per valorizzarne l'iniziativa, l'autonomia, la responsabilità dello studente, mentre si provvede alla descrizione del progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato.

La certificazione va intesa dunque quale "occasione importante per realizzare l'autonomia delle scuole e valorizzare la creatività e la responsabilità professionale degli insegnanti" per consentire al sistema scolastico "di ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo

di utilizzare gli apprendimenti all'interno di un più globale processo di crescita individuale¹⁷⁹, dove le competenze costituiscono una posizione di sfondo attivamente condizionate¹⁸⁰, per riflettere e prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni che sono alla base delle nostre scelte decisionali, per poi risalire alle assunzioni di base alle quali si giustificano certe opzioni teoriche¹⁸¹. Si intravede dunque, il tendere verso “una costruzione più ampia, complessiva (dove) la valutazione riguarda, in una logica sistemica, la qualità globale della scuola, ossia la messa a fuoco di tutti gli elementi di un contesto formativo”¹⁸².

¹⁷⁹ Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, op. cit., p. 2.

¹⁸⁰ Cfr. G. Cerini, *Le nuove indicazioni per il curriculum verticale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2013, p. 56.

¹⁸¹ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), op. cit.

¹⁸² G. Elia, *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, op. cit., p. 28.

Conclusioni

Scrive Delors: “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”¹. Si tratta di una prospettiva ad un tempo visionaria, eppure di grande fascino. Nelle pagine che si sono alternate, nella descrizione delle metodologie laboratoriali, nella individuazione dei saperi prodotti a partire dall’esperienza, come nelle modalità attraverso le quali la ricerca didattica risulta impegnata nella definizione di strumenti in grado di contribuire a conseguire un sapere autenticamente coerente con i bisogni di promozione delle competenze, ed, in ultima analisi, di partecipazione in maniera attiva alle dinamiche che consentono la costruzione di una comunità democratica, si è proceduto a distinguere e ricomporre soluzioni diverse, in relazione ad obiettivi e traguardi formativi. Il percorso intrapreso è stato, del resto, finalizzato ad individuare gli strumenti didattici di lettura delle situazioni e dei contesti educativi, la possibilità che ci si possa adattare alle varie possibilità, sviluppando autonomia ed innovazione. Si tratta, a ben guardare, di dar corpo al bisogno di “essere competenti”, capaci dunque di adoperare la soluzione per poter agire nel mondo moderno. Perché, potremmo dire con Bauman, in una società complessa e “liquida” non basta considerare i bisogni e operare in vista del loro soddisfacimento, bisogna agire e farsene carico². All’interno di una simile prospettiva, e con riferimento agli interessi

¹ J. Delors, *Nell’educazione un tesoro* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1997, pp. 15-17.

² Cfr. Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero* (tr. it.) op. cit., 2009.

espressi nel presente lavoro di ricerca, è stato evidenziato come il carattere funzionale e professionale dell'insegnamento si qualifichi come una specializzazione in grado di adempiere ad un compito di salute pubblica: una missione³, il cui obiettivo resta, in accordo con il senso comune e la tradizione, quello di formare, avendo cura, nello stesso tempo, di migliorare continuamente se stessi⁴.

L'insegnante diventa dunque portavoce non solo della trasmissione delle conoscenze didattiche, ma anche nelle tecniche della comunicazione e della relazione educativa. Emerge una figura professionale colta e competente, qualificata nella didattica, esperta nel favorire la co-costruzione di conoscenze, linguaggi e valori, nei confronti di un soggetto in apprendimento, in una prospettiva di *lifelong learning*.

Se, difatti, nella cosiddetta società della conoscenza vera ricchezza dell'individuo risulta essere le conoscenze e le competenze per affrontare l'incertezza di una realtà che cambia continuamente ed un futuro nel quale i nostri allievi di oggi dovranno modificare più volte la loro vita professionale e lavorativa, allora dobbiamo procedere lungo percorsi che ci pongano nella condizione di pensare e riflettere, dubitare e ricominciare, nella convinzione che il dato di realtà, caratterizzato da nessi e continuità, sia un modo oggettivo che entra nelle azioni e nelle passioni degli uomini e che subisce modificazioni attraverso le loro risposte, rappresentando una proiezione nel futuro, ed un punto di partenza per cambiare il dato stesso. "La conoscenza crea nuova occupazione e innalza la qualità del lavoro, migliora le prospettive di salute, diminuisce i fenomeni di criminalità, favorisce lo sviluppo del capitale sociale, accresce la cultura della tolleranza e la cultura civica, aumenta la capacità delle persone di relazionarsi positivamente, di sfuggire alla marginalità lavorativa e sociale, di comprendere la realtà che le circonda, di riconoscersi in valori comuni e dunque di sviluppare legami di solidarietà allargata e senso di appartenenza a una comunità, di partecipare ai processi democratici"⁵. Coerentemente con

³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 106.

⁴ G. Zaniello, *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia*, Armando Editore, Roma 2008, p. 158.

⁵ S. Pastore, *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini Scientifica, Milano 2012, p. 29.

tali constatazioni, la società oggi indirizza alla scuola la richiesta di formare cittadini attivi, individui coscienti dei propri diritti e dei propri doveri, e per questo informati; ma, al contempo, l'essere cittadini attivi significa esprimere e far conoscere il proprio pensiero ed essere impegnato in vari modi nella società civile. È difatti con l'apprendimento che l'individuo sviluppa il suo intelletto e può accedere alle opportunità lavorative che gli si presentano. Conoscere e apprendere diventano le chiavi per definire le azioni essenziali che permettono all'uomo di vivere bene nella comunità in cui si trova, realizzando se stesso, attraverso il *lifelong learning*, veicolo per la cittadinanza attiva. Resta dunque, per quanti sono impegnati nella elaborazione del pensiero pedagogico e nella definizione di prassi educative, il compito di immaginare e promuovere il senso di comunità nel pluralismo; la globalizzazione chiede all'educazione di rivedere l'idea di interdipendenza, nel senso di interpretare le proprie esperienze in termini più ampi, prendere coscienza delle conseguenze che le scelte locali possono avere a livello globale, intervenire nello spazio pubblico di discussione⁶. La pedagogia ha ormai da tempo guadagnato la prospettiva di intervento relativo alla formazione continua, intesa come luogo dell'educazione non mai definito e acquisito per tutto l'arco della vita umana, in quanto correlato ai processi di cambiamento, di trasformazione, di sviluppo dei sistemi organizzativi delle imprese e delle istituzioni⁷. Si tratta dell'analisi affrontata, nel presente lavoro di ricerca, attraverso il dibattito scientifico sulle competenze, assunte come elemento in grado di concorrere alla formazione dell'uomo e del cittadino contemporaneo. La democrazia partecipativa sviluppata da John Dewey ha aperto la strada verso una nuova dimensione della scuola, permeata positivamente di intelligenza, senso critico e prospettiva unificante⁸, rinnovando la società e ricollocando la scuola nella prospettiva di agenzia che interagisce con la società. Si tratta, come evidenziato nella ricerca condotta, di affrontare lo sviluppo delle competenze per promuovere un umanesimo pragmatico, che non trascura nessuno dei problemi che la vita e la cultura offrono

⁶ M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 2009, pp. 34-35.

