

# La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità

Massimo Marcuccio • Università di Bologna • massimo.marcuccio@unibo.it

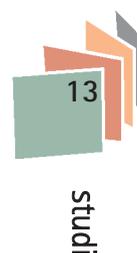
## Teacher training in teaching learning-to-learn key competence Choices for innovation and problematic aspects

Il contributo affronta il tema della formazione degli insegnanti del sistema scolastico per supportare lo sviluppo di progetti di innovazione didattica finalizzati al promuovere la competenza chiave dell'imparare a imparare. L'attenzione è focalizzata su alcuni momenti decisionali di fondo che contraddistinguono il processo di progettazione – l'avvio dell'innovazione, la rappresentazione del contesto sociale, la messa a punto del costruito, l'uso dei risultati delle ricerche empiriche – per evidenziarne il livello di problematicità in relazione al tema dell'imparare a imparare. Il dato, interpretato alla luce di un modello di pratica educativa, viene utilizzato per argomentare l'opportunità di un modello di formazione in ingresso e in servizio che contribuisca anche allo sviluppo di una competenza decisionale complessa.

**Parole chiave:** Formazione degli insegnanti, Imparare a imparare, Innovazione, Competenze chiave, Processo decisionale.

The article addresses the issue of teacher education and training in school system in order to support innovative projects related to teaching learning to learn key competence. The focus is on some key and problematic decisions points that can occur whenever a school becomes involved in designing learning to learn projects: initiation of innovation, development of the construct, social context of learning to learn, use of research results. These, interpreted in the light of a model of educational practice, are used to argue the opportunity of a teacher training and education model that contributes to the development of a complex decision-making competence.

**Keywords:** Teacher training, Teacher education, Learning to learn, Innovation, Key competencies, Decision making.



# La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità

## 1. Il contesto

A seguito della *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea (2006) relativa a «competenze chiave per l'apprendimento permanente», in tutta l'Unione europea si è avviato un processo di rinnovamento dei curricula scolastici al fine di prevedere tra i traguardi formativi delle nuove generazioni otto *competenze chiave*<sup>1</sup> funzionali alla realizzazione personale, alla coesione sociale e all'occupabilità in una società della conoscenza<sup>2</sup>.

Il recepimento di tali traguardi formativi nel sistema scolastico italiano nei programmi dell'istruzione obbligatoria è iniziato a partire dal 2007 con le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (D.M. 31 luglio 2007) e il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. 139/07) per trovare continuità nelle nuove *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2012 (D.M. 254/2012). In quest'ultimo provvedimento, le competenze chiave vengono assunte come «orizzonte di riferimento verso cui tendere» attraverso un processo che «non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita». Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee» (MIUR, 2012, pp. 13-15). Tra le competenze chiave presenti nelle *Indicazioni* vi è «l'imparare a imparare»<sup>3</sup> di cui viene recepita la definizione proposta dalla *Raccomandazione* europea (ivi, p. 14)<sup>4</sup>.



14

- 1 Le competenze chiave individuate sono le seguenti: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.
- 2 Già prima di quella data, tuttavia, in alcuni contesti sono stati avviati processi di rinnovamento dei curricula. Si veda per esempio l'articolo di Waeytens *et al.* (2002) che fa riferimento all'introduzione dell'apprendere ad apprendere nei curricula delle scuole secondarie dell'area fiamminga del Belgio.
- 3 Tra le competenze chiave, l'imparare a imparare sembra possedere – non solo per il mondo della scuola – un maggiore potere evocativo legato al fatto di far leva su una delle tensioni antropologiche più profonde: il desiderio di circoscrivere e poter gestire l'indeterminatezza e l'incertezza del futuro.
- 4 Il testo della definizione è riportata in un paragrafo successivo di questo contributo. Qui sottolineiamo che nel paragrafo dal titolo «Principi metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa», si afferma che il «promuovere la consapevo-

Le *Indicazioni nazionali*, pur nel loro relativo grado di coerenza normativa – così anche come dichiarato nello stesso documento – rivestono una particolare rilevanza rispetto al lavoro concreto nell’ambito dei singoli istituti scolastici poiché è loro intento promuovere un processo di innovazione del sistema scolastico. Tuttavia, per evitare che tale intenzionalità rimanga una mera enunciazione di principio o che venga tradotta in percorsi inattesi non desiderati, è necessario che siano analizzate le condizioni culturali e materiali di una sua applicazione. E, prima tra queste, vi è la condizione degli insegnanti senza i quali, qualsiasi processo di innovazione non può essere intrapreso.

Diventa centrale, quindi, a questo proposito il tema delle risorse – presenti o da sviluppare attraverso la formazione in servizio<sup>5</sup> e in ingresso – che gli insegnanti sono in grado di investire – tra disponibilità e resistenze – per rispondere a quanto viene loro richiesto per l’attuazione del processo di innovazione didattica.

La nostra riflessione si colloca nel contesto di questo complesso processo in atto e si rivolge, in modo particolare, a chi opera a livello di formazione in ingresso e in servizio degli insegnanti – e agli insegnanti che hanno intrapreso percorsi di autoformazione – in relazione alla progettazione di interventi per promuovere la competenza dell’imparare a imparare. Lo scopo è evidenziare possibili aree di problematicità – lasciate spesso sullo sfondo sebbene con rilevanti ricadute sul piano didattico – su cui i responsabili del percorso formativo dovrebbero portare la riflessione degli insegnanti al fine di promuovere lo sviluppo di processi decisionali.

Per fare questo di seguito sarà dapprima proposto un modello di pratica educativa assunto come cornice teorica di riferimento attraverso cui abbiamo letto alcuni fenomeni in atto nel contesto dell’educazione per riconoscerne il carattere problematico. Vengono poi presentate quattro tra le principali aree problematiche legate ai momenti del processo formativo e ai suoi contenuti che, a nostro avviso, richiedono una deliberazione da parte degli insegnanti.

lezza del proprio modo di apprendere» è funzionale allo sviluppo della competenza chiave dell’«imparare ad apprendere». «Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l’alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l’alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.» (MIUR, 2012, p. 35).

- 5 Le nostre riflessioni vanno collocate all’interno di un vivo dibattito sulla formazione in servizio degli insegnanti in Italia acceso anche dall’emanazione di provvedimenti normativi – che per evidenti esigenze di spazio e di finalità del contributo non possono essere adeguatamente analizzati – che prevedono una forte contrazione delle risorse economiche ad essa destinate. Si veda a questo proposito la polemica scaturita a seguito dell’emanazione del Decreto Ministeriale 762 del 2 ottobre 2014 che prevede una forte contrazione delle risorse previste dal Decreto Legge 104/13. Su questo tema si possono consultare, per esempio, le pagine web con i seguenti URL: <http://www.flcgil.it/scuola/formazione-del-personale-scolastico-no-grazie.flc> e [http://www.cislscuolalatina.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4457:attivita-formative-alternanza-scuola-lavoro-e-disabilita&catid=185:varie&Itemid=100015](http://www.cislscuolalatina.it/index.php?option=com_content&view=article&id=4457:attivita-formative-alternanza-scuola-lavoro-e-disabilita&catid=185:varie&Itemid=100015).



## 2. La cornice teorica e la situazione problematica

La pratica educativa degli insegnanti è una realtà complessa il cui studio oramai avviene attraverso modelli di tipo multidimensionale. Gli studi che hanno affrontato questo ambito di riflessione hanno proposto diversi modelli sia di insegnante – tra cui, per esempio, quelli di Clark e Peterson (1986) e di Shulman (1986; 1987), che si collocano nel filone di ricerca del *teachers' thinking*, e quello di Korthagen (2004) – sia di formazione degli insegnanti – ad es., quelli di Paquay e Sirota (2001), Altet e Vinatier (2008) e, in contesto italiano, di Nigris (2004), Galliani (2006), Grion (2008).

In questo contributo assumiamo come quadro teorico di riferimento il modello di «prassi educativa» elaborato da Ponte e Ax (2011) che delimita l'ambito di interesse ai processi decisionali degli insegnanti a cui viene prestata una particolare attenzione nel dibattito a livello europeo sulla formazione degli insegnanti (Caena, 2011).

Le autrici definiscono il concetto di «praxis» una «pratica sociale che può sempre essere giudicata in termini di ciò che può essere considerato come desiderabile o indesiderabile» (Ponte, Ax, 2011, p. 50). In altri termini, si tratta di una «situazione sociale, in un contesto pratico concreto, limitata nello spazio e nel tempo, in cui gli esseri umani agiscono con uno scopo e si assumono la responsabilità delle proprie azioni» (Ax, Ponte, 2007, p. 14).

