

Federico Batini • Università di Perugia • federico.batini@unipg.it
Alessio Surian • Università di Padova • alessio.surian@unipd.it

Teacher training and the evaluation dimension

L'articolo presenta alcune riflessioni sul ruolo della dimensione valutativa all'interno della didattica, in particolare nella formazione di insegnanti, ed un percorso di ricerca relativo a corsi PAS realizzati a Padova e Perugia nell'a.a. 2013-2014. La valutazione viene qui proposta soprattutto come un orientamento che possa servire a chi partecipa a percorsi di apprendimento per situarsi rispetto un punto del percorso negoziato: una pratica, quindi, di monitoraggio e miglioramento delle stesse situazioni e dei contesti organizzati per facilitare l'apprendimento stesso. In tal modo, l'articolo riprende la riflessione e l'analisi della didattica universitaria sviluppate in un contributo precedente (Batini, Surian, 2011) rilevando contraddizioni che rimandano al paradosso di Russell come cifra metaforico-interpretativa. Si tratta di un paradosso che trova, nei percorsi di formazione degli insegnanti, il proprio apice: "non fate come sto facendo io" è, in genere, il sottotesto delle lezioni sulle didattiche e sull'apprendimento che proponiamo agli insegnanti.

Parole chiave: competenze, esperienza, formazione insegnanti, progettazione, valutazione

The paper suggests key issues on the role of the evaluation dimension in relation to educational planning. It addresses such issues by reporting and reflecting on in-service teacher training as implemented in Padova and in Perugia during the academic year 2013-2014 through the PAS courses. Within such courses evaluation was introduced to teachers as a dimension that supports teachers themselves to monitor their work in progress towards agreed aims and objectives. In this way evaluation becomes mainly a practice to facilitate learning and to improve the learning context. The paper follows up on a previous paper (Batini, Surian, 2011) centred on what was termed as the "Russell paradox". Such paradox is especially noticeable during teacher training on educational methods. It can be summed up according to the – implicit – recommendation: "Don't behave as I am behaving with you".

Keywords: competences, experience, teacher training, planning, evaluation

287

esperienze

1. Introduzione: e la valutazione?

Quando in contesto di formazione di insegnanti, con qualsiasi modalità venga veicolata, si mette in discussione l'impostazione didattica prevalente presto o tardi, pure se l'innovazione didattica è condivisa, si evidenziano problemi in ordine alla valutazione, secondo un modello per il quale l'esito della stessa rimette tutto in discussione: "sarebbe tutto molto bello, ma poi dobbiamo dare i voti"; "e l'Invalsi?"; "e se poi all'esame gli fanno domande per contenuti?"¹. Le legittime preoccupazioni di un professionista inserito all'interno di un sistema paiono però ridurre agli esiti e dunque alla codificazione in un voto numerico, lo scopo primario dell'azione di insegnamento. La valutazione dovrebbe, invece, fornire indicazioni circa il grado di conseguimento e i motivi dell'eventuale mancato conseguimento (oltre al tratto di strada comunque percorso) rispetto all'apprendimento atteso (Trincherò, 2013).

La valutazione (Stenström e Laine, 2006) è una parte del processo di apprendimento, non deve e non può essere ridotta ad un momento separato o ad un giudizio definitivo, ma va considerata soprattutto come un orientamento che si fornisce ad ogni allievo ed allieva per aiutarli a situarsi rispetto un punto del percorso negoziato: una pratica, quindi, di monitoraggio e miglioramento delle stesse situazioni e dei contesti organizzati per facilitare l'apprendimento medesimo (Trincherò, 2013; Batini, 2013; 2014).

Ciascun allievo e ciascuna allieva, infatti, dovrebbe essere messo in grado di situarsi all'interno di un percorso di apprendimento, essere consapevole dei propri obiettivi e sviluppare capacità di auto-valutazione e di comprensione dell'eterovalutazione per assumersi la responsabilità del percorso: so dove devo arrivare, so a che punto sono e so, auspicabilmente, ciò che devo fare per proseguire il mio percorso. L'obiettivo ultimo, in questa area cruciale, potrebbe essere definito come il conseguimento della riflessività, della capacità di osservarsi mentre si è in opera e correggere eventuali comportamenti e processi disfunzionali. Si tratta di un obiettivo irrinunciabile: l'integrazione tra sapere, saper fare e saper essere si ottiene solo tramite la consapevolezza della propria esperienza e l'osservazione critica della stessa. Siamo nel campo degli obiettivi meta-cognitivi, di controllo e di dominio del proprio apprendimento: in un certo senso, mentre si acquisiscono le competenze obiettivo per le quali si sta lavorando, riflettere sul percorso, intersecando la valutazione, diventa una facilitazione all'acquisizione della competenza di cittadinanza "imparare a imparare" che è la competenza obiettivo che ogni sistema di istruzione dovrebbe porsi come primo obiettivo.

I pilastri di una valutazione riflessiva sono: essere coinvolti in una nuova esperienza, riflettervi e osservarla secondo differenti prospettive, concettualizzarla con il riferimento a teorie e con la creazione di nuovi concetti, sperimentare attiva-

1 La frequenza con cui enunciazioni identiche a queste, o molto simili, si sono presentate in 50 seminari rivolti a insegnanti in servizio è superiore al 90%.



mente nuove modalità testate tramite azioni e conseguentemente affrontare nuovi problemi per ripartire con nuove esperienze, in un ciclo continuo (la rielaborazione può essere condotta attraverso l'uso di forme narrative, come quelle diari-stiche, o tramite conversazioni negoziali con i pari e con gli esperti). La valutazione riflessiva, però, richiede, come già anticipato, alcune pre-competenze e le competenze di auto-valutazione sono, in tal senso, fondamentali: l'autovalutazione è uno strumento che interviene sul possesso effettivo di una competenza (non si può parlare di reale autonomia competente senza la consapevolezza del soggetto che privo della stessa non sarebbe in grado di mobilitare la competenza al bisogno), migliora la motivazione dei discenti (se so di aver appreso, se sono messo in condizione di valutare quanto ho appreso, sarò maggiormente determinato a conseguire ulteriori apprendimenti) (Hattie, 2009).

Le pratiche di valutazione riflessiva possono attingere a quelle in uso nella ricerca-azione. Nella ricerca-azione i beneficiari delle utilità finali determinate dalla ricerca stessa (che è sempre, come dice la denominazione, ricerca e azione tesa a un miglioramento per i beneficiari medesimi) partecipano a ogni fase della ricerca sin dalla definizione degli obiettivi (rinegoziabili in corso d'opera) e delle ipotesi e sono, al tempo stesso, valutatori e valutati: come non rinvenire le similitudini che possono riguardare, appunto, i processi di apprendimento in contesto scolastico?