⁷ Cfr. A. Muschitiello, *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, op. cit.

⁸ Cfr. L. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey* (tr. it.), op. cit.

alla sua indagine, inclusi i problemi sociali ed educativi⁹. Perchè se l'esperienza si delinea mediante i caratteri di attività, dinamismo e prospettività, ossia la possibilità di proiettarsi verso il futuro, la funzione principale della conoscenza diventa quella di orientare il comportamento, nelle condizioni dell'ambiente in cui il soggetto fa esperienza¹⁰. La scuola, intesa come primo luogo in cui i cittadini di ogni appartenenza culturale, vengono coscientemente in contatto con i propri diritti, i propri doveri e le regole della convivenza civile e del rispetto del prossimo, diviene 'il vero luogo natio [...] dove per la prima volta si è posato uno sguardo consapevole su se stessi'¹¹, e dove si aiutano "i giovani a 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"¹².

Siamo di fronte ad una scelta globale che ogni comunità definisce rispetto a se stessa e al proprio futuro, assumendosi il compito di pensare e far pensare gli individui. Si tratta di un atto di profonda fiducia e di rispetto per il valore della vita umana¹³.

Emerge il bisogno di un'educazione che prenda in considerazione la totalità dell'essere umano e non soltanto di alcune sue componenti, laddove i quattro pilastri della conoscenza, proposti da Delors, risultano essere utili per la elaborazione di una prospettiva transdisciplinare, di una educazione *through citizenship* (attraverso la cittadinanza) e soprattutto una *education for citizenship* (educare per la cittadinanza)¹⁴, definendo strumenti didattici di intervento in grado di promuovere percorsi di crescita all'interno dei quali l'apprendimento si configuri come un processo esperienziale valutato attraverso una varietà di mezzi¹⁵.

⁹ A. Derogibus, *Scienza, tecnica e democrazia nel pensiero di John Dewey*, Giappichelli, Torino 1969, p. 20.

¹⁰ Cfr. M. Alcaro, *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*, Editori Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 73-180.

¹¹ M. Yourcenar, *Memorie Di Adriano* (tr. it.), Einaudi, Torino 1998, p. 32.

¹² J. R. Bruner, *La cultura dell'educazione* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1997, p. 33.

¹³ M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006, p. 6.

¹⁴ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, op. cit., p. 6.

¹⁵ Cfr. H. Gardner, *Intelligenze multiple* (tr. it.), Anabasi, Milano 1994.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni. Competenze, saperi, modelli e metodologie*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- AA.VV., *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*, Editions Rodopi, Amsterdam 2008.
- Abbate, G., *La scuola di Barbiana: orientamenti e prospettive didattiche*, in Abbate G. (a cura di), *Don Milani. Tra scuola e impegno civile*, 2008, p. 81.
- Aglieri, M., *Prove di valutazione autentica*, in *Dirigenti Scuola*, 2005, p. 28
- Ajello, A. M., *La competenza*, il Mulino, Bologna 2002.
- Alcaro, M., *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*, Editori Laterza, Roma-Bari 1997.
- Alessandri, G., *Didattica e tecnologie: intersezioni. Complessità, coding, robotica educativa*, Anicia, Roma 2014.
- Alessandrini, G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (tr. it.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006.
- Ammassari, R., Palleschi M. T., *Formare per la complessità: figure professionali e competenze sistemiche*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Angori, S., *Formazione continua, strumento di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Ardizzone, P., Rivoltella P.C., *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Arter, J., *Using portfolios in instruction and assessment*, Northwest regional educational laboratory, Portland Oregon 1990.
- Arter, J., A., *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, Northwest Regional Education Laboratory, Portland 1994.

- Arter, J., Bond, L., *Why is assessment changing*, in *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, 1996, pp. 1-4.
- Attinà, M., *Il puzzle della didattica. Paradigmi interpretativi della didattica contemporanea*, Anicia, Roma 2009.
- Attinà, M., Pastena N., *Il Tirocinio didattico: anello di congiunzione tra pensiero, azione e riflessione generativa*, in Bolognesi. I., D'Ascenzo. M. (a cura di), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in scienze della formazione primaria*, 2018, pp. 214-222.
- Avvalle, U., Cassola, E., *Pedagogisti e pedagogie nella storia*, Paravia, Torino 1994.
- Azzariti, F. et al., *Oltre le competenze. Metodi, esperienze e casi aziendali*. FrancoAngeli, Milano 2008.
- Baldacci, M., *Il laboratorio come strategia didattica*, in *Bambini pensanti*, 2008, p. 2.
- Baldacci, M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- Baldacci, M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
- Baldacci, M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.
- Baldacci, M., *Ripensare il Curricolo*, Carocci, Roma 2006. Baldacci, M., *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.
- Baldacci, M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- Baldassare, M., *Dai dati empirici alla valutazione*, Edizione dal Sud, Bari 2006.
- Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York 1997.
- Bara, B.G., *Scienza cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- Barnett, R., *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, 1994, pp. 1-17.
- Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- Bauman, Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero* (tr. it.), il Mulino, Bologna 2009.
- Becchi, E., *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Belanoff, P., Elbow, P., *Using portfolios to increase collaboration and community in a writing program. Writing Program Administrator*, WPA, New York 1986.

- Bellatalla, L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999.
- Bennett, R. E., *Formative assessment: A critical review*, in *Assessment in Education: Principles*, 2011, pp. 24-25.
- Bertagna, G., *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.
- Bertagna, G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Bertin, G.M., *L'idea pedagogica e il principio di ragione*, Armando, Roma 1961.
- Bertin, G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.
- Bezzi, C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Angeli, Milano 2003.
- Black, W., *Inside the Black Box*, King's College, London 1998.
- Block, H. J., *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*. Loescher, Torino 1972.
- Bloom, B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (tr. it.), Armando, Roma 1979.
- Bocchi, G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaele Cortina Editore, Milano 2004.
- Boccia, P., *La certificazione delle competenze nella scuola italiana*, Anicia edizioni, Roma 2015.
- Boisvert, R. D., *John Dewey: Rethinking our time*. Albany: State University of New York Press, New York 1988.
- Borghi, B., *Crescere con i laboratori*, Junior, Bergamo 2003.
- Borghi, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, la Nuova Italia, Firenze 1951.
- Borghi, L., *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955.
- Borghi, L., *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2008.
- Borrelli, M., *La Pedagogia italiana contemporanea, vol. III*, 1996, p. 211.
- Boscolo, P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino 1996.
- Bossio, F., *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*, Armando, Roma 2012.
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J., *Peer learning in higher education: learning from & with each other*, Kogan, London 2001.