A partire da questa definizione, Ponte e Ax costruiscono un modello di praxis utilizzando le elaborazioni teoriche messe a punto da Jünger Habermas e Karl Mannheim. Di Habermas richiamano la distinzione tra due dimensioni della società moderna: il *sistema* e il *mondo della vita*<sup>6</sup>. Di Mannheim, invece, richiamano la distinzione tra *razionalità funzionale* e *razionalità sostanziale*<sup>7</sup>.

Incrociando i concetti sopra esposti vengono individuate quattro aree distinte relative alla «praxis» (ivi, p. 52) quale ambito per la presa di decisione e l'azione professionale degli insegnanti (Fig. 1).



- 6 Secondo le autrici, con il concetto di *sistema* Jürgen Habermas identifica il modo in cui il mondo è organizzato. Il *sistema* ha una propria dinamica di autoregolazione attraverso meccanismi anonimi su cui gli individui hanno solo una piccola o nulla influenza. Sono i sottosistemi economico, legale, amministrativo e burocratico che lo guidano. Nelle società moderne assistiamo a un progressivo distacco della dimensione del sistema dai suoi fondamenti nel *mondo della vita*. Sono tali fondamenti che consentono la condivisione, l'attribuzione di significati, le relazioni sociali e funzionali, la solidarietà reciproca. Nel mondo della vita, invece, i soggetti organizzano la loro vita, basata sulle proprie preferenze e in dialogo con gli altri. Il mondo della vita, per Habermas, subisce sempre più un processo di colonizzazione da parte della dimensione del sistema che decurta progressivamente gli scopi personali per l'azione.
- 7 Mannheim riprende da Max Weber questa distinzione. La razionalità funzionale riguarda i ragionamenti che sottostanno al modo in cui specifici obiettivi possono essere raggiunti dalla burocrazia. La razionalità sostanziale, invece, riguarda i ragionamenti dei decisori politici che offrono legittimazione a un'azione o allo scopo di un'azione.

Tipo di razionalità	Dimensione della società	
	Sistema	Mondo della vita
Sostanziale	1	2
Funzionale	3	4

Fig.1: Il modello di Praxis: ambito per il processo decisionale e l'azione professionale.

Fonte: Ponte e Ax (2001, p. 53) (con adattamenti)

In base a questo modello, il momento decisionale che alla base della «prassi educativa» dell'insegnante può essere descritto come un processo in cui le quattro aree rappresentano sfere di influenza che agiscono in forma integrata. Nel momento in cui l'insegnante è in procinto di prendere una decisione per l'azione, il principio guida che viene utilizzato può collocarsi sia nella dimensione del sistema che in quello del mondo della vita. La responsabilità individuale nel mondo della vita sussiste indipendentemente dalle dinamiche tese alla standardizzazione della dimensione del sistema. In egual modo, il ragionamento che soggiace alla presa di decisione, può essere contemporaneamente un ragionamento guidato da una razionalità sostanziale così come da una razionalità funzionale.

Il benessere di ciascun soggetto in apprendimento, del gruppo a cui appartiene e della società in cui agisce può essere favorito solo da continui e ricorrenti bilanciamenti tra l'influenza delle quattro sfere del modello sui processi decisionali e sulle azioni degli insegnanti. Ciò significa evitare i due tipi di «fondamentalismo» rappresentati dal collocarsi, nel momento della decisione, solo nella dimensione del sistema oppure solo in quella del *mondo della vita* (Ax, Ponte, 2007).

All'interno di questa cornice teorica, «è ragionevole attendersi che i bravi insegnanti riflettano criticamente sulle loro pratiche di insegnamento e che siano attivamente coinvolti in processi decisionali trasparenti» (ivi, p. 50). Momenti specifici sia del processo riflessivo sia di quello decisionale sono di certo il «conoscere il perché, il cosa e il come» del proprio agire<sup>8</sup>.

A integrazione di quanto affermato dalle ricercatrici olandesi, va sottolineato come Habermas consideri il mondo della vita composto da tre «componenti strutturali» – la cultura, la società e la persona – strettamente interconnesse tra loro (Habermas, 1987, p. 138). È in questa interazione che si costruisce il rapporto tra il sapere della singola persona e quella della cultura di cui il sapere scientifico è una manifestazione. Ed è dal dialogo tra questi due saperi che è possibile favorire lo sviluppo – mediato dalla comunicazione – del mondo della vita. Anche in questo caso è ragionevole attendersi che i bravi insegnanti riflettano criticamente sulle loro pratiche di insegnamento e che siano coinvolti attivamente in processi decisionali trasparenti in un continuo confronto con la dimensione culturale ovvero con la produzione scientifica.

8 Come si vede, in questo modello si interseca una componente riflessiva come in gran parte dei modelli di formazione degli insegnanti elaborati negli ultimi anni.



Se, riconoscitane il valore, attribuiamo al modello di prassi educativa sopra descritto la funzione di criterio normativo-valutativo, possiamo ora ad utilizzarlo per “leggere” alcuni fenomeni in atto nel mondo dell’educazione che sembrano rendere problematica la possibilità degli insegnanti di prendere decisioni ed agire supportati da processi di riflessione.

Nell’ambito del dibattito scientifico internazionale in educazione stiamo assistendo, oramai da quasi un ventennio, al crescente sviluppo culturale e istituzionale del movimento dell’*evidence-based education* che ha trasformato il motto “*what works*” nel criterio guida delle interazioni tra mondo della ricerca e centri decisionali delle politiche educative (OECD, 2007; Calvani, 2007; Vigano, 2010; Giovannini, 2012; 2014a) Il movimento si è contemporaneamente esteso all’ambito dell’insegnamento (Calvani 2011; 2012; 2013) allo scopo di promuovere l’uso delle evidenze elaborate all’interno di percorsi di ricerca nell’elaborazione delle pratiche educative.

Non sono mancate critiche a questo movimento avanzate da diverse prospettive (ad. es., Biesta, 2007; Bottani, 2009) che sottolineano, con non poche analogie, il rischio di promuovere una visione “riduttiva” del fenomeno educativo. Nella diffusione di un approccio *evidence-based*, infatti, si intravisto la possibilità di promuovere una mentalità di tipo efficientistico a scapito di un’attenzione agli aspetti valoriali, ideali e contestuali del fenomeno educativo stesso. In tal modo verrebbe lasciata da parte la domanda sui *perché* dell’agire educativo – idea di società, di educazione, di scuola – per dare ampio spazio al “come” vengono realizzate certe attività.

Tuttavia, questo fenomeno sembra non aver trovato egual riscontro nell’ambito della formazione degli insegnanti, soprattutto in quella in ingresso (Valcke, 2013). Sembra, infatti, che i principali approcci alla formazione degli insegnanti – l’approccio *modelling* (ad es., Loughran, Berry, 2005) e l’approccio dell’insegnante come ricercatore (ad es., Atkin, 1992) – non sottolineino adeguatamente l’importanza di utilizzare i dati delle ricerche presenti in letteratura per la costruzione della propria professionalità privilegiando il riferimento alla pratica agita “qui ed ora” su un piano tendenzialmente individuale.

Alcuni segnali di direzione opposta, però, sembrano emergere. Infatti, di recente dall’analisi comparativa realizzata dalla Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013), risulta che ben 14 stati dell’Unione europea su 27 abbiano inserito tra le competenze del profilo in uscita del futuro insegnante l’«abilità di utilizzare la ricerca educativa nella pratica di insegnamento» (ivi, p. 30). Resta comunque il fatto che la consultazione di ricerche empiriche già realizzate sui temi di interesse non sia – così come emerge dalle ricerche – una prassi diffusa tra gli insegnanti (Hemsley-Brown, Sharp, 2003; Vanderlinde, van Braak, 2010).

Rileggendo questi fenomeni alla luce del modello di pratica educativa qui assunto, possiamo affermare che sia l’atteggiamento del *what works* promosso dal movimento dell’evidence-based, sia gli approcci alla formazione che privilegiano un approccio che potremo chiamare “situato”, sembrano favorire lo sviluppo di una eccessiva enfasi della razionalità funzionale rispetto alla razionalità sostanziale. E questo processo di rimozione della domanda sul *perché* limita l’ambito di decisione e di azione degli insegnanti con un conseguente «sminuire» la loro professionalità.

