



Il docente: un professionista responsabile del processo di insegnamento-apprendimento, che garantisce uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, riuscita scolastica e competenze elevate per la vita

The teacher: an expert responsible for the process of teaching and learning, that guarantees the right to equal opportunity to study, scholastic success and elevated proficiency for life

Raffaella Tore

Università degli Studi di Torino
raffaella.tore@unito.it

ABSTRACT

The European Union documents underlines the fact that education plays a vital role in the development of citizens who are aware of their rights and duties and is a force for economic growth.

Formal training, the base of knowledge and innovation, has a social responsibility to promote human development and the common good within the context at both national and global levels, therefore, the strength of the European educational systems resides in the provision of education and high quality research.

The central figure with in this context is the teacher. The person who is responsible for guaranteeing an adequate success in the teaching-learning process of the students who has a fundamental objective to assure equal opportunities for everyone to have the possibility to study and to succeed in their objective and putting into practice elevated expertise taking into account personal aptitude.

In a system of formal training which should be characterized by the inclusion of all individuals, evaluation should be used efficiently, as it is the only tool which can guarantee social equality.

I documenti dell'Unione Europea ci ricordano che l'istruzione svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo di cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri e rappresenta una forza per la crescita economica.

La formazione formale, fonte di conoscenza ed innovazione, ha una responsabilità sociale nel promuovere lo sviluppo umano ed il bene comune sia all'interno dei contesti nazionali sia a livello mondiale pertanto la forza dei sistemi formativi europei risiede nell'offerta di istruzione e ricerca di alta qualità.

Figura cardine all'interno di questi contesti è il docente, principale responsabile per un'adeguata riuscita del processo di insegnamento-apprendimento dei discenti, che ha come compito fondamentale quello di garantire l'uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, di riuscita scolastica e di implementare competenze elevate tenendo conto sempre delle attitudini personali.

In un sistema formativo che dovrebbe essere caratterizzato dall'inclusività, egli dovrebbe usare in maniera efficace la valutazione come garanzia per l'equità sociale.

KEYWORDS

Knowledge And Innovation, Teacher, Teaching-Learning Process, Student, Evaluation. Conoscenza E Innovazione, Docente, Processo Di Insegnamento-Apprendimento, Studente, Valutazione.

Introduzione

I sistemi di istruzione e formazione dell'Unione Europea e del nostro Paese si trovano dinnanzi a sfide significative che potranno essere affrontate in maniera adeguata attraverso un costante miglioramento della qualità dell'istruzione-formazione.

Per questo motivo uno dei cinque obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020 è la riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce (sotto il 10%) pertanto nell'ambito della strategia Europa 2020 i leader dell'UE convengono di portare al 40% il numero dei 30-34enni che conseguiranno un diploma di istruzione superiore o una qualifica equivalente.

Le proiezioni per il mercato del lavoro europeo, infatti, indicano che circa il 35% dei posti richiederanno qualifiche universitarie.

In Italia, nella fascia di età 18-24enni, l'incidenza dei giovani in possesso della sola licenza media e non più in formazione è pari al 17,6% contro una media UE del 12,8% e la situazione non è più rosea nella graduatoria dei ventisette Paesi UE dove il nostro paese occupa ancora una posizione di ritardo, collocandosi nella quart'ultima posizione, subito dopo il Portogallo.

I documenti europei mettono in evidenza che, per una crescita sostenibile e solidale, è necessario incoraggiare le persone ad apprendere attraverso una formazione iniziale e permanente, per aggiornare le proprie competenze, per sostenere l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo da implementare nuovi prodotti e servizi in grado di stimolare la crescita e l'occupazione nella società globalizzata¹.

Alla base del rilancio economico l'UE declina tre iniziative prioritarie per l'occupazione, gli affari sociali e l'integrazione.

La prima mira ad aumentare le opportunità di lavoro dei giovani, aiutando studenti e apprendisti ad acquisire un'esperienza professionale in altri paesi e migliorando la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione in Europa.