- Boyatzis, R. E., *The Competent Manager: a model for effective performance*, John Wiley&Sons, New York 1982.
- Bredo, E., *Evolution, psychology, and John Dewey's critique of the reflex arc concept*, in *The Elementary School Journal*, 98, 1998 p. 453.
- Brocca, B., *Dalla meraviglia al sapere*, Anicia, Roma 2012. Brophy, J., *Motivare gli studenti ad apprendere* (tr. it.), LAS, Roma, 2003.
- Brown, A.L., *The role of strategic behaviours in retarded memory* in Ellis N.R. (a cura di), *International review of research in mental retardation*, Academic Press, New York 1974.
- Brown, A.L., *Metacognitive development and reading*, in Spiro R.J., Bruce B., Brewer W.F. (a cura di), *Theoretical issues in reading and comprehension*, 1980, pp. 453-481.
- Brown, A. L., *Metacognition, Executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*, in Weinert F. E., Kluwe R. H., *Metacognition, motivation, and understanding*, 1987, pp. 60-108.
- Bruner, J., *Il linguaggio del bambino* (tr. it.), Armando, Roma 1990.
- Bruner, J.S., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (tr.it.), *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner, J., *La mente a più dimensioni* (tr. it.), Bari, Laterza 1993.
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner, J., *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale* (tr. it.), Armando, Roma 1997.
- Butturini, F., *La strategia di Lisbona 2000-2020. Scuola e formazione per il futuro dell'Europa*, Smart edizioni, Verona 2014.
- Cacciamani, S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma 2002.
- Cairolì, C., Rossini, V., *Possibili applicazioni nella didattica e nella valutazione*, in Elia, G. (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, 2003, p. 175.
- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Calliero, C., Calvagno, A., *Abitare la domanda*, Morlacchi, Perugia 2010.
- Calonghi, L., *L'insufficienza e soggettività delle valutazioni scolastiche degli insegnanti* in *Orientamenti Pedagogici*, I, 1954, p. 1.

- Calonghi, L., *Presentazione*, in Messana C., *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, 1999. p. 33.
- Calvani, A., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2007.
- Calvani, A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per un'adidattica efficace*, Carocci editore, Roma, 2011.
- Cambi, F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cambi, F., *L'ultimo Dewey e la filosofia della mente*, in Filograsso N., Travaglini R., *Dewey e l'educazione della mente*, 2004, pp. 17-24.
- Cambi, F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza 2005.
- Cambi, F., *Manuale di storia della pedagogia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi, F., Striano, M. (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010.
- Canevaro, A., Dalle Fabbriche, C., Lega, L., *Verso una società inclusiva: Attraverso la scuola*, Edizioni Homeless Book, Faenza 2015.
- Canevaro, A., *Le competenze non vivono sole...*, in *Education Sciences & Society*, 2010, p. 159.
- Capperucci, D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Capperucci, D., *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning" e dell'approccio riflessivo*, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- Carletti, A., Varani, A., *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Torino 2005.
- Castoldi, M., *Autovalutazione d'istituto*, Tecnodid, Napoli 1999.
- Castoldi, M., *Strumenti per la valutazione delle competenze: rubriche valutative*, in Castoldi M., Cattaneo P., Peroni F., *Valutare le competenze Certificare le competenze*, 2006, pp. 42-43.
- Castoldi, M., *Progettare per competenze*, in Malizia G., Cicutelli S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, 2009, pp. 109.
- Castoldi, M., *Valutare le competenze*, Carocci, Roma 2009.
- Castoldi, M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, UTET, Torino 2009
- Castoldi, M., *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2010.

- Castoldi, M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma 2011.
- Castoldi, M., *Valutare a scuola*, Carocci, Roma 2012.
- Castoldi, M., *Valutare le competenze dei docenti*, Unito, Torino 2013.
- Castoldi, M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013.
- Castoldi, M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci editore, Roma 2016.
- Castoldi, M., *Compiti autentici*, Utet Università, Torino 2018.
- Castoldi, M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018.
- Cedefop, *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009.
- Cepollaro, G., *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Cerini, G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2013.
- Chiosso, G., *Novecento pedagogico*, La scuola, Brescia 1997.
- Chiosso, G., *Elementi di pedagogia: l'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia, 2001.
- Chomsky, N., *La struttura delle sintassi*, Laterza, Bari 1960.
- Chomsky, N., in *Saggi linguistici. La grammatica generativa trasformazionale*, (tr. it.), vol. II, Boringhieri, Torino 1965.
- Ciappei, C., Cinque, M., *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Ciccarelli, L., *Centralità e qualità dell'istruzione*, ED. La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Claxton, G., *Il cervello lepre e la mente tartaruga. Pensare di meno per capire di più* (tr. it.), Mondadori, Milano 1998.
- Claxton, G., *Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning*, University of Bristol, Bristol 1998.
- Codignola, E., *Le "Scuole Nuove" e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Coggi, C., *Promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e realizzare un bilancio*, in Coggi, C. (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, 2005, pp. 357-400.
- Cohen, E. G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento 1999.

- Colicchi, E., *Il tempo dell'educazione*, Giardini, Pisa 1993.
- Comenius, *Didactica Magna*, Principato Milano 1996.
- Commissione europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni una nuova agenda per le Competenze per l'Europa lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, Publications office, Bruxelles 2016.
- Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Armando, Roma 1995.
- Commissione Europea, Rapporto Rocard, *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*, Publications office, Brussels 2007.
- Comoglio, M., Cardoso M. A., *Insegnare a apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.
- Comoglio, M., *Cinque competenze per una nuova educazione. Una sintesi didattica-educativa per il secolo XXI*. Ottobre, 1996. p. 10-16.
- Comoglio, M., *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici*, Centro studi Erickson, Torino 2002.
- Comoglio, M., *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano 2003.
- Comoglio, M., *Corso online sul portfolio*, Garamond, Milano 2004.
- Comoglio, *Corso online sul portfolio*, Garamond, Milano 2004.
- Compagnoni, *L'osservazione dei contesti educativi*, De Agostini, Novara 1996.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*, 22 Maggio 2018, Bruxelles.
- Consiglio d'Europa, *Progetto su Educazione per la cittadinanza democratica*, Risoluzione adottata dai ministri dell'istruzione del Consiglio d'Europa nella loro 20a sessione, Cracovia, Polonia, 15-17 ottobre 2000, Strasburgo 2000.
- Cooper, Ramo J., *Il secolo imprevedibile. Perché il nuovo disordine mondiale richiede una rivoluzione del pensiero* (tr. it.), Elliot, Roma 2009.