Circa il tema specifico dell’imparare a imparare, i fenomeni sopra descritti si intrecciano con lo sviluppo e la diffusione di una potente “retorica” pedagogica presente in molti contesti di discorso nel mondo dell’educazione da parte di soggetti quali l’OCSE o l’Unione Europea che, forti del proprio potere e prestigio istituzionale, stanno “facendo” opinione. La costruzione, diffusione e ripetizione



(come un mantra) di una “retorica” dell’imparare a imparare può di certo rivestire un’importante funzione qualora si intenda convogliare l’attenzione e gli interessi su un determinato ambito oppure nel caso in cui si voglia creare dibattito a livello culturale con l’intenzione di influenzare le scelte politico-sociali. Tuttavia, quando queste retoriche si inseriscono nel discorso pedagogico rivolto agli insegnanti in presenza di una debole di riflessione sui fondamenti dell’agire professionale, potenzialmente possiamo assistere a un processo di condizionamento.

Anche in questo caso, possiamo leggere questo potenziale fenomeno come un processo di sopravvento della dimensione del sistema sul mondo della vita degli insegnanti con il conseguente sottrarre a questi la possibilità di individuare nel proprio “mondo della vita” il senso del proprio agire professionale. In tale possibile scenario, agli insegnanti viene proposto dal *sistema* (l’apparato ministeriale) un fine (il perché) all’agire professionale – attraverso processi di “convincimento” estrinseco – rispetto ai quali, poi, viene chiesto di individuare – utilizzando una sola *razionalità funzionale* – i modi pratici per raggiungerli limitando peraltro il confronto con la ricerca scientifica.

In questo caso abbiamo una eccessiva iper-enfatizzazione delle ragioni della dimensione del sistema sul *mondo della vita*<sup>9</sup> laddove, all’interno del mondo della vita, non viene salvaguardato l’equilibrio comunicativo tra le componenti strutturali: persona, società e cultura.



### 3. L'obiettivo del contributo

Per prevenire queste possibili derive dei processi di attuazione delle innovazioni didattiche, è opportuno che la «saggezza educativa» degli insegnanti (Giovannini, 2014b) e delle scuole porti a rifuggire dalla risposta immediata alle urgenze e pressioni esterne e a ricavarci un tempo per riflettere – anche mediante un adeguato confronto gli esiti delle ricerche scientifiche – sui “perché” – in modo integrato anche con il “cosa” e il “come” – progettare interventi che possano essere di una qualche efficacia nel medio e lungo periodo. Questo anche in ragione del fatto che l’implementazione delle competenze chiave non solo richiede lo sviluppo di «adeguate strutture e metodi di insegnamento», ma anche – in ragione della loro «natura cross-curricolare» – un insegnamento interdisciplinare e trasversale alle discipline che necessita di «una pianificazione che riguarda tutta la scuola» (Cook, Weaving, 2012, p. 27)<sup>10</sup>.

L’obiettivo del presente contributo è quello di presentare di seguito alcune aree decisionali relative all’introduzione di un curriculum rinnovato nella prospettiva dell’imparare a imparare nelle quali è in gioco il “perché” e non solo il “cosa” e il “come”. Si tratta di alcune tra le principali aree in cui la problematicità degli ele-

9 Nel testo di Ponte e Ax (2011) si prende in esame anche il fenomeno opposto della «marginalizzazione» ossia di una iper-enfatizzazione del mondo della vita rispetto al sistema.

10 Oltre a questi aspetti viene affermata a necessità di altri elementi, tra cui: l’introduzione di metodi di insegnamento particolari, (ambienti di apprendimento interattivo, attività basate su progetto, approcci personalizzati); una cambiamento culturale verso la divisione dei valori, il lavoro di gruppo e l’assunzione di rischi; il coinvolgimento della scuola in una continua innovazione non sporadica.

menti in questione risulta dal dibattito in corso e richiede da parte dei soggetti una scelta tra molteplici possibilità. Rilette nella prospettiva della formazione degli insegnanti, si tratta di aree problematiche rispetto alle quali gli insegnanti – durante il percorso di formazione o autoformazione – dovrebbero essere messi nelle condizioni di conoscerne le diverse opzioni per poterne – in tal modo – sceglierne una in modo argomentato con la consapevolezza delle implicazioni didattiche che ne derivano. La prima area riguarda la scelta di fondo circa l'intraprendere un rinnovamento della proposta educativa della scuola nella prospettiva dell'imparare a imparare. La seconda è legata alla scelta del significato da attribuire al contesto socio-economico-politico entro il quale collocare la riflessione sull'imparare a imparare. La terza è inerente la scelta del significato da attribuire al concetto di "imparare a imparare". La quarta area decisionale, infine, riguarda la scelta legata al se e come utilizzare le ricerche empiriche sull'imparare imparare già realizzate mantenendo ferma, tuttavia, la convinzione che «un approccio unico che funzioni per tutti gli istituti scolastici non è stato individuato» e che la progettazione dell'implementazione dell'imparare a imparare a livello di singola scuola – così come delle altre competenze chiave – dovrà essere «rispondente al particolare contesto della scuola» (ivi, 2012, p. 28).



#### 4. La scelta di fondo: perché una didattica dell'imparare a imparare?

La trattazione del tema dell'imparare a imparare è spesso accompagnata da toni entusiastici circa la sua centralità per il sistema educativo. Ma perché introdurre un'innovazione del curriculum scolastico proponendo una didattica dell'imparare a imparare? Questo è il primo interrogativo a cui gli insegnanti di un istituto scolastico sono chiamati a rispondere.

La prima e più ovvia risposta potrebbe essere che lo richiede la norma oppure che vi è profonda richiesta sociale di cui il sistema politico si fa interprete recependola come norma. In tal senso, l'imparare a imparare – insieme alle altre competenze chiave – è un "apprendimento" da sviluppare in primo luogo per garantire un efficace ingresso nel mondo del lavoro e una permanenza efficace nella società.

Lo schema argomentativo che spesso viene presentato, sia nel dibattito culturale e scientifico sia nei documenti di politica educativa, quando si intende sostenere l'importanza dell'imparare a imparare può essere ricondotto ai seguenti passaggi:

- per riuscire a vivere e inserirsi in una società "globale" e "dell'informazione" con le caratteristiche di trasformazione e cambiamento continui attuali è necessario essere pronti ad apprendere lungo tutto l'arco della vita;
- per essere in grado di apprendere per tutta la vita è necessario aver sviluppato la competenza dell'imparare a imparare<sup>11</sup>;

11 Nella letteratura scientifica italiana, questa struttura logica viene espressa anche di recente, per esempio, in Alberici (2008, p. 33) con queste parole: «Se si considera l'apprendimento nel contesto delle moderne società complesse, nella dimensione della società globale e della conoscenza, che richiede, come condizione di sviluppo umano e di crescita economica, il potenziamento delle capabilities di fronteggiare il cambiamento e le sfide dello sviluppo lifelong, *ne deriva*, come condizione necessitante, la for-

- *quindi* la competenza dell'imparare a imparare è necessaria per riuscire a vivere nella società attuale.
- *Ma* l'educazione ha per obiettivo fondamentale riuscire a vivere e inserirsi nella società presente.
- *Quindi* la competenza dell'imparare a imparare è uno degli obiettivi fondamentali a cui deve tendere qualsiasi percorso educativo, scolastico e formativo.

In questa sede, non intendiamo mettere in discussione la struttura argomentativa di questo "sillogismo", quanto piuttosto sottolineare che in relazione agli elementi presenti in esso, esiste un dibattito i cui aspetti rendono complessa e problematica l'insieme delle scelte che stanno alla base della decisione di avviare un'innovazione didattica legata all'imparare a imparare.

Il primo aspetto problematico che qui evidenziamo riguarda la *prospettiva temporale* su cui si collocano gli argomenti avanzati a sostegno della *rilevanza* del tema dell'imparare a imparare e del suo insegnamento nei contesti scolastici. Parlare di società complessa, di società della conoscenza e frammentata in cui viviamo oggi, e in cui dovranno inserirsi un *domani* gli attuali studenti, implica l'attribuzione al tema dell'imparare a imparare di un valore di "contingenza" che rischia di ridimensionarne la piena portata educativa perché porta a interpretare l'"imparare a imparare" come risposta a esigenze attuali e future rivestendolo, in tal modo, di un carattere innovativo.