2. Tra valutazione e didattica

Nel quadro di una formazione degli insegnanti a didattiche innovative, con particolare riferimento alle didattiche per competenze, si è ritenuto di lavorare, con loro, anche sulle modalità di valutazione al fine di ovviare alle difficoltà spesso enunciate (e per evitare l'inefficacia di didattiche per competenze se seguite da approcci valutativi sommativi e riferiti ai contenuti).

Insieme agli insegnanti coinvolti in due processi realizzati a Padova e Perugia abbiamo, dunque, condiviso alcuni significati da dare alla valutazione e alcune "condizioni" che la rendono realmente formativa:

- è opportuno non ridurre la valutazione al solo scopo di esplicitazione e comunicazione degli esiti di apprendimento di un singolo allievo, e centrarla soprattutto sulla promozione dell'apprendimento stesso: questo significa fornire feedback continui con modalità di promozione (non di sanzione), in un clima favorevole e sereno che non metta in discussione le relazioni anche quando il feedback dovesse segnalare una stasi o una retrocessione. Un buon feedback è chiaro, contiene un'ipotesi di ridefinizione dell'obiettivo, consente al soggetto di attivarsi per un avanzamento e un miglioramento, si riferisce agli obiettivi di apprendimento negoziati in precedenza;
- le prestazioni richieste al soggetto debbono essere "reali", riguardare cioè contesti e situazioni della propria vita quotidiana, attuale o futura (più raramente passata), cooperando così a determinare una percezione di significatività degli apprendimenti scolastici negli studenti;
- i valutatori (insegnanti e allievi) debbono essere preparati, devono condividere un metodo, degli strumenti, degli indicatori (cosa segnala l'avvenuta acquisizione di una competenza), dei linguaggi, e comprendere l'importanza di negoziare e cooperare per giungere a una valutazione condivisa;
- quando la valutazione è condivisa, se ne comprendono fasi, modalità e se ne condividono gli esiti, il processo di apprendimento risulta facilitato.

Ogni studente, allora, dovrebbe conoscere i propri obiettivi di apprendimento e condividere i criteri e gli strumenti che consentiranno la raccolta di adeguati indicatori (noti anch'essi) per determinare i livelli di prestazione (negoziati).

Questa caratteristica permette un ulteriore guadagno in termini di apprendimento, rendendo i soggetti capaci di confrontare i differenti sistemi e le diverse situazioni in cui si apprende, di "smontare" un apprendimento e riconoscerne i segnali, di giovare maggiormente di sistemi, contesti, esperienze in termini apprenditivi. Ogni percorso dovrebbe iniziare con la condivisione delle competenze obiettivo, con la discussione sulle stesse e con la negoziazione dei livelli di prestazione e degli indicatori e criteri proposti dall'insegnante.

Come già ricordato sopra, la valutazione ha la necessità di coinvolgere sia gli insegnanti che gli studenti. Riflettere sul contributo che ogni attività, esperienza, informazione ha fornito al proprio processo di apprendimento autoorchestrazione di futuri processi di apprendimento per ciascun soggetto.

L'insegnante, inoltre, ne ricava così feedback circa l'adeguatezza delle attività proposte (una sorta di monitoraggio) e la possibilità di migliorarle. La negoziazione attraverso il coinvolgimento permette, inoltre, di attribuire significati uguali o simili a ciò che si sta facendo (generando partecipazione e motivazione, spingendo ciascuno all'utilizzo delle proprie risorse per favorire lo sviluppo di ulteriori apprendimenti).

Utilizzare una pluralità di metodi e strumenti di valutazione permette di attenuare alcune debolezze di sistemi valutativi di tipo qualitativo. Raccogliere dati attraverso più strumenti e da fonti differenti incrementa l'affidabilità del sistema di valutazione.

Ovviamente, la valutazione così strutturata richiede che la didattica che la affianca (non la precede, in quanto abbiamo ricordato che la valutazione non è un momento conclusivo di un processo ma parte integrante dello stesso) sia improntata alle stesse logiche.

Nelle due esperienze di ricerca-azione trasformativa, successivamente precisate, abbiamo condiviso una serie di caratteristiche generali relative alle didattiche (condizioni minime), sulla scorta di una serie delle ricerche e delle ricche esperienze sul campo presenti:

- non si possono separare le azioni di apprendimento da quelle di monitoraggio e valutazione;
- occorre definire e condividere (negoziando) gli obiettivi in termini di competenze di ogni unità temporale di apprendimento (un percorso, un progetto, una porzione dell'anno scolastico), non dimenticare che vi sono obiettivi prioritari costituiti dalle sedici competenze di base e dalle otto competenze di cittadinanza e dalle altre competenze obiettivo definite nelle Linee nelle Indicazioni Nazionali (utili riferimenti in tal senso possono essere costituiti anche dalle competenze chiave dell'Unione Europea e dalle *life skill* dell'Organizzazione Mondiale della sanità, OMS);
- occorre ricordare che non vi sono contenuti, nozioni, saperi irrinunciabili se non quelli utili ai soggetti per sviluppare le proprie competenze;
- è da respingere ogni azione didattica tesa a diminuire controllo, potere, autostima, percezione di efficacia di un soggetto;
- l'attività e la produzione stanno al centro dell'azione didattica: "fare" non è opposto a "sapere", ma è a esso strettamente collegato; l'attività e la produzione non possono essere delegate al lavoro individuale: l'esperienza produce co-



munque apprendimento, ma l'effetto di tale apprendimento è molto maggiore e consente riflessività e formalizzazione dell'apprendimento in regole, principi, teorie, se l'esperienza viene svolta in contesto didattico, alla presenza dei compagni, dai quali apprendo a mia volta, e dell'esperto (l'insegnante).

Riuscire a far sì che ogni allievo ed ogni allieva sia e si senta parte attiva del proprio processo di apprendimento, in ogni fase, diventa, allora, una sorta di "ideale regolativo".

3. Abilitare all'insegnamento: i PAS

I due percorsi formativi illustrati nella seconda parte di questo articolo sono stati realizzati nell'ambito di Percorsi Abilitanti Speciali, PAS. Secondo la definizione del MIUR: *I PAS sono dei percorsi di formazione per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie*. I principali riferimenti normativi che li riguardano sono: il DM 249/2010 integrato con le modificazioni evidenziate per i TFA Speciali (Artt. 5,11,15 e tabella 11-bis); il Regolamento del 25 marzo 2013 pubblicato in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.155 del 4-7-2013e e il DM del 23 marzo 2013 (istituzione dei percorsi speciali abilitanti, prova di valutazione delle competenze in ingresso, svolgimento dei percorsi). Tralasciando le polemiche che ne hanno accompagnato l'istituzione, in effetti poco comprensibile, concentriamoci un momento sull'ultimo decreto ministeriale. In questo decreto, infatti, vengono rubricati, nell'allegato A, i risultati di apprendimento attesi, i *learning outcomes* degli insegnanti che partecipavano a questo percorso speciale.