- Corallo, G., *Dewey, La Scuola*, Brescia 1976.
- Cornacchioli, T., *Lineamenti di didattica della storia: dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, Pellegrini editore, Cosenza 2002.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- Cornoldi, C., *Autocontrollo metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 3, 1990, pp. 492-511.
- Cornoldi, C., De Beni R., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2001.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- Costa, A., Liebmann, R.M., *Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come*, in Costa A., Liebmann, R. M., *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*, 1997, pp. 1-20.
- Costanzo, G., *La valutazione di sistema nella scuola italiana*, Vol. 15, n. 11, Novembre 2015, pp. 159-163.
- Cresson, E. (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (tr. it.), Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione, Unione Europea, Bruxelles 1995.
- Cuffaro, H. *La scuola del fare. John Dewey e la scuola della prima infanzia*, Armando, Roma 2006.
- D'Anna, C., *Educazione Fisica nel primo ciclo d'istruzione. Dai nuclei fondanti alla progettazione didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2018.
- Da Re, F., *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino 2013.
- Damiano, E., *L'insegnante etico*, Cittadella, Assisi 2007.
- De Bartolomeis, F., *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano 1978.
- De Beni, M., *Costruire l'apprendimento: costruire è più bello che ereditare*, La Scuola, Brescia 1994.
- De Landsheere, G. L.. *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, (tr. it.). Labor/Fernand Nathan, Paris 1971, tradotto in italiano: *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

- De Landsheere, G., *Evaluation*, in Doron R., Parot F., *Dictionnaire de psychologie*, 1991, p. 267.
- De Luca, C., *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, Rubbettino, Catanzaro 2005.
- De Luca, C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2009.
- De Luca, C., *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, 2010 p. 275.
- De Luca, C., *Per una pedagogia della cittadinanza. Riflessioni e proposte*, Anicia, Roma 2014.
- De Re F. (a cura di), *Teorie in pratica. Strategie e proposte didattiche per il successo formativo*, Paerson Academy, Torino 2017.
- Dell'Aquila, N., *Costruire l'autonomia per la scuola efficace*, Giunti, Firenze 2000.
- Delors, J. (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione* (tr. it.), il Saggiatore, Milano 1994.
- Delors, J., *Nell'educazione un tesoro* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1997.
- Demetrio, D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Denzi, A., *Professione docente*, Fabbri editore, Milano 2016.
- Deregibus, A., *Scienza, tecnica e democrazia nel pensiero di John Dewey*, Giappichelli, Torino 1969.
- Derry, S.J., *Remediating academic difficulties through strategy training: The acquisition of useful knowledge in Remedial and Special education*, vol. 11, n. 6. 1990, pp. 19-31.
- Dettori, F., *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Dewey, J., *John Dewey to Alice Dewey*, Dewey papers, Morris Library, Southern Illinois University, Carbondale 1894.
- Dewey, J., *Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy Of Education*. Macmillan, New York 1916.
- Dewey, J., *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Heath & Co, New York 1933.
- Dewey, J., *Introduction to Philosophy: Syllabus of Course 5*, in *The Early Works*, vol.3, 1967, p. 229.
- Dewey, J., *Scuola e società* (tr. it.), Firenze, La Nuova Italia 1967.

- Dewey, J., *A pedagogical experiment*, in *Early works of John Dewey*, vol. 5, 1971, pp. 244-246.
- Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in *The Early Works*, vol. 5 1895-1898, 1972, pp. 97-106.
- Dewey, J., *Logica, teoria dell'indagine* (tr. it.), Einaudi, Torino 1974.
- Dewey, J., *The theory of emotion*, in *The early works, 1882-1898 (Vol. 4)*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1971, p. 174.
- Dewey, J., *My Pedagogic Creed*, in Archambault, (Ed.), *John Dewey on education*, 1974, pp. 425-439.
- Dewey, J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Dewey, J., *The child and the curriculum*, in *Middle works of John Dewey vol. 2*, 1979, p. 271-91.
- Dewey, J., *Philosophy of education. In Middle works of John Dewey vol. 7*, 1979, pp. 297-312.
- Dewey, J., *Experience and Nature, The later Works 1925-1953, Vol. I: 1925*, Boydston Jo Ann, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1981.
- Dewey, J., *Conduct and experience*, in *The later works, 1925-1953 (Vol. 5)*, 1984, pp. 22-23.
- Dewey, J., *Come pensiamo* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Dewey, J., *Democracy and Educational Administration*, in *John Dewey: The later works 1925-1953, (Vol. 11)*, 1987 p. 222.
- Dewey, J., *Arte come esperienza e altri scritti* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Dewey, J., *Esperienza e educazione* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Di Francesco, G., *Ricostruire l'esperienza*, FrancoAngeli, Roma 2004.
- Di Francesco G., *Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente*, Osservatorio Isfol, Roma 2015.
- Di Nubila, R. (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova 1999.
- Doise W., *L'elaborazione sociale degli strumenti cognitivi: dal postulato alla sperimentazione*, in Palmonari, A., Ricci, Bitti P. (a cura di), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, il Mulino, Bologna 1978, p. 58.

- Domenici, G., *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007.
- Dottrens, R., *L'insegnamento individualizzato*, Armando, Roma 1960.
- Duffy, T. M., Cunningham D. J., *Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction*, in Jonassen, D., *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 1996, pp. 170-198.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F., *The Nature of Learnings, Using research to inspire practice*, Ceri-Oecd, Paris 2010.
- Edwards, C., Gandini, L., Foreman, G., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo 1995.
- Elia, G., *Insegnare a valutare*, in Elia, G., Gallo, L., Laneve, C., *Innovare collaborando un'esperienza condivisa*, 1998. p. 32.
- Elia, G., *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini scientifica, Milano 2003.
- Elia, G., *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in Elia, G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, 2014, pp. 5-34.
- Elia, G., *La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa*, in Muscarà, M., Ulivieri, S., *La ricerca pedagogica in Italia*, 2016, pp. 67-82.
- Elia, G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progredit, Bari 2016.
- Ellerani, P., *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunita*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Ellerani, P., Zanchin, M.R., *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento 2013.
- Fancher, R.E., *Pioneers of Psychology*, Norton, New York 2012.
- Federighi, P., *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Edup, Roma 2006.
- Felisatti E., *Cooperare in team e in classe*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2006.
- Ferotti, C., *Didattica personalizzata: analisi di pratiche e formazione degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 2011.
- Ferrari, M., Morandi, M., Falgara, M., *Valutazione scolastica*, La scuola, Brescia 2018.
- Fioretti, S., *Laboratorio e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2010.