È indubbio che per promuovere processi di cambiamento nei contesti sociali sia necessario "tatticamente" utilizzare talvolta il richiamo al nuovo e al contingente disancorandolo dal suo *senso* storico-pedagogico. Quello, però, che dobbiamo chiederci è se "strategicamente" questo possa essere sufficiente nella prospettiva di avviare un cambiamento *strutturale*. Non si corre il rischio, infatti, che il tema dell'imparare a imparare, letto solo in chiave di attualità, possa essere interpretato come una "moda pedagogica" che, sebbene foriera di conseguenze positive, svanirà appena sarà terminata la propulsione da parte di quegli attori che, prima o poi, volgeranno l'attenzione verso altre mete<sup>12</sup>? Non si corre il rischio che questo, a cascata, possa influire sulla motivazione di chi dovrà porre in atto il processo di cambiamento, alimentando solo una motivazione di tipo estrinseco?

Nel momento in cui si intenda mettere in atto un percorso di formazione<sup>13</sup> de-

mazione e lo sviluppo, cioè il possesso di quella che si può definire la competenza delle competenze. E cioè la competenza strategica di apprendere ad apprendere e di riapprendere, sul piano della cognizione, dell'affettività, della socialità, nella consapevolezza di sé, durante l'intero arco della vita» (Il corsivo è il nostro)

- 12 Tilman Grammes (2008, p. 16) definisce l'imparare a imparare come un «concetto dominante» in un «mercato della moda educativa».
- 13 In questo contributo il concetto di formazione degli insegnanti viene sempre inteso – in consonanza con le principali teorie dell'educazione degli adulti – come percorso di autoformazione anche nel caso in cui sia previsto il supporto di un soggetto "esterno" incaricato formalmente di gestire, anche in forma indiretta, alcuni momenti del percorso di formazione. Tuttavia, ci teniamo a precisarlo, la nostra riflessione ha anche come riferimento docenti o gruppi di docenti che intendano intraprendere, in forma autonoma, un percorso di "approfondimento" senza "delegare" ad altri né il momento decisionale di avvio delle attività né la gestione delle attività stesse. Questo non toglie che anche in quest'ultimo caso gli insegnanti possano avvalersi di risorse esterne, ma esse assumono solo una funzione consulenziale.



gli insegnanti, diventa importante inserire all'interno di esso anche aspetti che facciano leva sul coinvolgimento di dimensioni legate ai bisogni più profondi degli insegnanti, al loro mondo della vita. Ed è nostra convinzione che il riconoscere che l'imparare a imparare abbia un *sensu* storico-pedagogico possa contribuire ad andare in questa direzione.

È vero che – come affermano i sociologi Luhmann e Schorr (1988, p. 94) – l'imparare a imparare «esplica una rottura con la tradizione della formazione, nel momento in cui si vede nell'apprendimento dell'apprendere la figura centrale intorno alla quale gravita tutto il resto». Tuttavia – come essi stessi riconoscono – il tema era già stato trattato e sviluppato da Schleiermacher e da von Humboldt nel XIX secolo. Quest'ultimo, per esempio, ne *Il piano scolastico di Königsberg e della Lituania* (1809) afferma che «il fine dell'insegnamento scolastico consiste nell'esercizio delle facoltà e nell'acquisizione delle conoscenze senza le quali risulta impossibile conseguire la capacità di comprendere scientificamente. Entrambe devono essere preparate da tale insegnamento. Il giovane deve essere messo nella condizione da una parte di accumulare già ora il materiale cui deve collegarsi tutto il proprio potenziale creativo, e dall'altra di poterlo accumulare in futuro a suo piacimento, ed inoltre anche di sviluppare le proprie capacità meccanico-intellettuali. Il giovane è dunque impegnato secondo una modalità doppia in primo luogo direttamente con l'apprendimento, e quindi con l'apprendimento dell'apprendere (Lernen des Lernens)» (in Ugolini, 2013, p. 32)<sup>14</sup>.

Ma la riflessione può andare ben oltre. Infatti, ripercorrendo, anche sommariamente, il percorso della storia moderna dell'educazione e della pedagogia, a noi sembra di scorgere al suo interno un "filo rosso" dell'imparare a imparare che va da Michael de Montaigne a Jan Amos Komensky, passando per Friedrich Schleiermacher<sup>15</sup>, von Humbolt e Antonio Rosmini Serbati per arrivare fino a John Dewey, Maria Montessori, Jerome Bruner sino ai giorni nostri con Robert M. Smith solo per citare alcuni dei grandi.

Il poter leggere la competenza chiave dell'"imparare a imparare" come una dimensione dell'apprendimento che non solo riguarda l'oggi e il domani ma anche un passato, di certo può consentire agli insegnanti di cogliere in essa una valenza trans-temporale che ne potrebbe accrescere il valore educativo.

## 5. In quale contesto collocare l'imparare a imparare?

Spostiamo ora l'attenzione dalla dimensione temporale ad un primo *aspetto contenutistico* della struttura argomentativa che viene utilizzata per sostenere l'importanza dello sviluppo dell'imparare a imparare: i concetti di "società della conoscenza" e di "società globale". Attraverso di essi viene proposta una rappresentazione del contesto socio-economico-politico che fa da sfondo alla situazione problematica la cui soluzione viene individuata nello sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare.

14 La formula «Lernen des Lernens» era già stata usata da Friedrich Schleiermacher nell'opera *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, Berlin 1808, p. 34, ma in riferimento agli studi universitari.

15 Si tratta solo di un'ipotesi interpretativa che andrebbe sottoposta a una rigorosa verifica con puntuali studi di carattere storico-ermeneutico.



Un primo aspetto di complessità che va subito precisato è che con espressioni come “società dell’apprendimento” (*learning society*) – o simili, come, per es., società dell’informazione” (*information society*) o “società della conoscenza” (*knowledge society*) – abbiamo a che fare con *rappresentazioni della società* il cui *valore semantico* varia profondamente da autore ad autore. In taluni casi, infatti, l’espressione è una rappresentazione di una “società futura” a cui si tende o si vuole tendere<sup>16</sup>. In altri casi, invece, l’espressione intende esprimere un tentativo di “descrivere” in modo sintetico la situazione della società moderna a partire da una riorganizzazione di dati, fenomeni e tendenze rilevati nella situazione attuale. In questo caso, si tratta di rappresentazioni mentali che cercano di sintetizzare un fenomeno o più fenomeni della realtà elaborate da studiosi principalmente di origine sociologica<sup>17</sup>. In altri casi ancora, ci sembra che il concetto di “società” – seguito da un aggettivo o complemento di specificazione – debba essere inteso come *ideale-tipo* in senso weberiano, ossia come un costrutto la cui intensione «comprende [...] elementi tratti dall’esperienza, però scelti e collegati in maniera da costruire un insieme armonico e coerente, che come tale non si riscontra nella realtà, caratterizzata [...] da aspetti caotici e auto-contraddittori» (Marradi, 2007, p. 3). In tal senso, la rappresentazione non ha alcuna valenza descrittiva né tanto meno *nomologico/assertiva*, ma intende solo assolvere a una funzione euristica, quella di fungere da guida per l’“osservazione” e termine di confronto per far emergere, per analogia o contrasto, gli aspetti della realtà osservata.

Prestare attenzione a questi aspetti riveste un’importanza fondamentale poiché il rischio è che ciò che viene presentato come una “tensione” o “aspirazione” guidata da particolari valori venga scambiato per una “descrizione” della realtà; nel contempo vi è il rischio che le proposte descrittive vengano assunte come “imperativi” normativi da perseguirsi necessariamente. E che gli idealtipi vengano fraintesi come immagini descrittive o normative quando non lo sono. Questa possibile “confusione” che può essere ingenerata nel lettore, non aiuta di certo la riflessione su questi temi e ancor meno i soggetti che si apprestano a un processo decisionale.

Va sottolineato un secondo livello di “complessità” presente nel discorso sulle rappresentazioni della società. Dagli ultimi decenni del secolo XX ad oggi, le società occidentali e, in parte, quelle del resto del mondo sono attraversate da una serie di profonde trasformazioni all’interno dei sistemi del sapere scientifico e tecnologico, dell’organizzazione del lavoro, del sistema politico-sociale e culturale. Si tratta di cambiamenti che si intrecciano l’un l’altro in un “groviglio” spesso inestricabile. Chi propone una rappresentazione di questo complesso intreccio di elementi, cerca sempre di costruirla cercando di individuare un elemento “portante”, chiave, cruciale – che presenti le caratteristiche di essere pervasivo e penetrante



16 Jarvis (1998), a proposito della rappresentazione della società dell’apprendimento, parla di una delle sue possibili interpretazioni nei termini di una “futuristic society”, ossia di una rappresentazione che propone una visione “futuristica” della società. Robert Maynard Hutchins, autore del volume intitolato *The learning society* (Hutchins, 1968), nel 1953 aveva pubblicato il volume *The university of Utopia* (Hutchins 1953) ove già dal titolo traspare la tensione ideale in una prospettiva futura. Ricordiamo, inoltre, che nel 1973 la statunitense Carnegie Commission on Higher Education (1973) pubblica un volume dal titolo *Toward a learning society: alternative channels to life, work, and service*.