La seconda intende implementare un'agenda per l'occupazione in modo da fornire nuovo impulso alle riforme del mercato del lavoro, per aiutare le persone ad acquisire le competenze necessarie per le future professioni, creare nuovi posti di lavoro e rivedere il diritto del lavoro europeo.

La terza denominata "Piattaforma europea contro la povertà e l'emarginazione" intende stimolare a tutti i livelli gli sforzi per liberare almeno 20 milioni di persone dalla povertà e dall'emarginazione entro il 2020.

L'UE intende raggiungere questi obiettivi attraverso riforme che migliorino la flessibilità e la sicurezza del mercato del lavoro dotando le persone delle qualifiche necessarie per le professioni nel corso della vita.

In questo scenario la formazione e l'istruzione formale rappresentano il motore trainante per i cambiamenti in campo politico, economico e sociale: essi sono dipendenti gli uni dagli altri e legati ad un capitale umano- persona che deve saper gestire la complessità del vivere contemporaneo.

1 Si confronti il documento n. doc. prec.: 6084/14 educ 36 soc 76 ecofin 105, disponibile in http://ec.europa.eu/education/dashboard/tea/tea_en.htm; n. doc. prec.: 6084/14 educ 36 soc 76 ecofin 105

1. L'importanza di una figura docente come professionista nel cambiamento

È indispensabile una figura docente, attore principale del cambiamento, che opera dalla scuola dell'infanzia all'università, che ha in mano il futuro delle generazioni presenti e future, che non trascura la scelta di strategie adeguate per lo sviluppo di un sistema di formazione formale che dovrebbe costituirsi come comunità in apprendimento caratterizzata dall'inclusività.

Egli dovrebbe manipolare la didattica in maniera individualizzata/personalizzata per garantire l'acquisizione di abilità e competenze significative, sistematiche, stabili, di base e capitalizzabili per coinvolgere gli allievi sia sul piano cognitivo che su quello affettivo- motivazionale, per far sì che si strutturino dei veri e propri reticoli di conoscenze che consentano ad ognuno la possibilità di sistematizzare nuovi dati e nuove informazioni durature nel tempo (Domenici, 2002).

In questa maniera dimostra di essere un professionista, che ha capito come implementare la conoscenza, l'innovazione, che non trascura la responsabilità etica di creare pari opportunità di entrata nel mondo del lavoro e nella vita a prescindere dall'ambiente di provenienza dei propri studenti.

Nello stesso tempo egli si riconosce nell'organizzazione per la quale lavora come agente di cambiamento insieme ai colleghi e a tutti gli attori che vi partecipano perché si è messo in atto un sistema di qualità condiviso attraverso un processo di autovalutazione misurabile anche dall'esterno.

Oggi assistiamo a tanti rovesci della medaglia, denotati negativamente infatti spesso nei discorsi di luogo comune, tra esperti e professionisti, durante riunioni scolastiche, convegni, seminari che si occupano di problematiche legate alla formazione, l'accento ricade sul pregiudizio che racconta come non tutti i discenti siano all'altezza di un apprendimento riconosciuto come tale dalla formazione formale.

Permane, infatti, l'idea che la conoscenza è solo per alcuni e se ne privilegia l'aspetto teorico.

La visione tradizionale vuole dunque che il sapere sia localizzato, nello spazio e nel tempo, e che l'apprendimento sia una attività separata e separabile da altre come il lavorare.

Questa è tuttavia una visione restrittiva in quanto lavorare, apprendere e creare conoscenza non sono attività distinte nel loro accadere. Tant'è vero che anche la maggior parte del know how è sapere pratico, ma di una pratica sociale, condivisa, acquisita tramite processi sociali e non solo cognitivi, attraverso un movimento di azione, discussione e riflessione con gli altri su ciò che si sta facendo e sul perché lo si fa.