Vediamoli nel dettaglio:

1. *I percorsi sono distinti per ciascuna classe di concorso e prevedono il conseguimento di 41 crediti formativi universitari ovvero accademici (di seguito crediti formativi).*

I crediti formativi sono indirizzati:

- a) *alla verifica e al consolidamento della conoscenza delle discipline oggetto di insegnamento della classe di concorso e al **perfezionamento delle relative competenze didattiche**, anche alla luce della revisione dei percorsi ordinamentali di cui ai decreti del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, 15 marzo 2010 n. 87, n. 88 e n. 89 e alle relative Indicazioni nazionali e Linee guida;*
 - b) *all'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 (2006/962/CE). In particolare dette competenze attengono **alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali**. Al fine di consentirne la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità;*
 - c) *all'acquisizione delle competenze didattiche **atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità** secondo quanto disposto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modificazioni.*
2. *Gli abilitati del percorso speciale abilitante devono dimostrare:*



- a) di possedere le competenze di cui alle precedenti lettere a), b) e c);
- b) di aver acquisito solide conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e **di possedere la capacità di proporre nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto;**
- c) di essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti, adeguando i tempi e le modalità alla classe e **scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto** (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo), con particolare riferimento alle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- d) **di aver acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali;**
- e) **di aver acquisito capacità di lavorare con ampia autonomia, anche assumendo responsabilità organizzative.**²

Risultano evidenti le accentuazioni delle competenze didattiche (seppur con qualche espressione e formulazione poco felice) e della padronanza di strumenti nonché, e la questione è rilevante, la responsabilità nella gestione degli apprendimenti. Questa dimensione chiama in causa un concetto differente di valutazione perché per poter “gestire la progressione” e per “adeguare” occorre avere un sistema di valutazione che sia anche di monitoraggio e che non concentri la propria attenzione nell'assegnazione di un voto, bensì nel conseguimento degli apprendimenti.

Tradizionalmente, nel sistema di istruzione italiana, infatti, l'insegnante non si sente responsabile dell'apprendimento dei propri studenti. L'insegnante spiega, l'allievo studia, l'insegnante interroga, l'allievo ripete (Batini, 2013). In questo processo estremamente meccanico non vi è continuità e nemmeno contiguità tra insegnamento e apprendimento. In un contributo precedente, abbiamo proposto una riflessione e un'analisi della didattica universitaria (Batini, Surian, 2011) rilevandone le contraddizioni (specie rispetto alle indicazioni della ricerca sulla didattica) e proponendo il paradosso di Russell come cifra metaforico-interpretativa. In effetti si tratta di un paradosso che trova, nei percorsi di formazione degli insegnanti, il proprio apice: “non fate come sto facendo io” è, in genere, il sottotesto delle lezioni sulle didattiche e sull'apprendimento ai futuri insegnanti.

4. Due percorsi PAS

Nei Percorsi Abilitanti Speciali svolti presso l'Ateneo di Padova e di Perugia si è tentato, come già fatto nella componente dedicata dei Tirocini Formativi Attivi, di proporre una modalità di apprendimento che fosse coerente con gli obiettivi di apprendimento che ci si poneva (Biggs, 1996).

4.1 Perugia

A Perugia il percorso formativo si è svolto per tutte le classi di concorso coinvolte (area trasversale) con l'obiettivo esplicito di conseguire le competenze necessarie

2 I grassetti sono degli autori dell'articolo.

a “Progettare e valutare per competenze”. Il peso orario assegnato all’attività era di 12 ore (organizzate in 3 incontri da 4 ore integrate da materiali, forum e attività da svolgere nella piattaforma e-studium) e si rivolgeva a 134 iscritti di tutte le aree disciplinari. Avendo come obiettivo la riconfigurazione delle modalità di progettazione e gestione della didattica e gli approcci valutativi si è inteso farne fare esperienza diretta ai corsisti, e al tempo stesso, si è pensato di utilizzare la rilevante esperienza pregressa (condizione per accedere al PAS) per tradurre, immediatamente, in operatività quanto si dibatteva / apprendeva / sperimentava. Anziché mettere in opera il “paradosso di Russell”, cioè si è tentato di fare il contrario e cioè di far fare esperienza di apprendimento per competenze e di una valutazione coerente per imparare a insegnare e valutare per competenze.

Per tradurre questi enunciati in azioni svolte si propone la seguente tabella³:

Richieste/proposte	Attivazione/azione insegnanti	Feedback
Dopo brainstorming iniziale di condivisione dei significati di scuola e apprendimento: introduzione sulle condizioni che facilitano l’apprendimento a partire dai testi di Hattie (2009) e Anderson (2009).	Attribuzione di significati e negoziazione degli stessi su quali sono gli obiettivi dell’esperienza scolastica e sulle condizioni che facilitano l’apprendimento.	Discussione sulle prossimità e distanze tra ciò che si fa normalmente e ciò che favorirebbe maggiormente l’apprendimento.
Richiesta di costruire, in modalità ingenua, una lezione con obiettivi espressi in termini di competenze e procedimenti valutativi coerenti	Gli insegnanti, a gruppi di area disciplinare, ipotizzano un obiettivo di apprendimento espresso in termini di competenza e, seppur in modo sommario, il percorso per raggiungerlo e le modalità di verifica, monitoraggio e valutazione.	Tutti i gruppi socializzano la propria unità e il conduttore sottolinea i punti di forza di ognuna, contribuendo così agli apprendimenti degli altri.
Formalizzazione da parte del conduttore: il conduttore ricolloca quanto fatto dagli insegnanti in una formalizzazione che aggiunga quanto non compreso nelle prime progettazioni e collochi in un quadro quanto invece già fatto.	Gli insegnanti cercano di ricollocare quanto da loro fatto nei “modelli” e nelle “formalizzazioni proposte”.	Schema riassuntivo
Nuova richiesta di attività di gruppo uguale alla precedente.	Ripetizione dell’esercizio svolto in precedenza, con maggiore tempo (attivazione anche tra un incontro e l’altro).	Feedback anche durante il processo on line e attraverso mail e nuova socializzazione a campione con evidenziazione dei punti fondamentali della progettazione (specie in positivo). Feedback anche relativo alle possibilità alternative.
Richiesta di confronto tra prima e seconda progettazione.	Confronto e evidenziazione del miglioramento (aree individuate, criteri utilizzati...) tra la prima e la seconda progettazione del gruppo.	Sottolineatura dei cambiamenti in positivo, incoraggiamento a sperimentare.
Formalizzazione del processo seguito con proposta della “lezione per competenze”	Individuazione dei punti fondamentali	Ridefinizione delle progettazioni delle unità didattiche e delle “lezioni” all’interno.
Richiesta di progettazione individuale.	Consegna finale progettazione di unità didattica per competenze (con definizione del sistema di valutazione).	Feedback migliorativo sulle progettazioni che sono state presentate poi all’esame finale.