17 Jarvis (1998), indica tali rappresentazioni con il termine «*metaphors*» la cui funzione è quella di «descrivere o illustrare un fenomeno, spesso attraverso una o l’altra delle sue caratteristiche salienti» (p. 59).

nella società – attorno al quale far ruotare e organizzare molti altri aspetti della società che si intende “rappresentare”. Avremo a questo proposito, quindi, una “società dell’apprendimento”, ma anche una “società globale”, una “società complessa”, una “società liquida”, una “società del rischio”, una “società postmoderna”, una “società multiculturale” e così via.

Tra le molteplici rappresentazioni della società attuale o “futura” – che peraltro hanno funzioni referenziali e contenuti semantici differenti come abbiamo visto – quella della *learning society* è quella che si è «maggiormente diffusa» per il suo «alto impatto evocativo e simbolico», (Alberici, 2008, p. 12). In questa espressione l’*apprendimento* e la *conoscenza* sono gli elementi chiave attorno a cui sono catalizzati la maggior parte dei caratteri della società sia “attuale” (con funzione descrittiva) sia “futura” (con funzione “upotico/nomotetica”)<sup>18</sup>.

Il concetto di *società dell’apprendimento* è un concetto riemerso nell’ultimo decennio come concetto in alcuni casi integrato – in altri casi alternativo – all’educazione, alla scuola e alla competenza. Troviamo una sua prima trattazione e articolazione in modo particolare in Hutchins (1968), Faure (1973), Husen (1976), (Botkin et al. 1977) e Boshier (1980).

Ma, come già anticipato, anche nel caso della società dell’apprendimento sono presenti diverse versioni e formulazioni. Michael Young (1998, p 141) afferma che il concetto di società dell’apprendimento è un «concetto problematico» i cui «differenti significati riflettono non solo differenti interessi ma anche differenti visioni del futuro e differenti politiche per raggiungerlo»<sup>19</sup>. Frank Coffield, invece, individua in letteratura diverse concezioni della società dell’apprendimento che egli denomina «modelli» (Coffield, 2000): crescita di abilità, sviluppo personale, apprendimento sociale, mercato dell’apprendimento, società locali di apprendimento, controllo sociale, autovalutazione, centralità dell’apprendimento, riforma del sistema dell’educazione e cambiamento strutturale<sup>20</sup>. Si tratta di un tentativo di di-



18 Va sottolineato, però, che l’apprendimento non riveste un ruolo fondamentale solo all’interno di queste rappresentazioni. Anche in altre “società”, infatti, l’apprendimento ha un ruolo importante. La differenza sta nel fatto che in questo caso, l’apprendimento è stato assunto come il nucleo catalizzatore attorno al quale ruotano gli altri elementi e, in quanto tale, è stato assunto come termine da inserire nell’espressione “società dell’apprendimento”.

19 Jarvis (2007) riconosce che insieme alla rappresentazione della “società dell’apprendimento” ve ne sono altre due interconnesse con l’apprendimento lifelong e con quella della società dell’apprendimento: la *società dell’informazione* che si riferisce alla società in cui la trasmissione della conoscenza si basa principalmente sulle più avanzate tecnologie, la *società della conoscenza* in cui la conoscenza diventa la principale risorsa per il funzionamento della società e per la produzione di beni e servizi. L’autore individua questa connessione: «le società che funzionano grazie all’applicazione della conoscenza devono essere società dell’apprendimento ma [...] una società che pone l’apprendimento al cuore della sua cultura è una società orientata al processo e, in un certo senso, dal momento che coinvolge i processi umani, essa deve essere una società umanistica» (p. 95).

20 Anche Jarvis (1998) presenta una tipologia di “interpretazioni” di “learning society” articolata in tre tipi: società futuristica, società riflessiva, società del consumatore. Abbiamo preferito presentare il lavoro di Coffield poiché a noi sembra che la tipologia di Jarvis non rispetti il criterio dell’omogeneità dei tipi. Infatti viene confusa la valenza semantica (descrizione o normazione) con il “contenuto” semantico. Infatti parlando di società futuristica si fa riferimento alla valenza semantica non così, per esempio quando si parla di società del consumatore e di società riflessiva.

stinguere e dare ordine ad alcune delle principali caratteristiche del concetto di società dell'apprendimento. Egli riconosce il limite della sua categorizzazione in quanto legata all'analisi dei progetti che fanno parte del programma da lui coordinato<sup>21</sup>. Per questo propone un ulteriore modello richiamandosi alla proposta di Ranson (1998) laddove si parla di "democrazia dell'apprendimento" come presupposto da cui può nascere una società dell'apprendimento. Tuttavia questi elementi sono sufficienti per trarre alcune conclusioni generali, secondo l'autore inglese:

- qualsiasi discorso su "la" società dell'apprendimento deve essere abbandonato poiché esistono molteplici e contrastanti concezioni di tale concetto. E questo richiede un dibattito e una ricerca di consenso preliminari in vista di una qualsiasi applicazione di interventi pratico-operativi;
- ciascuna definizione di società dell'apprendimento ha un peso e uno status differente. Alcune di esse hanno dominato per alcuni anni in alcuni paesi mentre altre sono emerse in un secondo tempo;
- troppe definizioni implicano un riferimento alla partecipazione e alla offerta di situazioni di apprendimento senza alcun riferimento alle politiche, alla dimensione del potere o alle evidenti disuguaglianze come se i soggetti in apprendimento fossero tutti uguali;
- ciascun modello, o combinazione di modelli, ha una sua rilevanza pratica poiché la loro scelta implica precise scelte di programmazione politica.

Di fronte a questa situazione, quale immagine di società scegliere tra descrizione del presente, prefigurazione del futuro e funzione euristica? Quale immagine di società tra spazio per lo sviluppo democratico e controllo autoritario? Sono queste alcune delle scelte a cui gli insegnanti impegnati nella progettazione di interventi innovativi legati all'imparare a imparare dovrebbero essere sollecitati a fare.



- 21 La riflessione di Coffield si sviluppa all'interno del Programma *The Learning society* promosso dal 1994 al 2000 dall'Economic and Social Research Council (ESRC) britannico, la principale agenzia di ricerca e formazione inglese nell'ambito dei problemi sociali ed economici. La tipologia di modelli di "learning society" è stata elaborata dall'analisi critica delle definizioni di tale concetto utilizzate nei 14 progetti relativi alla innovazione nell'insegnamento e apprendimento nell'educazione superiore che facevano parte del Programma.
- 22 Kerlinger (2000, p. 4) propone questa distinzione tra concetto e costrutto: «Un *concetto* è una parola che esprime un'astrazione formata per generalizzazione dai particolari [...] Un *costrutto* è un concetto con il significato aggiuntivo di essere stato creato o messo a punto per specifici fini scientifici». Anche Boncori (1993, p. 243-44) definisce i *costrutti* come «variabili 'astratte', frutto delle 'costruzioni mentali' degli scienziati (di qui il nome di 'costrutto')». In maniera più analitica definisce il «costrutto psicologico» come una «idea elaborata o "costruita" come prodotto dell'immaginazione informata o scientifica: è cioè un'idea teorica elaborata per spiegare e organizzare alcuni aspetti delle conoscenze esistenti». Utilizzando una distinzione proposta da Marradi (2004, p. 18), possiamo dire che il costrutto non risponde alla funzione di «descrivere il raccordo fra un dato concetto e un dato termine come viene abitualmente inteso fra i membri di una certa comunità» ma quella di «proporre un nuovo raccordo fra un concetto e un termine. Per valutare se il primo tipo di definizione risponde alla propria funzione, l'autore propone di utilizzare il criterio della «correttezza descrittiva»; nel secondo caso, invece, individua nell'«utilità» il criterio più adeguato.