Esiste una conoscenza esperienziale e una formale, una conoscenza situata e una generale. La concettualizzazione è legata all'esperienza e la produzione di conoscenza è data da una relazione sociale con il mondo (Wenger, 2002).

Numerosi studi e ricerche evidenziano come il sistema scolastico italiano sia incapace di garantire ai suoi utenti- persone l'uguaglianza di opportunità di accesso ai diversi gradi della formazione formale (indagine ISFOL-Plus, condotta da ISFOL in due anni consecutivi, 2005 e 2006, indagine PISA 2006, dati ISFOL-PLUS 2008, rapporto ISTAT 2012) negando ai più la possibilità di affrontare la vita professionale e personale in maniera soddisfacente e competente.

I dati relativi all'indagine OCSE, sulle competenze degli adulti 2013, condotta nell'ambito del PIAAC (programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti) nonché l'indagine PISA (Programme for International Student Assessment) 2012, sulle capacità dei quindicenni in lettura, matematica e scienze, mettono in evidenza che, tra la popolazione in età lavorativa dell'UE,

una persona su cinque possiede scarse competenze relativamente a lettura, scrittura e calcolo².

Questo fattore ne limita gravemente l'occupabilità e, nonostante alcuni progressi compiuti relativamente alle competenze di base, il numero di studenti con scarsi risultati in matematica rimane alto.

Un'interessante ricerca di Cecchi (2010) mette in evidenza come siano diversi i meccanismi che contribuiscono ad ostacolare la piena attuazione dell'accesso alle opportunità formative.

Nel documento è riportato come, da un lato, intervenga la diversa dotazione di risorse materiali che le famiglie sono in grado di offrire ai propri figli; dall'altro emerge la possibilità di interruzione del percorso scolastico a seguito di votazioni insufficienti e possibili bocciature, normalmente come esito di un'insufficiente valutazione in diverse discipline che è destinata a colpire gli studenti, a partire dalle loro origini sociali e rappresenta sicuramente il maggior ostacolo al conseguimento dei titoli di studio.

A questo si aggiunge la scelta di un indirizzo scolastico di scuola superiore di secondo grado differenziato per contenuti e per orientamento più o meno indirizzato alla prosecuzione universitaria.

Nella ricerca viene sottolineato che tale scelta è tanto correlata con i risultati scolastici quanto lo è con le origini sociali dello studente. Di conseguenza si possono individuare almeno tre canali (impatto delle risorse, possibilità di bocciatura e di abbandono, stratificazione degli indirizzi scolastici secondari) che possono confliggere con il principio dell'uguaglianza delle opportunità, in quanto gli esiti finali cambiano a causa di circostanze (quali l'ambiente familiare) che sono al di fuori della responsabilità individuale.

Se ci si interroga su quali politiche possano essere intraprese per contrastare questi risultati sembra che due possano essere le opzioni da prendere in considerazione.

La prima riguarda una scelta che favorisce la scolarizzazione secondaria al massimo grado, la seconda auspica l'allargamento del bacino potenziale di aspiranti all'istruzione universitaria.

Per capire quale strada intraprendere per uscire dall'impasse occorre riflettere in maniera critica sulla figura docente per riconoscere: se ci sono valori etici ai quali deve sottostare, se la professione è ancora necessaria, quale è il suo ruolo, quali competenze deve padroneggiare.

2. Il fine dell'educazione-formazione

Attraverso un ragionamento critico che riguarda il fine dell'educazione si può dire che rappresenta il raggiungimento di una maturazione del soggetto perciò non è utile pensare a un modello di società ad apprendimento diffuso per riempire teste vuote (Morin, 1999) ma è necessaria la progettazione di una società della conoscenza che pone l'accento sulla formazione permanente dell'uomo lungo l'intero corso della vita.

A questo proposito è utile capire che rapporto esiste tra formazione ed educazione.