Il processo seguito a Perugia è stato, allora, quello di un’iniziale discussione di contesto, in special modo sul ruolo dell’insegnante e sull’apprendimento rispetto al mondo che cambia e, di conseguenza sui cambiamenti necessari nelle pratiche didattiche sia in termini di modalità possibili che di obiettivi (Batini, Giusti, 2014;

3 A conclusione di ogni incontro il docente annotava quanto accaduto e quanto fatto.

Mariani, a cura di, 2014; Batini, 2014). Dopo questa prima negoziazione, non priva di momenti di confronto anche animati, si è proceduto (cfr tabella) con la graduale esperienza diretta di un modello di lezione per competenze in cui, i livelli meta qui si intrecciano (il processo seguito era quello di una lezione per competenze, gli obiettivi assegnati erano quelli di imparare a costruire una lezione e poi un'unità didattica per competenze... facendolo). Ogni fase veniva formalizzata a seguito dell'esperienza diretta della stessa.

Lo schema proposto in fase finale in modo esplicito era il seguente:

- Attività ingenua: fare esperienza, attivarsi
- Socializzazione: condividere, apprendere dagli altri
- Evidenziazione del positivo: comprendere quali sono le “cose fatte bene”, ricevere gratificazione, sperimentare il successo formativo
- Integrazione: approccio consulenziale, sistematizzazione, formalizzazione
- Nuova attività: possibilità di attivarsi in modo esperto, di correggersi
- Nuova socializzazione: condivisione, comprensione piena,
- Nuova evidenziazione del positivo: allargamento del successo, ripetizione concetti chiave
- Confronto tra prima e seconda attività: consapevolezza dell'apprendimento

Gli esiti del lavoro possono essere dunque rubricati nelle seguenti fasi:

- la conclusione della fase in presenza, con la consegna della versione finale di una lezione per competenze realizzata in gruppo (seconda attività) con l'evidenziazione della differenza tra il primo e il secondo prodotto e dunque con l'esplicitazione del proprio apprendimento (100% dei gruppi ha portato a termine la seconda attività e l'ha socializzata e oltre il 70% delle progettazioni proposte erano buone o molto buone)⁴;
- la sperimentazione dell'unità o, perlomeno, di una lezione inclusa nell'unità con uno dei propri gruppi classe (10% circa dei partecipanti) con feedback sugli esiti (100% positivi, seppure con qualche difficoltà di conduzione rilevata e con la scarsa abitudine a condurre attività e gruppi di lavoro);
- la progettazione di un'unità didattica completa in modalità individuale per l'esame finale (in cui veniva esposta e discussa).

La valutazione dell'ultimo prodotto citato (unità didattica completa per l'esame) è stata positiva per tutti i candidati da parte di tutte le commissioni coinvolte nel-

4 La dinamica ha consentito agli insegnanti di riflettere sul ruolo della valutazione. Se ci fossimo concentrati sull'esito della prima attività sottolineando gli errori, anziché le cose maggiormente positive, avremmo prodotto scoraggiamento, mancanza di motivazione e avremmo potuto, certamente, assegnare a ogni gruppo una valutazione, ma non avremmo prodotto, tramite l'azione medesima di valutazione, un incremento dell'apprendimento. Concentrandoci invece sugli aspetti positivi del lavoro di ogni gruppo si sono evidenziati anche a tutti gli altri partecipanti, le logiche e i processi migliori, si sono poi integrati e formalizzati e si è giunti alla produzione di uno schema di lezione per competenze sostanzialmente corretto da parte di ogni gruppo. IN questo modo è possibile assegnare una valutazione (positiva) a tutti, proprio perché sono stati conseguiti gli obiettivi di apprendimento e vi è un'evidenza (la progettazione) a dimostrarlo.



l'esame finale. Pur essendo, ovviamente, differenti i livelli in tutte le unità didattiche è stato possibile rintracciare logiche di insegnamento e valutazione afferenti alla didattica per competenze e alla centratura sugli obiettivi di apprendimento.

L'ultima fase, alla quale hanno, ovviamente, partecipato tutti ha evidenziato un buon livello di elaborazione della didattica per competenze e rispetto alla costruzione di sistemi di valutazione coerenti con le stesse. Il feedback ricevuto dagli allievi ha dato risultati molto positivi, ne utilizziamo uno (rappresentativo della maggioranza dei feedback ricevuti) come indicatore e come augurio: *“ho messo tanto impegno in questo lavoro per comprendere bene come si progetta per competenze e ho cercato di sfruttare il PAS (dai tempi veramente ristretti) come momento di crescita professionale. Considero questa esperienza come il punto di partenza per un nuovo modo di impostare la mia attività didattica in classe, ho ancora molto da imparare, ma spero di riuscirci”*.

4.2 Padova

A Padova il percorso formativo si è svolto presso il conservatorio di Musica “Polini” ed ha coinvolto fra Aprile e Luglio 2014 34 partecipanti. Ha avuto carattere tematico più ampio (rispetto a quello realizzato a Perugia): “Didattica Generale” con l'obiettivo esplicito di sviluppare competenze didattiche utili all'insegnamento nella scuola dell'obbligo, in particolare la progettazione e valutazione di percorsi didattici. Le attività formative hanno seguito un approccio simile a quello adottato a Perugia e sono state articolate secondo un approccio *blended*: tre lezioni e esercitazioni laboratoriali in presenza sono state integrate da modalità di lavoro tramite una piattaforma e-learning Moodle, utilizzata soprattutto per condividere testi e attivare forum di condivisione e discussione. In particolare, sono stati proposti ai partecipanti tre testi ed altrettante tematiche chiave: “Insegnare per competenze” di Federico Batini (Loescher, Torino, 2013); “Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari” di Giorgio Chiari, Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento, 2011); e “Fare scuola nella classe digitale. Tecnologie e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative” di Valeria Zagami (Loescher, Torino, 2013).