## 6. Quale costrutto dell'imparare a imparare?

Un secondo aspetto contenutistico di problematicità presente nella struttura argomentativa riportata nei paragrafi precedenti riguarda il costrutto<sup>22</sup> stesso di imparare a imparare, in particolare la sua definizione e l'uso in ambito didattico. Entrambi questi aspetti rivestono una particolare rilevanza poiché ad essi, a cascata, sono connesse anche le scelte relative alla progettazione di tutti gli altri elementi del complesso sistema didattico: dall'approccio metodologico-didattico per favorirne la promozione negli studenti sino al sistema di valutazione.

Al di là delle diverse formulazioni linguistiche con cui è stato espresso il costrutto (imparare a imparare, imparare come imparare), il suo significato è stato individuato attraverso due distinte procedure: in primo luogo, *per contrasto* rispetto all'area semantica di costrutti affini quali, per esempio, apprendimento, apprendimento autoregolato, apprendimento autodiretto, apprendimento autonomo, metacognizione, intelligenza<sup>23</sup>; parallelamente si è proceduto all'individuazione *diretta* degli elementi che ne costituiscono il significato. In entrambi i casi, il processo definitorio – sia nell'ambito politiche educative sia in quello scientifico – ha avuto come esito una molteplicità di definizioni anche molto diverse tra loro<sup>24</sup>.

Solo a livello esemplificativo riportiamo tre di esse che, a nostro avviso, sono in grado di far emergere alcuni elementi della complessità di questa situazione.

La prima definizione è quella di Smith (1990) che con l'espressione imparare a imparare intende l'insieme delle «conoscenze, processi e procedure attraverso cui le persone giungono a, e sono assistiti nel, prendere appropriate decisioni educative ed eseguono compiti strumentali a un apprendimento di successo lungo tutto l'arco della vita» (*ivi*, p. 4). Così concepito, il concetto di l'imparare a imparare «indica un processo continuo distinto dal risultato» di tale processo e, nel contempo, considera il «come imparare» sullo stesso piano del «cosa, perché, quando, dove e se imparare»<sup>25</sup>.

Una seconda definizione è quella proposta da Hautamäki e colleghi (Hautamäki et al., 2002, p. 39) che è stata oggetto di ampio dibattito all'interno del contesto europeo poiché è stata la prima proposta strutturata presa successivamente a riferimento dai documenti dell'Unione europea: «abilità e volontà (*willingness*) di adattarsi a nuovi compiti, attivando l'impegno a pensare e un'aspettativa di riuscita (*perspective of hope*) attraverso il mantenimento dell'autoregolazione cognitiva e affettiva nel e dell'azione di apprendimento».

La terza definizione che prendiamo in esame è quella proposta in un documento di politica educativa, la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*<sup>26</sup> fatta propria anche dalle *Indicazioni nazionali del 2012*: «Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.

23 Un'analisi di questo aspetto va al di là degli obiettivi di questo contributo. Per esso si rimanda a Smith (1990), Marcuccio (2005), Alberici (2008), Stringher (2013).

24 Per alcune rassegne di definizioni è possibile fare riferimento a Marcuccio (2005) e Stringher (2008; 2013).



Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza».

Di fronte a queste definizioni complesse, in letteratura sono presenti tentativi di individuare alcune categorie generali a cui ricondurre la molteplicità degli aspetti presenti nelle formulazioni definitorie; si pensi, ad esempio alla classificazione – proposta da Hoskins e Fredriksson (2006) – in base al paradigma scientifico di riferimento: definizioni di matrice cognitiva e di matrice storico-culturale.

Tuttavia, chi intende predisporre un intervento progettuale, troverà difficilmente utile questo tipo di rielaborazioni sintetiche poiché la necessità di un intervento operativo richiede che si debba effettuare una scelta tra la vasta gamma di definizioni presenti in letteratura oppure procedere a costruirne una propria.

Ma anche in questo caso, chi si ponga in una prospettiva progettuale non può che provare una sensazione di disorientamento e/o di insoddisfazione di fronte alla definizione scelta tra le tante, data la difficoltà di una sua traduzione pratico-operativa. Si tratta infatti di definizioni «lessicali»<sup>25</sup> (Marradi 2004, p. 19) oppure «costitutive» (Kerlinger, 2000, p. 41) che definiscono un costrutto usando altri costrutti che si pongono in una posizione elevata su una «scala di generalità» (Marradi, 2004, pp. 17).

Certo, una definizione ampia, generica, a maglie larghe può essere utile nell'ambito di discorso dei decisori politici o dei circoli di intellettuali perché questo tipo di definizioni sembra spiegare ogni cosa (Eccles & Wang, 2012). Di certo lo è meno per la comunità dei ricercatori e degli insegnanti che si pongono in una prospettiva progettuale. Infatti, una definizione a maglie larghe consente di incrementare le sovrapposizioni tra teorie e letterature di ricerca, rendendo meno chiaro, di certo, la sua unicità. Una definizione a maglie più strette, più dettagliata, spinge, invece, i ricercatori a rendere chiaro il suo contributo e il valore aggiunto specifico; nel contempo, offre agli insegnanti una maggiore possibilità di un intervento didattico. Di certo una definizione più ristretta favorisce la “misurazione” e lo studio dell'imparare a imparare e consente di individuare connessioni più chiare con altri costrutti e/o teorie in ambito educativo.

Tuttavia – ne è un esempio la definizione proposta dalla *Raccomandazione europea* – in letteratura troviamo anche la tendenza a cercare di rendere più precisi i confini dell'imparare a imparare non tanto diminuendo l'*estensione* del costrutto e aumentandone l'*intensità* – individuando cioè pochi elementi/indicatori concreti

- 25 Questo significa dare spazio all'imparare a imparare senza cadere in quello che Hirsch (1996: 218) ha definito il formalismo ossia «la convinzione che un particolare contenuto appreso a scuola [...] sia di gran lunga meno importante dell'acquisizione degli strumenti formali che consentiranno alla persona di imparare un contenuto futuro».
- 26 Si veda a questo proposito l'*Allegato alla Raccomandazione dal titolo Competenze chiave per l'apprendimento permanente — Un quadro di riferimento europeo*.
- 27 L'autore afferma che in letteratura queste definizioni sono chiamate anche «descrittive», «discorsive», «verbali», «nominali» o «teoriche».



del costrutto generale attraverso una «definizione operativa»<sup>28</sup> – ma anzi arricchendolo sempre più di elementi pur rimanendo ancora a livello di definizione lessicale.

A questo punto, però, chi – dopo averla scelta – intende utilizzare una definizione dell'imparare a imparare per avviare la progettazione di un intervento didattico si trova di fronte alla necessità di compiere una successiva scelta: prendere in considerazione tutti gli elementi contenuti nella definizione e cercare di promuoverne l'apprendimento oppure selezionarne solo alcuni e solo su quelli sviluppare le attività didattiche? Nel caso si opti per quest'ultima soluzione, quali elementi dell'imparare a imparare scegliere? In base a quale criterio?

Un esempio di questo tipo di situazione lo troviamo all'interno del progetto di ricerca-azione dal titolo *Learning to Learn in Schools* realizzato in Gran Bretagna per un decennio a partire dal 2000 (Rodd, 2002; Wall et al., 2010). L'obiettivo del progetto era indagare in che modo le strategie di insegnamento e apprendimento a livello di classe potessero migliorare lo sviluppo dei soggetti in apprendimento. Ciascuna scuola, in fase di candidatura alla partecipazione, presentava un proprio progetto di ricerca basato su un framework teorico dell'imparare a imparare – elaborato dai ricercatori universitari che accompagnavano la ricerca – all'interno del quale i gruppi di insegnanti dovevano scegliere le aree specifiche da sviluppare. Gli aspetti dell'imparare a imparare tra cui potevano scegliere erano i seguenti: stili di apprendimento, intelligenze multiple, creatività e abilità di pensiero, promozione induttiva dell'apprendimento, cicli di apprendimento (basati sull'apprendimento esperienziale), ambiente di apprendimento, coinvolgimento dei genitori e specifiche iniziative curriculari, comunicazione attraverso l'integrazione di canali comunicativi (visuale, auditivo, cinestetico)<sup>29</sup>, valutazione per l'apprendimento<sup>30</sup>.



28 Per Kerlinger (2000, pp. 41-42) una «definizione operativa» è una definizione che «assegna un significato a un costrutto [...] specificando le attività o operazioni necessarie per misurarlo e valutare la misurazione». I costrutti devono possedere sia una definizione «costitutiva» sia una definizione operativa: la prima per un suo utilizzo nell'ambito della riflessione teorica; la seconda per lavorare sul piano empirico-operativo. Tuttavia, esiste uno scarto di *intensità* tra i due tipi di definizione. Infatti, «sebbene indispensabili, le definizioni operative offrono solo significati limitati dei costrutti. Nessuna definizione operativa può mai esprimere i ricchi e diversi aspetti di alcune variabili [...] Questo significa che le variabili misurate dagli scienziati hanno spesso un significato limitato e specifico» (ivi, p. 43).