- Fiorucci, M., *Pedagogia, ricerca educativa e didattica interculturale: il contesto di riferimento*, in Fiorucci, M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, 2011 p. 147.
- Fistetti F., *Comunità*, il Mulino, Bologna 2003.
- Flavell, J. H., *Metacognitive aspects of problem solving*, in L. B. Resnick, *The nature of intelligence*, 1976, pp. 231-236.
- Forbes, C. T., Sabel, J. L., Biggers, M., *Elementary Teachers' Use of Formative Assessment to Support Students' Learning About Interactions Between the Hydrosphere and Geosphere*, in *Journal of geoscience education*, 2015. p. 2016.
- Forlin, C., *Promoting inclusivity in Western Australian schools*, in *International Journal of Inclusive Education*, 20 Feb 2007, pp. 183-200.
- Frabboni, F., *Fare scuola con la riforma: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Utet Libreria, Torino 2001.
- Frabboni, F., *Il laboratorio*, Laterza, Bari 2005.
- Frabboni, F., Minerva, F. P., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza editori, Bari 2007.
- Frabboni, F., *Manuale di didattica generale*, Laterza editori, Bari 2010.
- Fraunfelder, E., Santoianni, F., *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002.
- Fraunfelder, E., Santoianni, F., *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002.
- Freddano, M., Pastore, S., *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Freinet, C., *La scuola del fare* (tr. it.), Junior, Bergamo 2002.
- Fumarco, G., *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci, Roma 2006.
- Galliani, L., *L'agire valutativo*, La scuola, Brescia 2015.
- Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1987.
- Gardner, H., *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1988.
- Gardner, H., *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1988.

- Gardner, H., *Intelligenze multiple* (tr. it.), Anabasi, Milano 1994.
- Gasperoni, G., *Il rendimento scolastico*, il Mulino, Bologna 1997.
- Gentile, E., *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Giacardi, L., *L'emergere dell'idea di laboratorio di Matematica agli inizi del Novecento*, Kim Williams Books, Torino 2012.
- Gibbs, G., *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Polytechnic, Oxford 1988.
- Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Pensa Multimedia, Lecce* 2010.
- Giusti, M., *Pedagogia Modelli educativi Contemporanei*, De agostini, Novara 2012.
- Glaser, R., *Thoughts in expertise*, in Schooler C., Schaie K.W., *Cognitive functioning and social structure over the life course*, 1987, pp. 81-94.
- Grant, R.M., *The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation*, Management Review, California 1991.
- Guasti, L., *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2012.
- Guasti, L., Plessi P., *Rapporto sul progetto giovani*, Università Cattolica di Brescia, Brescia 2014.
- Guilford J. P., *Psychometric Methods* McGraw-Hill, New York 1954.
- Hergenhahn, B. R., Olson, M. H., *An Introduction to Theories of Learning*, Upper Saddle River, NJ Prentice-Hall 1997.
- Heritage, M., *Formative Assessment. Making it Happen in the Classroom*. Thousand Oaks, Corwin 2010.
- Herman, L., Aschbacher, P.R., Winters, L., *A practical guide to alternative assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1992.
- Hickman, L. (a cura di), *Reading Dewey: interpretations for a post-modern generation*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 1998.
- Hickman, L., *Philosophical tools for Technological Culture. Putting Pragmatism to Work*, Indiana University Press, L. A. Bloomington and Indianapolis 1998.
- Hickman, L. A. (a cura di), *John Dewey: his life and work.*, Davidson Films Inc., San Luis Obispo 2001.

- Hickman, L., Spadafora, G., *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, , SIUP, Carbondale 2009.
- Hickman, L., Neubert, S., Reich K., *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, Fordhman University press, New York 2009.
- Ianes, D., Celi, F., Cramerotti, S., *Il piano educativo individualizzato progetto di vita. Guida 2003-2005*, Erickson, Trento 2003.
- Ianes, D., F. Celi, S. Cramerotti, *Il piano educativo individualizzato progetto di vita. Guida 2003-2005*, Erickson, Trento 2003.
- Ianes, D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2005.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- James, W., *Principles of Psychology, vol. II*, Henry holt and Company, New York 1890, pp. 776-912.
- James, W., *Pragmatismo* (tr. it.), in A. Santucci (a cura di), *Pragmatismo*, UTET, Torino 1970, p. 307.
- Jedlowsky, P., *Il sapere dell'esperienza* (tr. it.), i Saggiatore, Milano 2008.
- Joas, H., *Pragmatism and social theory*, University of Chicago Press, Chicago 1993.
- Karmiloff-Smith, A., *Oltre la mente modulare* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1995.
- Khun, T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (tr. it.), Einaudi, Torino 1969.
- Kilpatrick, W. H., *I fondamenti del metodo* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Kolb, D.A., *Experiential Learning*, Prentice-Hall, New York 1984.
- Kouwenhoven, W., *Competence-based curriculum development in Higher Education: a globalised concept?*, in Lazineca, A., Calafate, C., *Technology Education and Development*, 2009 pp. 1-7.
- Krishner P. et al., *The design of a study environment for acquiring academic and professional competence*, in *Studies in Higher Education*, 1997, pp. 1-17
- Labarrière, P.J., *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, Presses universitaires de France, Paris 1985.
- Laneve, C., *La didattica tra teoria e pratica*, Editrice La scuola, Brescia 2009.

- Lavalle, U., Maranzana M., *Problemi di pedagogia, Educabilità educazione e pedagogia*, Paravia, Torino 2007.
- Lavalle, U., Maranzana M., *Problemi di pedagogia*, in *Educabilità educazione e pedagogia, vol.1*, 2007, pp.27-28.
- Le Boterf, G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange* (tr. it.), OCDE, Paris 1990.
- Le Boterf, G., *Costruire le competenze individuali e collettive* (tr. it.), Guida, Napoli 2008.
- Lichtner, M., *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi* (tr. it.), FrancoAngeli, Milano 2004.
- Lucisano, P., *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e insegnare*, Carocci editore, Roma 2013.
- Maaß, K., Euler, M., Albrechts, C., *Implementation of Inquiry-Based Learning in Day-to-Day Teaching*, 2013.
- Maaß, K., Euler, M., Albrechts, C., *Inquiry-based learning in mathematics and science: A comparative baseline study of teachers' beliefs and practices across 12 European countries*, FIZ, Karlsruhe 2013.
- Maccario, D., *A scuola di competenze*, SEI, Torino 2012.
- Maeroff, G., *Assessing alternative assessment*, Phi Delta Kappan, 1991, pp. 272-281.
- Mager, R.F., *Gli obiettivi didattici* (tr. it.), Lisciani & Giunti, Teramo 1987.
- Mantovani, G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale, storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 2007.
- Margiotta, U., *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.
- Margiotta, U. (a cura di), *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- Martinelli E., *Don Lorenzo Milani, dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2007.
- Marzano, A., *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*, Pensa editore, Lecce 2013.
- Marzano, R., Pickering, D., McTighe, J., *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. ASCD, Alexandria 1993.
- Mattioli, F., *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Seam, Milano 1998.