L'approccio didattico ha cercato di innestarsi e valorizzare le prassi degli insegnanti che partecipavano al corso, tutti in servizio. Sui ognuno dei tre temi principali trattati dai testi proposti e a disposizione attraverso la piattaforma e-learning (didattica per competenze, apprendimento cooperativo, tecnologie digitali nell'educazione formale) sono stati aperti due tipi di forum online: un primo forum è servito per scambiare opinioni, riflessioni, riferimenti, esempi sul tema; un secondo forum ha permesso ai partecipanti e al docente di proporre e negoziare, a partire dai tre testi, domande rilevanti in merito ad ognuno dei temi in vista dell'esame finale. Questo secondo forum ha offerto ai corsisti una duplice opportunità: da un lato, per “negoziare” all'interno del gruppo dei partecipanti e fra partecipanti e docente quali fossero gli aspetti salienti del corso ed in che modo andassero riassunti e concettualizzati; dall'altro per poter determinare lungo l'arco del processo formativo i riferimenti cui prestare attenzione in chiave di auto-valutazione e per poter, quindi, relazionarsi alle proposte didattiche e alla propria e altrui partecipazione agli spazi formativi tenendo conto delle proprie esigenze di apprendimento.

Pur in tempi brevi, l'ausilio dei forum on-line ha permesso ai partecipanti di approfondire (divisi in tre gruppi) i tre temi principali e di mettersi alla prova in



quanto facilitatori di processi di apprendimento sui rispettivi temi coinvolgendo insegnanti degli altri due gruppi. Di fatto, si sono creati tre gruppi di affinità (ogni partecipante ha optato nella fase iniziale del percorso per approfondire uno dei tre temi proposti, ritrovandosi a collaborare sullo stesso tema con circa un terzo dei partecipanti al corso). Decisivo in questo percorso è stato l'utilizzo dell'approccio jigsaw. Così lo sintetizza un partecipante:

Il jigsaw si divide in 5 fasi. 1) gli alunni scelgono un tema attraverso il brainstorming. 2) Argomento suddiviso in sotto-argomenti, uno per ogni gruppo. 3) ogni gruppo lavora su un sotto-argomento utilizzando materiale vario. 4) i gruppi si scompongono, se ne formano altri in cui c'è uno studente esperto di ogni sotto-argomento 5) lo studente esperto spiega agli altri la parte che conosce e verifica l'apprendimento dei compagni.

Nel caso del percorso realizzato a Padova, particolare attenzione è stata data a considerare parte integrante di questo approccio una sesta fase nella quale gli "studenti esperti" ritornano nel gruppo con cui avevano approfondito inizialmente il sotto-argomento per un momento di feed-back attraverso cui condividere l'efficacia del proprio apporto ai gruppi "misti" della quarta fase, verificare il proprio apporto e la propria impostazione didattica ed elaborare collettivamente potenziali miglioramenti al lavoro appena svolto. Tale confronto permette sia una verifica delle "traduzioni" individuali di quanto precedentemente elaborato dal gruppo relativamente al sotto-argomento, sia, in chiave metodologica, di approfondire aspetti di verifica e valutazione degli apprendimenti individuali e collettivi e in merito all'utilizzo di ausili, per esempio di mappe concettuali. Rispetto alla dimensione della valutazione, quest'opportunità di condivisione e verifica permette di far mente locale sulle modalità di valutazione delle competenze, sulla loro natura contestuale e situata e, quindi, su come impostare processi valutativi "in situazione".



Per il percorso jigsaw – che, di fatto, coinvolgeva tutti i partecipanti a confrontarsi con i principi del cooperative learning nell'elaborare i contenuti di tutte e tre le aree di studio – sono stati utilizzati per i momenti di condivisione delle conoscenze sia esercitazioni laboratoriali in presenza, sia riflessioni in piattaforma. I forum online hanno permesso, per cominciare, di far memoria attraverso diari di bordo e post mirati sui temi di studio di quanto condiviso in presenza. Scrive un partecipante:

l'incontro di mercoledì è stato veramente utile, il lavoro svolto mi ha aiutato a chiarire le idee e con esso abbiamo messo in pratica una modalità di gestione della classe basata appunto sul cooperative learning. Ho trovato molto proficuo sia il lavoro di gruppo svolto con i miei colleghi specializzati nel cooperative learning, che quello successivo, nel quale i rappresentanti dei tre gruppi principali hanno illustrato sinteticamente, ma in modo molto efficace, il lavoro svolto nei loro gruppi di partenza.

In chiave di riflessione e sintesi sui temi di studio vengono riportati qui di seguito alcuni post dei partecipanti. Scrive, per esempio, un partecipante in merito alla didattica per competenze:

nell'ambito del sistema didattico nella società complessa, si è passati dall'obiettivo del sapere a quello del saper fare, ponendo l'attenzione sul processo e non più al prodotto. Le competenze ossia un insieme equilibrato del sapere, del

saper fare e del saper essere si suddividono in competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali, esse vengono valutate nel concreto (in situazione).

Questa attenzione per il “contesto” in cui si colloca l'attenzione ai processi di apprendimento pone le basi per un riconoscimento della dimensione formativa delle modalità di valutazione:

Nell'insegnamento per competenze la valutazione assume uno scopo formativo in quanto è una parte del processo di apprendimento, non deve essere considerata come un momento separato o come giudizio definitivo, ma un indice per una consapevolezza del punto in cui si è giunti all'interno del percorso. La consapevolezza del come e dove siamo arrivati ci permette di ipotizzare strategie di miglioramento per facilitare l'apprendimento. I valutatori sono gli insegnanti e gli allievi.

Sconosciuto alla maggior parte dei partecipanti, il cooperative learning, presentato nel contesto della didattica per competenze, è stato bene accolto e vari post online e interventi in classe hanno segnalato disponibilità a coglierne e ad attuarne il senso didattico. Scrive una partecipante:

È una metodologia per gestire la classe in modo democratico su gruppi di lavoro. Essi devono essere eterogenei. Gli alunni sono corresponsabili e interagiscono in modo costruttivo e non competitivo. Questo è poi riportato nel mondo del lavoro. In questa modalità del fare insieme (democratico) si permette la condivisione. L'efficacia di questo modello sta nel porre importanza in un lavoro strutturato nel quale ci sia la responsabilità individuale e collettiva si favoriscono processi di integrazione. Il cooperative learning supera l'individualismo e il particolarismo. I moduli operativi del Cooperative Learning, posso dire che essi sono 5 e sono divisi in due gruppi (S. e Y. Sharan): Metodo Peer Tutoring e Metodo Group Investigation. Il primo gruppo comprende il Jigsaw, modulo che prevede una cooperazione integrativa, il TGT e lo STAD che invece si basano su un tipo di cooperazione competitiva. Il secondo gruppo comprende il modello Learning together e il modello Small Group teaching method basati entrambi sulla discussione di gruppo.