29 Durante il primo anno di ricerca, per esempio, cinque scuole hanno indagato le preferenze di stili di apprendimento e le intelligenze multiple con bambini dai tre agli otto anni; dieci scuole, invece, hanno investigato gli effetti dell'attivazione di corsi per promuovere l'imparare a imparare rivolti a studenti delle scuole medie inferiori che prevedevano il comprendere come prepararsi per l'apprendimento, lo sviluppo di strumenti a supporto di tecniche di apprendimento e l'adozione di specifiche strategie di apprendimento; sette scuole hanno indagato l'impatto dello sviluppo di abilità metacognitive sui risultati in specifiche aree del curriculum di studenti delle scuole superiori; infine molte scuole hanno indagato gli effetti sull'atteggiamento ad apprendere e sull'apprendimento di cambiamenti introdotto nell'ambiente scolastico per renderlo più favorevole alla promozione dell'apprendimento.

30 Le aree principalmente toccate dai progetti scelti dalle scuole sono stati i seguenti: comprensione di come si apprende; stili di apprendimento e intelligenze multiple; applicazione di approcci all'imparare a imparare in specifiche aree disciplinari; strategie di apprendimento dei bambini; approcci di insegnamento/apprendimento; ambienti di apprendimento; coinvolgimento dei genitori e della scuola nel suo complesso; impatto dell'imparare a imparare sulle disposizioni ad apprendere.

Si è trattato di una delle scelte possibili che ha dovuto tener conto della novità dell'iniziativa e alla numerosità delle scuole coinvolte il cui numero è oscillato, durante lo sviluppo del progetto, intorno alla ventina. Tuttavia, il progetto ha lasciato aperto il problema circa lo sviluppo della competenza dell'imparare a imparare o solo di una sua componente.

## 7. In che modo favorire l'integrazione tra ricerca e pratica professionale sull'imparare a imparare?

Il modello che abbiamo assunto per leggere il fenomeno dell'innovazione legata all'imparare a imparare ci ha potato a rilevare come problematico il fatto che la consultazione di ricerche empiriche già realizzate sui temi di interesse non sia una pratica diffusa tra gli insegnanti (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2010). Si tratta di un problema che riguarda non solo il processo di avvio di un'innovazione sull'imparare a imparare ma ogni altro tipo di intervento innovativo e/o di pratica educativa. Il problema si manifesta come un insieme di processi decisionali – circa i vari aspetti e dimensioni dell'innovazione – che vengono messi in atto dagli insegnanti (che nel modello costituiscono nel loro insieme uno degli elementi costitutivi del mondo della vita, ossia la persona) senza una relazione comunicativa con gli elementi costitutivi del mondo della vita, vale a dire la *società* e la *cultura*. La consultazione delle ricerche scientifiche<sup>31</sup> – espressioni del mondo della cultura – è in grado di fornire suggerimenti utili per individuare ed elaborare indicazioni operative che possano garantire un qualche grado di efficacia nel raggiungimento degli obiettivi anche nel caso in cui le ricerche – e le esperienze progettuali – siano stati realizzati in contesti diversi da quelli in cui si intende intervenire.

Per comprendere meglio il fenomeno dell'uso delle ricerche, ci possono aiutare i dati di una recente ricerca (Lysenko et al., 2014) che ha cercato di indagare – mediante la somministrazione di un questionario strutturato – i predittori di uso delle ricerche empiriche nelle pratiche didattiche di un campione di 2734 operatori della scuola (insegnanti, amministratori e professionisti) delle scuole secondarie della provincia del Quebec in Canada. La ricerca conferma il basso livello d'uso delle ricerche nella pratica didattica degli operatori rilevato in altre ricerche anche in un contesto culturale che spinge verso il loro uso. Tra i fattori, invece, che riescono a spiegarne – anche se in modo modesto – la frequenza d'uso, in ordine di influenza, vi sono: l'atteggiamento verso la ricerca; la competenza nell'ambito della ricerca (capacità di leggere, comprendere e valutare la qualità della ricerca; usare le tecnologie per accedere alle ricerche; tradurre i risultati in pratica); la consapevolezza dei risultati della ricerca; la percezione di appartenenza a un'organizzazione che supporta l'apprendimento.

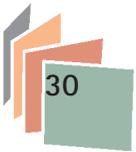
Laddove si opti per un confronto con le ricerche realizzate sul tema dell'imparare a imparare, gli insegnanti coinvolti in processi di innovazione si troveranno

31 Il nostro discorso non intende essere una critica alla lettura di resoconti di esperienze progettuali reperibili in diverse forme e attraverso diversi canali. Vogliamo solo sottolineare che il valore aggiunto delle ricerche empiriche, realizzate nel rispetto dei criteri di scientificità delle comunità di riferimento, è il maggiore grado di rigore nella raccolta e analisi dei dati e, di conseguenza, nell'elaborazione degli esiti.



a dover scegliere su quali ricerche focalizzare la propria attenzione e, soprattutto, con quale approccio analizzarle: privilegiare l'analisi dei soli esiti oppure estendere l'analisi a tutto il processo di ricerca, a partire dalle caratteristiche del contesto sino ai "perché" che hanno guidato la ricerca?

In un contesto che focalizza l'attenzione sulla ricerca "what works" basata su "evidenze", è di certo importante scoprire che cosa ha funzionato in una determinata situazione. Tuttavia, va tenuto in considerazione che gli esiti delle ricerche non sono altro che il "precipitato" di un processo complesso<sup>32</sup> costellato di scelte che hanno profonde ricadute sugli esiti stessi. Quindi, solo ricostruendo il percorso decisionale dell'impianto metodologico di una ricerca – sviluppatosi in integrazione con il contesto e guidato anche dai "perché" dei ricercatori – è possibile cogliere appieno il significato dei suoi esiti. In tal modo si potrà andare oltre ad una consultazione delle ricerche guidata solo da una razionalità strumentale alla ricerca del che "cosa funziona" o meno.



## 8. Per uno sguardo in prospettiva...

Le considerazioni sviluppate in questo contributo potrebbero essere percepite negativamente con diverse sfumature, soprattutto dal mondo della scuola: come un fattore di disorientamento degli insegnanti e delle scuole proprio nel momento in cui sono in atto profondi processi di cambiamento che hanno già dato vita, a partire dal 2007, a una serie di iniziative tese a promuovere lo sviluppo dell'imparare a imparare in ambito scolastico<sup>33</sup>; oppure come un lusso che possono concedersi solo i futuri insegnanti e che gli insegnanti in servizio non possono permettersi, pressati come sono dalle molteplici tensioni che oggi caratterizzano la vita della scuola di oggi.

Tuttavia, se assumiamo come riferimento un modello di pratica insegnante caratterizzata da una competenza decisionale guidata da una razionalità sia so-

32 Parliamo di *complessità* per fare riferimento a un modello di ricerca empirica in cui la componente teorica ed empirica si integrano, con rimandi continui, in un progetto che ha come fulcro aggregante, però, la raccolta e l'analisi di dati empirici.

33 Ricordiamo, solo a titolo esemplificativo e senza pretesa di completezza, i seguenti progetti: 1) l'indagine europea, realizzata tra il 2007 e il 2008, tra i 14-enni europei volta a misurare con un questionario l'"imparare ad apprendere" a cui l'Italia, insieme ad altre sette nazioni, ha partecipato attraverso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca; 2) il progetto *ScuolaEuropa 2010 Laboratori per le competenze trasversali* nato dalla collaborazione tra l'Agenzia Scuola e la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero della Pubblica Istruzione come risposta al bando 2008 della Commissione europea "Establishment and implementation of National Lifelong Learning Strategies - Education and Training 2010" che ha inteso dare il proprio sostegno agli Stati membri nel concretizzare attività per lo sviluppo di strategie di Lifelong Learning; 3) il progetto biennale, attualmente in corso (2013-2015), finanziato dalla Commissione Europea all'interno del Programma di apprendimento permanente Leonardo da Vinci denominato *TKEY - Teaching EU Key Competence in High Interaction Learning* che in otto regioni italiane in collaborazione con quattro partner europei intende «stimolare una progettualità che favorisca nella programmazione didattica abituale l'inserimento di contenuti relativi alla cultura dell'imprenditorialità, alle competenze digitali e alle competenze per imparare ad imparare» ([www.tkeyhil.eu](http://www.tkeyhil.eu)).

stanziale che funzionale e che individua nella dinamica comunicativa delle componenti strutturali del «mondo della vita» così come nella dimensione del «sistema» i perché del proprio agire, riteniamo che riflettere su alcuni momenti decisionali nodali e sulle relative opzioni di scelta possa costituire un momento importante per gli insegnanti che intraprendono un percorso di formazione o di autoformazione sulla didattica dell'imparare a imparare.