- Mayhew, K., Camp, E., Camp, A., *The Dewey school., The Laboratory School of the University of Chicago 1896– 1903*, Atherton, New York 1966.
- McBrien, J.L., *The language of learning. A guide to education terms*, Association for supervision and curriculum development, Alexandria 1997.
- McClelland, D. C., *The Achieving Society*, Van Nostrand, Reinholds, New York 1961.
- McClelland, D.C., *Testing for competence rather than for intelligence*, in *American Psychologist* vol. 28, n. 1, 1973 p. 1-4.
- McTighe, J., Ferrara, S., *Performance– Based Assessment in the Classroom: A Planning Framework*, in Blum R. E., Arter J. A., *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, 1996, p. 12.
- McTighe, J., Ferrara, S., *Assessing learning in the classroom*, Nea, Washington DC 1998.
- Meirieu, P., *Imparare...ma come?* (tr. it.), Cappelli, Bologna 1990.
- Messana, C., *Valutazione formativa e personalità*, ED. Crocci, Roma 1999.
- Militem, R., Bravaccio, C., *Psicologia dello sviluppo*, Idelson-Gnocchi, Napoli 2001.
- Milito, D., Marzano, A., *Progettare e valutare per l'efficacia formativa*, Anicia, Roma 2015.
- Milito, D., Salis, F., *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma 2017.
- Minello, R., in Minello, R., Margiotta, U., *La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa, Lecce, 2011.
- Miur, *Annali della Pubblica Istruzione*, Roma 2012.
- Miur, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo di istruzione*, Roma 2012.
- Montefusco, T., *La didattica laboratoriale. Manuale di buone pratiche*, Edizioni dal Sud, Bari 2015.
- Morin, E., *La coscienza della conoscenza* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1989.
- Morin, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Morin, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

- MPI, *Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma 2007.
- Mulè, P., *Formazione, scuola, emergenze educative*, Anicia, Roma 2001.
- Mulè, P., *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- Mulè, P., De La Rosa. Cubbo C. (a cura di), *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015.
- Muschitiello, A., *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, Progedit, Bari 2012.
- Myers, G., James, W., *His Life and Thought*, Yale University Press, New Haven and London 1986.
- Nassif, R., *Pedagogía generale* (tr. it.), Kapelusz, Buenos Aires 1958.
- Neisser, U., *Conoscenza e realtà: un esame critico del cognitivismo* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1981.
- Neisser, U., *Psicologia cognitivista*, Martello-Giunti Editore (tr. it.), Milano 1976.
- Nelson, L.S., Nelson, A.E., *Assessment Tools for Measuring Progress Throughout the Year*, in *Scholastic Early Childhood Today*, pp. 18-20.
- Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C., *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2014 pp. 102-122.
- Nigris, E., *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma 2007.
- Notti, A., *Valutazione e contesto educativo*, Pensa Editore, Lecce 2010
- Notti, A., *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*, Pensa Editore, Lecce 2012.
- Novak, J., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza* (tr. it.), Erickson, Trento 2001.
- Nussbaum, M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* (tr. it.), Carocci, Roma 1999.
- O'Sullivan, N., Burce, A., *Teaching and learning in competency-based education*, in *The Fifth International Conference on e-Learning, eLearning*, 2014, pp. 5-6.

- OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris 1966.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1998.
- Palm, T., *Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment, Research and Evaluation*, 13, 2008, pp. 1-11.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., Strijbos, J., *The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions*, in *Educational Psychology Review*, 2016, pp. 803-830.
- Paparella, N., *Il progetto educativo*, Armando Editore, Roma 2009.
- Paparella, N., *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi*" in Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A., *Apprendere e valutare competenze. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, 2011, pp. 45-58.
- Pastore S., *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini Scientifica, Milano 2012.
- Pastore, S., Salamida, D. (a cura di), *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Pavone, M., *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Pellerey, M., *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica* (tr. it.), Sei, Torino 1983.
- Pellerey, M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità* (tr. it.), LAS, Roma 1998.
- Pellerey, M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze* (tr. it.), in *Professionalità 2000/57*, 2000, pp. 5-20.
- Pellerey, M., *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro* (tr. It), FrancoAngeli, Milano 2001.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2004.
- Pellerey, M., *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*, in *I quaderni di Voci della scuola*, 2010, p. 112.
- Pellerey, M., *La competenza tra formazione e autoformazione* (tr. it.), in Porcarelli, A. (a cura), *Formare per competenze. Strategie e buoni prassi*, 2011, pp. 23-37.
- Perini, R., Puricelli, E., *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013.

- Perla, L., *Per una didattica dell'inclusione*, Pensa multimedia, Lecce 2013.
- Pestalozzi, E., *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Petracca, C., *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo 2015.
- Pezzano, T., *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, Nuova Secondaria Ricerca, n. 2, ottobre 2013, p. 75.
- Pezzano, T., *Le Radici Dell'Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Piaget, J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1948.
- Polany, M., *The Tacit Dimension*, Doubleday, New York 1967.
- Polo, M., *Didattica laboratoriale e costruzione di competenze nell'insegnamento apprendimento della matematica*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 9, n. 14, 2017, p.109.
- Pontecorvo, C., *Psicologia dell'educazione*, Giunti, Teramo 1973.
- Pontecorvo, C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara, Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma 1991.
- Ponty, M., *Fenomenologia della percezione*, RCS Libri, Milano 2003.
- Popper, K., *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1934.
- Popper, K., *Tutta la vita è risolvere problemi*, Bompiani, Milano 2001.
- Portera, A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erikson, Trento 2006.
- Preti, G., *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino 1975.
- Pritchard, A., *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*, Routledge, London 2009.
- Putnam, H., *Il Pragmatismo: una questione aperta*, Editori Laterza, Bari 1992.
- Quagliata, A., *I-learning storie e riflessioni sulla relazione educativa*, Armando, Roma 2014.
- Quaglino, G.P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi.*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.
- Quine, W. V. O., *Manuela di logica*, Feltrinelli, Milano 1970.
- Reggio, P., *Il quarto sapere Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2011.