Rispetto alle tecnologie digitali nell'educazione formale il confronto fra i partecipanti ha permesso di concentrare l'attenzione su aspetti applicativi e casi studio significativi, mantenendo spesso il filo conduttore dell'inclusione e dell'integrazione:

La classe digitale può essere concepita come strumento di integrazione, vedi “Marinando” nel tal progetto si è data la possibilità di annullare le distanze attraverso la comunicazione sincrona e asincrona per risolvere l'isolamento geografico. L'uso delle tecnologie si può rivolgere al paradigma pedagogico del Costruttivismo come lo intendeva Vygotskij (è la società che immette nell'individuo i contenuti e trasmette le conoscenze costruendone anche i meccanismi mentali. i più importanti sono i mezzi di comunicazione e il linguaggio non solo linguistico ma anche simbolico).

Altrettanto significativo è stato investire i partecipanti della responsabilità di individuare e condividere le domande chiave, utili anche alla formulazione dei quesiti per l'esame finale. Così ne riassume lo spirito un partecipante:



questo brevissimo PAS, vada come vada, ci ha portato delle soluzioni che forse prima erano annebiate poco chiare e istintive forse, altre completamente nuove. In poche lezioni si ha un'idea più chiara di quello che è l'ambito delle competenze del cooperative learning e del digitale. Il prossimo anno scolastico, ministro dell'istruzione permettendo con tagli, avremo modo di metterle in atto suddividendo in gruppi per lavori con obiettivi più mirati e programmati, una visione di quello che è il risultato nel traguardo finale di una competenza acquisita nei ragazzi, della funzione che potrà fare il supporto digitale, magari una flipped classroom, di sicuro da sperimentare quello che con grande fretta tra lavoro e famiglia siamo riusciti ad acquisire... qualche competenza in più forse...

Queste domande finali che passano circolando dentro e fuori la nostra mente per domani sembrano un tam tam quasi per dire 'ricordati ricordati ricordati come dovrebbe essere l'insegnante efficace'. buono studio!!

Considerazioni conclusive a partire dai "prodotti"



In che misura tali esperienze e riflessioni si traducono in progetti educativi? Per il momento, in misura limitata. Vediamo a partire da alcuni dei "prodotti" in che senso.

A Perugia, nell'ambito delle lezioni di "Progettazione e valutazione per competenze" il gruppo di docenti PAS ha svolto un'esercitazione (ripetuta due volte) tesa a proporre l'indice di una lezione per competenze sulla base di uno schema proposto dal docente Federico Batini. Lo schema didattico costituisce una rielaborazione di uno schema analogo proposto da Roberto Trincherò (sulla base di Pfeiffer & Jones, 1985) per la progettazione di una lezione (con obiettivo espresso in termini di competenze). I gruppi di docenti sono costituiti per area disciplinare e quelle che vengono presentate sono soltanto alcune tra le loro progettazioni della lezione per competenze proposte in forma sintetica per evidenti motivi di spazio.

Gruppo A033 Educazione Tecnica scuola secondaria di primo grado

Abbiamo deciso di svolgere un'attività legata alla personalizzazione dell'aula. La competenza obiettivo è quella di saper disegnare in scala.

- 1) Ogni alunno disegna la pianta dell'aula con righello e foglio a quadretti.*
- 2) "La galleria dei progetti": vengono esposte tutte le ipotesi, gli elaborati grafici vengono appesi e ognuno presenta il proprio elaborato.*
- 3) L'insegnante valorizza le proporzioni, le idee originali, ad ognuno viene messo in evidenza qualcosa di positivo.*
- 4) L'insegnante introduce il concetto di scala e di proporzione utilizzando la LIM e facendo provare gli alunni ad inserire le sagome in modo proporzionato, usando lo sfondo quadrettato.*
- 5) Rilievo a gruppi in modo che ci sia però il contributo di ciascuno per rilevare arredi, banchi, dimensioni....*
- 6) Adesso gli alunni riprendono il lavoro ed effettuano una progettazione in scala.*
- 7) Si evidenziano gli aspetti positivi dei nuovi elaborati e si evidenziano eventuali problemi relativi alle norme di sicurezza, all'illuminazione, le distanze etc...*
- 8) In conclusione controllo e confronto tra le due attività ... evidenziando le differenze, gli apprendimenti...*

Gruppo lingue: inglese, francese, spagnolo

L'obiettivo concreto è quello di creare un depliant perché un gruppo di ragazzi stranieri ci viene a trovare.

L'intera unità viene svolta in lingua ed è un compito di realtà: il prodotto finale viene realmente utilizzato per lo scopo proposto. La competenza perseguita è quella di "saper comunicare in maniera efficace in lingua."

- 1) In un'attività iniziale viene richiesto a ciascuno di elaborare un depliant con programma e informazioni partendo da una serie di esercizi stimolo (esempio: quale è la cosa più importante della città?);
- 2) Vengono accolte e valorizzate tutte le attività progettuali
- 3) Il docente formerà poi dei gruppi secondo il tema (es: gruppo ristoranti, gruppo monumenti e beni artistici...). Ogni ragazzo dovrà portare al gruppo il proprio contributo informativo, motivare le scelte. Ogni ragazzo/a diventa così portatore di conoscenza...
- 4) Ogni gruppo discuterà di quello che sa della propria città... in generale e rispetto all'obiettivo specifico del gruppo, il docente chiederà di formulare due/tre ipotesi per gruppo.
- 5) Tutte le informazioni raccolte saranno trascritte
- 6) Il docente inviterà a riflettere su cosa manca attraverso una serie di domande da utente potenziale del loro depliant/guida (Esempio come si acquistano i biglietti per il museo? Come si verificano gli orari?)
- 7) A questo punto cercare di integrare le informazioni minori in modo che qualunque ragazzo si senta integrato nel gruppo.
- 8) Con un sistema di votazione si fanno le scelte e si compone il depliant definitivo con assegnazione di ruoli (impaginazione, realizzazione foto, scelta iconografica, realizzazione grafica, correzione etc..).



Gruppo A050 Lettere scuola secondaria di II grado

Ci rivolgiamo agli studenti del biennio.

L'unità si intitola: "In cerca di un eroe" Saper identificare i propri riferimenti e gli esempi ai quali ci ispiriamo.