Spetterà ai ricercatori e a coloro a cui sarà affidata la responsabilità di future iniziative di formazione e di autoformazione degli insegnanti affrontare la sfida di individuare le strategie più efficaci per promuovere la competenza del *prendere decisioni* a livelli organizzativi complessi anche nella direzione dei “perché” e in interazione con gli esiti della ricerca scientifica. Tutto ciò con la consapevolezza che i fattori fondamentali che possono favorire tale processo cioè si collocano – in primo luogo – a livello di atteggiamenti e convinzioni degli insegnanti.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Altet M., Vinatier I. (Eds.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Atkin J.M. (1992). Teaching as research: an essay. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), pp. 381–390.
- Ax J., Ponte P. (2007). Praxis: analysis of theory and practice. In J. Ax, P. Ponte (2007), *Critiquing praxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 1-18), Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta G. (2007). Why “What works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, pp. 1-22.
- Boncori L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Boshier R.W. (Ed.) (1980). *Towards a Learning Society. New Zealand Adult Education in Transition*. Vancouver: Learningpress.
- Botkin J., Elmandjra M., Malitza M. (1979). *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap*. Oxford: Pergamon Press.
- Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, FGA Working Paper n. 17, Torino: Fondazione G. Agnelli.
- Caena F. (2011). *Literature review Quality in Teachers’ continuing professional development*. European Commission. Estratto da [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf).
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), pp. 139–146.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell’istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, pp. 77-99.
- Calvani A. (2012). *Per un’istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), pp. 91-101.
- Clark C. M., Peterson P. L. (1986). Teachers’ thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Carnegie Commission on Higher Education (1973). *Toward a learning society: alternative channels to life, work, and service*. New York: McGraw-Hill.
- Coffield F. (Ed.) (2000). *Differing visions of a learning society. Research findings. Volume I*. Bristol: The Policy Press.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.



- Cook R., Weaving H. (2012). Key competence development in school: education in Europe: KeyCoNet's review of the literature: a summary. Brussels, Belgium: European Schoolnet. Estratto da [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028)
- Deci E. L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eccles J., Wang M. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Faure E. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando (orig. Parigi: UNESCO, 1972).
- Galliani L. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni, III*, 5, pp. 245-268.
- Giovannini M.L. (2012). «Pedagogia sperimentale»: verso quale direzione? In L. Guerra (ed.), *Pedagogia "sotto le due torri"*. *Radici comuni e approcci plurali* (pp. 113-136). Bologna: Clueb.
- Giovannini M.L. (2014a). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, pp. 101-126.
- Giovannini M.L. (2014b). Saggezza educativa e identità problematiche: suggestioni da rassegne di indagini empiriche sugli insegnanti. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (Eds.). *Professionalità dell'insegnante* (pp. 15-28), Roma: Aracne, 2014
- Grammes T. (2004). Editorial: Best Practice Performances of Model Curricula (Lehrkunst) and Lesson Study - Two Concepts and a Joint Venture in the Field of Subject Didactics?. *Journal of Social Science Education*, 3(2), pp. 1-24. Estratto da <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/961/864>
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Habermas J. (1987). *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Boston, MA: Beacon Press (Edizione originale pubblicata 1981).
- Hautamäki J., Arinen P., Erone, S., Hautamäki, A. (2002). *Assessing learning-to-learn. A framework. Evaluation Reports 4*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Hemsley-Brown J., Sharp C. (2003). The Use of Research to Improve Professional Practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), pp. 449-470.
- Hirsch E.D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Doubleday
- Hoskins U., Fredriksson B. (2006). Learning to learn – a draft overview of key questions. In Learning to learn network meeting Report. Ispra: CRELL/JRC. Estratto da <http://farmweb.jrc.cec.eu.int/crell/L2L/Report%20network%20meeting%201%20final.doc>
- Husén T. (1976). *La società che apprende: verso un nuovo rapporto tra scuola e società*. Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata 1974).
- Hutchins R. M. (1953). *The university of Utopia*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hutchins R. M. (1968). *The learning society*. London: Pall Mall Press.
- Jarvis P. (1998). Paradoxes of the learning society. In J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin, *International perspectives on lifelong learning*, (pp. 59-68). London: Kogan Page.
- Jarvis P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives. Lifelong learning and the learning society. Volume 2*. New York: Routledge.
- Kerlinger F. N., Lee H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Korthagen F. (2004). Is search of the essence of a good teacher. Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Loughran J., Berry A (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 193-203.
- Lysenko L., Abrami P. C., Bernard R. M., Dagenais C., Janosz, M. (2014). Educational research in educational practice: Predictors of use. *Canadian Journal of Education*, 37(2). Estratto da <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/download/1477/1691>

- Luhmann N., Schorr C.E. (1999). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata 1979).
- Marcuccio M. (2005). *Il problema dell'imparare a imparare. Indagine empirica su atteggiamenti e convinzioni di insegnanti e tutor dei percorsi scolastici e formativi professionalizzanti nell'obbligo formativo*. Tesi di dottorato non pubblicata. Roma: Università di Roma "La Sapienza".
- Marradi A. (2004). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Marradi A. (2007). *Weber, l'infinita mutevolezza della realtà e il superamento dell'oggettivismo*. Estratto da [http://www.academia.edu/3696087/Weber\\_linfinita\\_mutevolezza\\_della\\_realta\\_e\\_il\\_superamento\\_dellogettivismo](http://www.academia.edu/3696087/Weber_linfinita_mutevolezza_della_realta_e_il_superamento_dellogettivismo)
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, A. LXXXVIII, Numero speciale, 1-90.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2007). *Evidence in education. Linking research and Policy*. Paris: OECD.
- Paquay L., Sirota R. (Eds.) (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36.
- PARLAMENTO EUROPEO - CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea L. 394 del 30.12.2006, p. 10-18. Estratto da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>.
- Ponte P., Ax J. (2011). Inquiry-Based Professional Learning in Educational Praxis: Knowing Why, What and How. In N. Mockler J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry. Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 49-60). Dordrecht: Springer
- Ranson S. (Ed.) (1998). *Inside the learning society*. London: Cassell.
- Rodd J. (2002). *Learning to Learn in Schools. Phase 1 Project Research Report (September 2000 – July 2001)*. London: Campaign for Learning. Estratto da <http://campaign-for-learning.org.uk/cfl/assets/documents/Research/l2lphase1report.pdf>
- Shulman L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4- 31.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Smith R., Associates (Eds.) (1990). *Learning to learn across the lifespan*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringher C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. D. Crick., C. Stringher, K. Ren (Eds.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 9-40). Abingdon, UK: Routledge.
- Stringher C. (2008). Definizioni e modelli dell'apprendere ad apprendere per il lifelong learning. In A. Alberici (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita* (pp. 87-00). Milano: Franco Angeli.
- Ugolini G. (2013). Alle origini del Ginnasio Umanistico Prussiano. *Quaderni di Storia*, 78, pp. 5-53.
- Valcke M. (2013). Evidence-Based Teaching, Evidence-Based Teacher Education. In X. Zhu, K. Zeichner (Eds.). *Preparing Teachers for the 21st Century* (pp. 53-66). Heidelberg: Springer.
- Vanderlinde R., van Braak J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), pp. 299-316.
- Viganò R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 91-100.
- Young M. (1998). Post-Compulsory Education for a Learning Society. In S. Ranson (ed.). *Inside the learning society* (pp. 189-204). London: Cassell.
- Waeytens K., Lens W., Vandenbergh R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, pp. 305-322.



Wall K., Hall E., Baumfield V., Higgins S., Rafferty V., Remedios R., Thomas U., Tiplady L., Towler C., Woolner P. (2010). *Learning to learn in schools phase 4 and Learning to learn in further education*. Newcastle. Estratto da <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/assets/documents/Research/Learning%20to%20Learn%20Report%20April%202010.pdf>.