2 Si confronti il documento n. doc. prec.: 6084/14 educ 36 soc 76 ecofin 105, disponibile in <http://ec.europa.eu/education>

Cambi (2003) definisce formazione il processo di crescita, sviluppo, orientamento personale, che fa del soggetto quello che è, col suo carattere, le sue vocazioni, i suoi obiettivi. È un processo che verte soprattutto sulle scelte interiori del soggetto, che riguarda la sua vita, che lo apre via, via al superamento della propria "materialità" (organica e fisica, sociale e storica) «in direzione della sua spiritualità che è sì coscienza di sé, anche, ma è, in particolare, sviluppo del sé nell'io, di una personalità arricchita da tutte le forme (o, almeno, da molte o da alcune) della vita spirituale, di cui è depositaria la cultura, di ieri e di oggi, e tutta quanta» (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 36).

L'educazione è quel processo che permette di trasferire da una generazione all'altra il patrimonio di conoscenze di un popolo come cultura, valori, tradizioni, comportamenti e in tal senso si può affermare che sta alla base della stessa formazione, dal momento che senza educazione non vi può essere formazione.

Tuttavia, dato che l'educazione è qualcosa di sociale, che produce socializzazione, allora tra educazione e formazione vi è un rapporto dialettico: la prima tende a trasmettere e conformare, la seconda valorizza la singolarità, l'unicità, la diversità. Tra educazione e formazione vi è continuità dal momento che la formazione, per così dire, si innesta su un terreno preparato dall'educazione ma vi è anche discontinuità, dal momento che la formazione implica l'emergere di individui autonomi, in grado di esprimersi con originalità e creatività.

Da una parte l'educazione deve formare un cittadino consapevole dei propri diritti e doveri (Bertolini, 2003) dall'altra la formazione formale deve rappresentare il filo conduttore che favorisce il collegamento tra filiere formative e filiere produttive per la crescita del paese in rapporto al contesto storico di riferimento nazionale e globale (Tripoli, 2012).

Serena Sorrentino (2012) mette in evidenza come in Italia solo il 35% dei cittadini ha un adeguato patrimonio di competenze utili per l'inserimento nel mercato del lavoro.

Aggiunge che esiste una difficoltà di reperimento di risorse umane qualificate che dipende soprattutto da un non esatto orientamento dei percorsi formativi finora realizzati verso le reali esigenze del sistema produttivo.

Sottolinea che è decisivo, in questo contesto affiancare politiche di istruzione e di formazione che permettano di innalzare i livelli di conoscenza e le competenze tecnologiche dei lavoratori e delle imprese per rafforzare l'autonomia delle persone e renderle meno esposte al rischio di marginalizzazione nella società e nel mondo del lavoro.

Nello stesso tempo si favorirà la competitività del sistema sostenendo l'innovazione di processo e prodotto con competenze sempre più qualificate.

Il Rapporto CNEL 2013-2014 segnala che la crisi ha colpito drammaticamente i giovani e chiama in causa i contenuti della nostra offerta di formazione superiore, il rapporto tra università e sistema produttivo, l'incontro domanda /offerta di lavoro.

In ogni epoca è sempre nato un dibattito pedagogico a livello teorico e pratico sulle modalità di un processo formativo che potesse rispettare ed esaltare la potenzialità di ciascun soggetto ma anche che potesse facilitare la capacità di relazione con l'altro e lo sviluppo dell'innovazione.

Esiste la necessità di costruire un'offerta formativa adeguata per il singolo soggetto, considerando il clima culturale, etico e politico del proprio tempo ma anche la necessità del cambiamento per una società che in questo modo si adegua alla domanda culturale ed economica e rende più attuali le proprie riforme istituzionali e gli esiti della ricerca scientifica in ambito educativo e lavorativo.

3. Ruolo e competenze del docente

Il ruolo del docente a tutti i livelli della formazione formale (scuola e università), oggi è ancora indispensabile a patto che come professionista egli stesso si faccia carico di valori etici e responsabilità nei confronti degli individui- persone che usufruiscono della conoscenza da lui impartita.