- 1) Chi è un eroe? Ragazzi e ragazze svolgono individualmente un'attività di definizione delle caratteristiche degli eroi (secondo loro) e di esempi di eroi.
- 2) Socializzazione e valorizzazione delle attività individuali
- 3) Gli esempi di eroi proposti vengono rappresentati in una mappa
- 4) Discussione sulle caratteristiche degli eroi che emergono dalla mappa.
- 5) Attività di gruppo: analisi delle caratteristiche dell'eroe...: quali sono le caratteristiche che definiscono un eroe? Obiettivo del gruppo è quello di arrivare ad una definizione.
- 6) Si presenta un'integrazione attraverso la lettura di brani di eroi classici e non: Achille - Ulisse - Orlando...; o di eroi e antieroi moderni: Zeno Cosini, Il Barone Rampante, i detective di autori contemporanei... etc.. ma anche esempi e letture che riguardino almeno alcuni degli eroi proposti dai ragazzi medesimi.
- 7) Dopo lo stimolo delle letture effettuate ogni gruppo ricomponi un testo che definisca un eroe...
- 8) Messa in comune delle composizioni prodotte ... condivisione e scambio
- 9) Sottolineature degli aspetti positivi di ogni lavoro
- 10) Confronto tra attività iniziale e attività finale mettendo in evidenza le diverse definizioni e i diversi concetti di eroe... e come lo stesso è maturato in ciascuno.
- 11) Successivamente si possono sollecitare gli allievi a svolgere, in aula, attività di autoanalisi individuando, a partire dalle definizioni condivise, episodi "eroici" nella propria vita.

Gruppo... A033 (2) Educazione tecnica

L'unità è tesa a fornire le competenze utili all'individuazione di possibili sprechi di energia all'interno della scuola. Saper individuare le cause degli sprechi di energia e saper porvi rimedio.

Tema: la produzione energetica, le fonti di energia

- 1) Si formano gruppi di 3 o 4 alunni che analizzeranno gli ambienti scolastici per individuare eventuali sprechi di energia... (ogni gruppo visita gli stessi ambienti).
- 2) Esposizione (un relatore/relatrice per gruppo, mentre un altro/a trascrive sulla lavagna o sulla LIM ciò che è stato rilevato attraverso uno schema predisposto in cui sono presenti soltanto i locali visitati – elenco).
- 3) Evidenziazione aspetti positivi... sia quelli più importanti che meno
- 4) Integrazione da parte dell'insegnante di ciò che non è emerso...
- 5) Definizione dei concetti chiave... a partire dai lavori svolti dai gruppi e acquisizione della terminologia specifica
- 6) Viene prodotta una scheda cartacea, una griglia che deve emergere da loro dopo definizione concetti chiave
- 7) Nuova visita locali questa volta con la griglia che consente di verificare meglio
- 8) Nuova socializzazione sintetica
- 9) Nuova evidenziazione positiva
- 10) Nuova integrazione (se necessaria).
- 11) Confronto tra prima e seconda attività... riflessione metacognitiva così da acquisire consapevolezza del proprio apprendimento... (in totale autonomia, dunque con retroazioni sull'autostima...)
- 12) In un secondo momento verrà costruita, sulla base dell'esperienza svolta una nuova scheda di rilevazione da compilare singolarmente per ripetere lo stesso tipo di rilevazione nella propria abitazione.



A059 Matematica e scienze nelle scuole secondarie di primo grado

Unità: conoscenza dei terremoti.

Competenza obiettivo: sapersi comportare correttamente in caso di terremoto

- 1) Viene chiesto ai ragazzi di scrivere tutto quello che sanno riguardo ai terremoti
- 2) Esposizione di quello che ciascuno ha scritto
- 3) Si evidenzia il positivo...sia per quanto concerne il linguaggio, sia per quanto riguarda i contenuti, ...
- 4) Vengono fissate le definizioni corrette dal punto di vista scientifico e per quanto concerne la terminologia
- 5) Si propone la visione di un documentario sul tema
- 6) Si formano gruppi che in classe, dopo aver raccolto materiale anche a casa, preparino presentazioni rielaborando il materiale raccolto e quanto già detto in aula
- 7) Presentazione degli elaborati dei gruppi
- 8) Evidenziazione positivo
- 9) Confronto tra prima e seconda attività...
- 10) Costruzione collettiva di un testo introduttivo e di elenco dei comportamenti adeguati.

Queste progettazioni incipitarie, hanno mostrato, da una parte, il senso del tradurre immediatamente in pratiche didattiche quanto appreso, dall'altra hanno concretamente mostrato agli insegnanti del PAS, per mezzo del loro stesso ap-

prendimento, l'efficacia di una lezione per competenze (la sensazione è stata poi rinforzata dalle progettazioni complete di unità didattiche che qui non sono riproducibili per ovvi motivi di spazio⁵). Alcuni insegnanti hanno poi sperimentato effettivamente in aula la lezione ricavandone sensazioni, impressioni e risultati positivi. Tuttavia vi è una certa resistenza a tradurre poi in prassi didattica quotidiana quanto sperimentato. Quali le motivazioni possibili? Sicuramente la rilevante mole di preparazione/progettazione che approcci di questo tipo richiedono, sicuramente l'inserimento in ambienti nei quali il confronto con i colleghi rimanda, facilmente, a modalità classiche, ma vi è anche un problema di identità. Già nella fase in aula si riscontrava (come hanno notato a più riprese i partecipanti) un approccio differente tra i docenti dell'area trasversale e i docenti dell'area disciplinare. Un insegnante, ancora oggi, appoggia la propria identità professionale sulla propria competenza disciplinare e occorre una pianificazione negoziata della loro formazione iniziale perché questa identità si configuri in modo differente. Spiegare, interrogare e assegnare un voto rimane, ancora, la pratica più in uso perché più accessibile, riconoscibile e identificabile come azione dell'insegnante.

Ne sono ulteriore testimonianza i prodotti realizzati a Padova. Se, da un lato, gli interventi degli insegnanti sopra riportati testimoniano il confronto con un intenso periodo di esperienza e riflessione sul ruolo di una didattica collaborativa e situata nel facilitare lo sviluppo di competenze, dall'altro, la "responsabilità" disciplinare e la mancanza di un percorso di verifica di un'impostazione per competenze lungo tutto l'anno scolastico, verificando i prodotti/progetti didattici elaborati dagli insegnanti, spinge, spesso, a sottovalutare la componente metodologica e a un certo schematismo nell'attribuire lo sviluppo delle competenze a proposte didattiche sbilanciate sul versante del sapere e poco articolate in chiave di saper fare e saper essere. Un rischio sempre presente, soprattutto nelle proposte didattiche rivolte alle scuole medie inferiori, è quello di "trasferire" interessi e approfondimenti disciplinari (musicologici in questo caso) dell'insegnante a gruppi classe in cui la "cultura" degli allievi rimane "distante" dalla proposta didattica quanto ad ambito tematico e capacità di ascolto. Accade così che un tema quale la relazione fra emozioni, suoni e colori venga proposto con un forte taglio storico che affronta il rapporto fra il pittore Kandinsky e il compositore Schoenberg, all'interno di un percorso di ascolto tutto centrato su musiche "classiche" occidentali o, in minima parte, jazz, lontane dalle pratiche quotidiane di ascolto degli allievi cui vengono proposte. O che l'introduzione a Stravinsky avvenga attraverso un' "analisi stilistica" dell'opera *"La carriera di un libertino / The Rake's Progress"*. Anche in ambito di esplicita programmazione degli strumenti valutativi, la costruzione di prove oggettive viene ricondotta a un modulo sui "Quadri di un'esposizione" di Musorgskij schiacciando la tensione "oggettiva" sugli aspetti maggiormente nozionistici.