- Resnick, L. B., *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, 1995, pp. 61-81.
- Reynolds, C., Livingston R., Willson V., *Measurement and assessment in education*, Pearson Education, Boston 2006.
- Ricoeur, P., Danese, A. (a cura di), *Persona, Comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, Edizioni Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole 1994.
- Rifkin, J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano 2010.
- Rivoltella, P.C., *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2005.
- Roberts, T. S., *Self, peer, and group assessment in e-learning*, Information Science Pub, Hershey 2006.
- Rogers, C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1981.
- Roletto, E., *La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*, Edizioni Erickson, Gardolo, Trento 2005.
- Rossi, P.G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci editore, Roma 2005.
- Rossini, V., *Dall'eccentrico al concentrico spunti per un percorso integrativo di valutazione*, in Elia, G. (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, 2003, pp. 88-89.
- Rousseau, J.J., *Emilio o dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1969.
- Rullani, E., *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2005.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* FrancoAngeli, Milano 2007.
- Ryle, G., *Lo spirito come comportamento*, Bari, Laterza 1982.
- Sandrone Boscarino, G., *La didattica laboratoriale*, Punto Edu indire.it
- Santerini, M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.
- Santerini, M., *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 2009, pp. 34-35.
- Santerini, M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010.

- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.
- Sarchielli, G., *Le abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti*, Risorsa Uomo, Firenze 1996.
- Sawyer, R. K., *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- Scandurra, S.A., *Formazione e lavoro. Il dialogo fondamentale per la scuola italiana contemporanea*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 2017.
- Scapin, C., Da Re, F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento 2014.
- Scardigno, A. F., *La Scuola che si valuta*, in Moro G., Pastore S., Scardigno F. (a cura di), *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori Education, Milano 2015, p. 79.
- Schoenfeld, A. H., *Mathematical problem solving*, Academic Press, Orlando FL 1985.
- Serafini, G., *Critica pedagogica ed educazione morale*, in *Quaderni dell'Istituto di Pedagogia*, Università degli Studi di Siena, 1986, p. 23.
- Shavelson, R. J., *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*, University Hawai, Hawai USA 2006.
- Shook, J., Kurtz, P., *Dewey's Enduring Impact: Essays on America's Philosopher*, Prometheus Book, Amhrest, New York 2011.
- Sibilio, M., *Il laboratorio come percorso di ricerca*, CUEN, Napoli 2002.
- Sibilio, M., *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*, Guida, Napoli 2005.
- Skinner, B. F., *Beyond Freedom and Dignity*, Penguin, London 1973.
- Spadafora G., *Presentazione*, in L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, 2000, pp. 25-55.
- Spadafora G., *Una nuova democrazia per il ventunesimo secolo*, Roma, Anicia 2003.
- Spadafora, G., *John Dewey: nuove tendenze interpretative* in Folograsso N., Travaglini R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, 2004, p. 75.

- Spadafora G., *Studi deweyani*, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza 2006.
- Spadafora, G., *L'educazione alla cittadinanza attiva come problema epistemologico della democrazia*, in Corsi M., Spadafora G. (a cura di), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, 2011, p. 328.
- Spadafora G., *La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni*, in *I problemi della pedagogia*, 4-6, 2010, pp. 423-438.
- Spadafora, G., *L'educazione per la democrazia*, Anicia, Roma 2015.
- Spadafora G., *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea* in Elia, G. (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 44-47.
- Spadafora. G., *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia* Roma TrEpress, Università di Roma, Roma 2017, p. 64-75.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M., *Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore*. FrancoAngeli, Milano 1993.
- Sternberg, R. J., *Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development*, Yale University, New Haven 1988.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., Farnish, A.M., *Cooperative integrated reading and composition: Two fields experiments*, in *Reading Research Quarterly*, vol. 22, 1987, pp. 433-454.
- Susi, F., *Diamo corpo a un'utopia: l'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Szpunar, G., *Dewey; la teoria dell'arco riflesso e la transazione, III*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2010. p. 1-2
- Szpunar, G., *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo-ambiente nel pensiero di John Dewey* (tr. it.), Aracne, Roma 2004.
- Tammaro, R., Marzano, A., Notti, A., *Apprendere e progettare. Strumenti e modelli di programmazione scolastica*, Anicia, Roma 2005.
- Tanner, L., *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York NY 1997.
- Tappan, M.B., Brown, L.M., *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*, in *Harvard Educational Review*, 1989 pp. 182-205.

- Tessaro, F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando editore, Roma 1997.
- Torrance, H., Pryor, J., *Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory*, in *British Educational Research Journal*, 2001, pp. 615-631.
- Torre, E. M., Ricchiardi, P., *Le competenze dell'insegnante: Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento 2006.
- Tyler, R., *Basic principles of curriculum and instruction* University of Chicago Press, Chicago 1949.
- Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Lussemburgo 2009.
- Unesco, *Dakar frame work for action, education for all: Meeting our collective commitments. Paper presented at the World Education Forum*, Senegal Dakar 2000.
- Unesco, *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and equità*, Author, Paris 1994.
- University of Chicago Weekly*, Chicago gennaio 1896.
- Valerio, P., Striano, M., Oliverio, S. (a cura di), *Nessuno escluso, Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Liguori, Napoli 2013.
- Van Scotter, P., Pinkerton, K. D., *Assessing Science as Inquiry in the Classroom*, New ed. Edition, Arlington Virgini 2007.
- Varisco, B. M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.
- Varisco, B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.
- Veggetti, M. S., *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Carocci, Roma 2004.
- Vergani, A., *Prove di valutazione*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Viganò, R., *Psicologia ed educazione: un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1998.
- Viglino, R., *Barbiana: un esempio di apprendimento cooperativo*, in *Scuolainsieme*, 2007, pp. 46-49.
- Visalberghi, A., *John Dewey*, la Nuova Italia, Firenze 1951.
- Visalberghi, A., *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955.

- Visalberghi, A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.
- Volpicelli, I., *Pedagogia e libertà: aspetti storici di un rapporto*, in Colicchi E., Passaseo A.M., *Educazione e libertà nel tempo presente* 2008, pp.47-59.
- Voorhees, R., *Measuring What Matters: Competency Based Learning models in Higher education*, *New Directions for Institutional Research n. 110*, 2001, p. 45.
- Vygotskij, L.S., *Psicologia e Pedagogia* (tr. it.), Editori Riuniti, Roma, 1969
- Vygotskij, L.S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (tr. it.), Editori Riuniti, Roma 1972.
- Vygotskij, L.S., *Mind and society: the development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Vygotskij, L., *Pensiero e linguaggio* (tr. it.), Laterza, Bari 1990.
- Vygotskij, L.S., *Psicologia pedagogia* (tr. it.), Erickson, Torino 2006.
- Watson, J.B., *Psychology as the Behaviorist Views It*, in *Psychological Review*, Vol 20(2), 1913, pp. 158-170.
- Watson, J.B., *Behaviorism*, University Press, Chicago 1925.
- Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P., *Valutazione per l'apprendimento*, Erickson, Trento 2009.
- Wellma, H., *The origins of metacognition*, in Forrest-Pressley D. L., MacKinnon G. E., Waller T. G., *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol 2., 1985, pp. 137-180.
- Wenger, E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Westbrook, R. B., *John Dewey e la democrazia americana* (tr. it.), Armando, Roma 2011.
- Whitehead, A., *I fini dell'educazione e altri saggi* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Whitehead, A. N., Russell B., *Introduzioni ai Principia mathematica*, Bompiani, Milano 2014.
- Wiggins, G., *A true test: toward more authentic and equitable assessment*, Phi Delta Kappan, Arlington Virginia 1989.
- Wiggins, G., *Creating test worth taking in Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1992, pp. 26-33.

- Wiggins, G., *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco 1993.
- Wiggins, G., *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*, Jossey Bass ed., San Francisco 1998.
- Wiggins, G., McTighe, J., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), LAS, Roma 2004.
- Wiggins, G., McTighe, J., *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa* (tr. it.), LAS, Roma 2004.
- Wiggins, G., McTighe, J., *Put understanding first*, in *Educational Leadership*, 2008, pp. 36-41.
- 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*, 1996, pp. 46-48.
- Wittorski, R., *De la fabrication des compétences. Education Permanente*, Paris 1998.
- Woolfolk, A., *Psicologia dell'educazione. Teorie, metodi, strumenti* (tr. it.), Pearson Italia, Milano-Torino 2016.
- Yourcenar, M., *Memorie Di Adriano* (tr. it.), Einaudi, Torino 1998.
- Zaniello, G., *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia*, Armando Editore, Roma 2008.
- Zecca, L., *Didattica laboratoriale e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Riferimenti normativi

Costituzione Repubblica Italiana.

D. Lgs. n. 59/2004

D. Lgs. n. 62/2017.

D.M. 139/2007.

D.M. 742/2017.

D.P.R n.80/2013.

D.P.R. n. 80/2013.

Dl. Lgs. 62/2017.

DPR 80/13

L. 104/1992.

L. 107/2015

MIUR, L. 107/2015

Miur, Linee guida certificazione delle competenze 2018

Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.*

Miur, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, Roma 2017.

L. 28 Marzo 2003, n.53.

C.M n. 85 del 3 dicembre 2004 (Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado).

C.M. n.84 del 10 novembre 2005 (Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione).

D.M. 22.08.07

Documento tecnico in D.M. n. 139 del 22 agosto 2007.

Direttiva Ministeriale n. 11 del 18/09/2014.

Direttiva MIUR n. 11 del 18 settembre 2014.

Miur, C.M n.3 del 13 febbraio 2015, p. 4.

Nota MIUR n. 2182 del 28 febbraio 2017

Nota MIUR n. 1865 del 10 ottobre 2017

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018

Nota MIUR del 1 ottobre 2018.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. (2008/C 111/01).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 Dicembre 2006

Sitografia

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf
<http://romatrepres.uniroma3.it/ojs/index.php/dewey/article/view/1516/1507>
<http://sk.sagepub.com/reference/curriculumstudies/n161.xml>
<http://www.anp.it/competenze-chiave-nuova-raccomandazione-del-europa>
<http://www.intechopen.com/books/technology-education-and-development/competence-based-curriculum-development-in-higher-education-a-globalised-concept>
http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf
<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>,
<http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>
<http://www.un-documents.net/jomtien.htm>
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf
<https://didatticapercompetenze.wordpress.com/2014/11/17/competenze-chiave-europee-di-base-di-cittadinanza/>
<https://didatticapercompetenze.wordpress.com/2014/11/17/competenze-chiave-europee-di-base-di-cittadinanza/>
<https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/141615/23255/cap.%202%20valutare%20le%20competenze%20dei%20docenti.pdf>
<https://www.fondazione scuola.it/la-rendicontazione-sociale-nelle-scuole/cose-il-bilancio-sociale>
https://www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento_divulgativo_DEF.pdf
<https://www.isfol.it/eqf/che-cose>
www.indire.it
www.scienze-ricerche.it/?p=3239

Nelle stesse edizioni

- F. MATTEI, C. CASALINI, *Jesuitica institutio*
B. DE SERIO, *Educare dalla nascita*
D. RIA, *L'esperienza educativa come problema epistemologico*
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*
E. BARDULLA, D. FELINI (a cura di), *La pedagogia come scienza e come poesia*
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*
A. ROSATI, E. BOCCIOLESI, L. ROSATI (a cura di), *Orientamenti educativi*
C. COSTA (a cura di), *Sulla natura dell'essere*
F. CAMBI, *Formarsi tra le note*

- 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*
- M. PIETRAFORTE, *Il punto sulla normativa e sulla didattica per competenze*
- 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. CAPPÀ, *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*
- A. BELLEZZA, *Verso una pedagogia dell'innovazione*
- C. CAPPÀ (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*
- D. VASILYEVA, *L'insegnamento e l'apprendimento della lingua russa*
- 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*
- L. CAJOLA CHIAPPETTA (a cura di), *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali*
- M. VALENTINI, P. DONATIELLO, *Educazione ambientale e motoria in età evolutiva*
- V. PIAZZA, C. PETRAROLI, *Guida al concorso per insegnante di scuola dell'infanzia*
- AA.VV., *Matematica favolosa*
- D. MILITO, E. LISANTI (a cura di), *Braille. La cultura tra le mani*
- G. ARDUINI, F. PIZZI (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità*
- L. TODARO (a cura di), *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi*
- G. MANZO, *Bisogni educativi individuali e didattica inclusiva*
- C. COSTA (a cura di), *I luoghi dell'umanarsi*
- M.U. ORIANI, *Tecnologia Coding e Disegno*
- G. GENOVESI (a cura di), *Educazione e scuola. Tra la Riforma luterana e la Controriforma*
- M. FERRARI, *Paulo Freire. La libertà in pedagogia*
- M. DE POLI, *Dalla matematica al coding*
- P. GASPARI, *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*
- R. VANACORE, F. GOMEZ PALOMA (a cura di), *Progettare gli spazi educativi*
- D. VICCA, *Insegnare oggi nella scuola secondaria*

Finito di stampare
nel mese di settembre 2020
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.