Non mancano, tuttavia, esempi di elaborazione didattica maggiormente attenti agli aspetti interdisciplinari, situati e di intersezione con i vissuti e gli interessi degli allievi. Per esempio, la proposta didattica *"Mon très cher père. Un rapporto conflittuale"*, nell'approfondire le difficoltà relazionali fra Wolfgang Amadeus Mozart ed il padre come spunto per un percorso di apprendimento da proporre ad allievi di terza media fa proprie le prospettive della *flipped classroom*. In particolare vengono esplicitate le seguenti due competenze quali esito del percorso di apprendimento:

5 Alcuni esempi si possono trovare nel blog federicobatini.wordpress.com



- imparare ad imparare: attraverso un processo induttivo e in movimento, che parte dal ‘prendere possesso’ del materiale didattico nella fase di attivazione e si sviluppa nelle successive fasi, attraverso l’utilizzo e la sperimentazione di ulteriori competenze specifiche;
- senso di iniziativa, competenza insita nella stessa modalità *flipped*, in quanto pone l’allievo al centro e lo mette nella situazione di scegliere e discriminare nozioni e condizioni delle modalità operative.

A partire da tali competenze si ipotizza lo sviluppo di competenze trasversali quali: collaborare, individuare collegamenti e relazioni, progettare, risolvere problemi e confrontarsi con i propri pari (soprattutto attraverso modalità di lavoro di tipo cooperativo), oltre ad alcune competenze specifiche.

Una maggiore capacità di esplicitare aspetti di continuità fra le dimensioni formative e sommativa dei processi valutativi rimane un aspetto critico di tali progettazioni più attente al profilo specifico degli allievi. In chiave formativa, si evidenzia, quindi, l’importanza di arrivare ad esplicitare, rispetto agli orizzonti che si delineano in ambito scolastico, la “cultura” dell’educazione (Bruner, 1997), rintracciando e promuovendo un linguaggio comune all’interno della scuola, che aiuti il personale docente a esplicitare le proprie scelte (implicite od esplicite) nel “leggere” e rispondere alle opportunità ed esigenze di apprendimento presenti in classe. L’ambito musicale, se da un lato abbiamo verificato “induce in tentazione” rimandando troppo spesso a contenuti desueti rispetto ai vissuti degli allievi, dall’altro offre proposte pedagogiche di interesse generale. Ne è un esempio la seguente considerazione fatta da un insegnante di sostegno, con preparazione musicale, nella scuola secondaria di primo grado: “È fondamentale che anche i ritmi regolari, misurati, siano concepiti, salvo eccezioni, come elementi vitali e siano legati a movimenti. Essi perdono la loro natura se vengono identificati solamente con elementi grafici puramente convenzionali. Bisogna che questi elementi grafici rappresentino, o almeno richiamino, il movimento di cui sono l’espressione. È molto importante, per questo, dedicare sempre del tempo all’improvvisazione”. In questo caso, l’insegnante rimanda esplicitamente all’approccio sviluppato da Edgar Willems che guarda all’apprendimento come valorizzazione dell’esperienza e come passaggio dall’esperienza alla teoria attraverso l’interazione fra allievi e fra allievi e insegnante prestando attenzione ad obiettivi “emergenti” dalle attività, in linea con l’analisi di Vygotskij che nel 1934 in “Pensiero e linguaggio” richiama l’attenzione sulle specifiche forme sociali che facilitano i processi con cui i bambini intersecano e si inseriscono nella dimensione intellettuale del proprio contesto: un richiamo alla natura prima sociale e poi individuale delle competenze.

Appare cruciale introdurre nella formazione degli insegnanti un’attenzione maggiore per le esperienze degli allievi e per la facilitazione di pratiche riflessive che a queste esperienze sappiano dare spazio ed elaborazione concettuale. Come già rilevato nell’uso educativo degli incidenti critici (Damini, Surian, 2012), si verifica una stretta relazione tra esperienza condivisa, pratica riflessiva e sviluppo di apprendimenti significativi che si ancorano all’esperienza. È la condivisione di esperienze situate e di aspetti critici e la loro comunicazione ad indurre il processo di (co)costruzione di significati. In chiave di sviluppo di competenze ha avuto, quindi, un ruolo chiave la riflessione sull’esperienza. Tale condivisione, pur all’interno di un percorso relativamente breve, ha permesso di innescare pratiche di ricerca azione esplicitate soprattutto nella natura ciclica dell’azione di riflessione, a sollecitare e permettere aspetti di metacognizione che, in riferimento ai contesti



scolastici, hanno permesso di apprezzare tali pratiche riflessive quali strumenti per la riqualificazione professionale dell'insegnante. La negoziazione di punti di vista diversi e il confronto fra contesti di insegnamento specifici, all'interno di un quadro di ricerca azione hanno offerto agli insegnanti coinvolti nei due percorsi nuove possibilità di esplorare le realtà in cui si trovano ad agire, abbinando all'analisi del proprio operato l'introduzione dei cambiamenti e prospettive di sperimentazione a partire da uno sguardo critico.

Riferimenti bibliografici

- Anderson J. (2009). *Cognitive Psychology and Its Implication*. New York: Whort.
- Batini F., Surian A. (2011). Vi siete mai chiesti come ci vedrebbe oggi Bertrand Russell? Didattiche narrative ed orientative nella didattica universitaria. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario* (vol. Tomo II, p. 337-348). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F. (2014). Insegnanti e competenze. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità degli insegnanti. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.
- Batini F., Giusti S. (2014). Didattica orientativa con approccio narrativo. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: FUP Firenze University Press.
- Batini F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Biggs J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Chiari G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Trento. Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento.
- Damini M., Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, ottobre.
- Fullan M., Stiegelbauer S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Pfeiffer J. W., Jones J. E. (eds.) (1985). *Reference guide to handbooks and annuals (revised)*. San Diego: University Associates Publishers.
- Stenström M.L., Laine K. (eds.) (2006). *Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Occasional Paper 30.
- Trincherò R. (2013). Progettare prove di valutazione. Buone prassi per la certificazione delle competenze. In V. Careglio (ed.), *Buone prassi per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione* (pp. 38-70). Torino: Loescher.
- Zagami V. (2013). *Fare scuola nella classe digitale. Tecnologie e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative*. Torino: Loescher.