Questo potrà avvenire se sarà riconosciuto come punto di riferimento per la formazione di un cittadino, consapevole dei propri diritti e doveri e che ha lo scopo di contribuire allo sviluppo di una società finalmente solidale.

Nel corso del XX° e ancora oggi nel XXI° secolo, prevale la logica riferita ad uno solo dei significati della parola educare e cioè nell'ottica di una istruzione intesa come trasmissione di nozioni teoriche o tecniche operative, specifiche di una disciplina, di un'arte, di un'attività immutabile nel tempo che contribuisce a non modificare lo stato dell'arte in tutti i settori della vita contemporanea.

L'insegnante è ancora troppo ancorato a questo concetto, e, spesso, si configura solo come riproduttore di una conoscenza che diventa repentinamente obsoleta.

Per educare l'uomo postmoderno è necessario partire da un diverso approccio verso la conoscenza quindi dobbiamo chiederci se esiste un nucleo essenziale di saperi che possa accomunare la specie umana, ed è a questa domanda che la formazione formale dovrebbe cercare di rispondere.

Oggi i saperi, le discipline hanno confini labili e si fondono tra loro (Bauman, 2002).

La cultura e i suoi artefatti (scrittura, opere d'arte, invenzioni scientifiche e tecnologiche) costituiscono gli elementi che mediano la nostra relazione con il mondo e contribuiscono alla nostra educazione e formazione.

Esiste un rapporto tra disciplinarietà e interdisciplinarietà, tra formazione specialistica e formazione trasversale. La descrizione analitica rende possibile una fotografia dell'oggetto studiato, quella sistemica rende visibili le variazioni dell'oggetto nel tempo in modo da adattare il proprio comportamento all'evoluzione dell'oggetto (Martini, 2013).

A questo proposito Moretti (2010) ci dice che, mentre la storia ufficiale della scienza è quella della disciplinarietà, la consuetudine della scuola è di presentare le discipline dal punto di vista

della loro storia ma che occorre costruire il curriculum inserendo potenti antidoti, che permettano di aprire le discipline, di incontrare ibridazioni, sconfinamenti e migrazioni interdisciplinari.

Sottolinea che in questa direzione occorre superare la iperspecializzazione o la frammentarietà, consentendo alle discipline di comunicare tra loro e di trovare dei punti di vista "meta", che consentano di osservare e rivisitare con sguardo nuovo temi e problemi oltre i modi tradizionali.

Anche se non esiste processo educativo che non tenda alla riproduzione dei ruoli adulti

e alla trasmissione dei valori culturali di un determinato ambiente di vita è possibile valorizzare l'istruzione nel significato di "Educere", nel senso di "tirar fuori, condurre, guidare qualcuno " per sostenerlo nel suo cammino.

In questa maniera il discente diventa soggetto del processo educativo è reale attore –protagonista nel processo di apprendimento.

È altresì indispensabile conoscere quali sono le tendenze verso cui sta andando il sistema produttivo italiano, europeo e mondiale: oggi non esiste più un mercato interno ed uno estero, siamo invece immersi in un mercato globale, questo a tutti i livelli e a tutte le dimensioni (Tripoli, 2012).

L'insegnante pertanto è portatore di molteplici compiti.

Alla luce dello studio di un interessante documento di Volpi (1975), riportato da Margiotta (2012) si evidenziano i modelli sui quali lo studioso ha riflettuto e che hanno segnato le varie fasi trasformative della professionalità docente.

Lo studioso sottolinea come nella società post industriale l'insegnante non abbia più l'autorità, derivata dal fatto di essere l'unico depositario della cultura, perché si affidano alla formazione scolastica compiti nuovi: si oscilla continuamente tra la richiesta di rinnovamento e le pressioni per la conservazione e l'insegnante vive un conflitto perenne.

Continua dicendo che venuto meno il concetto dell'azione educativa intesa come missione, si fa luce al suo posto l'idea di una *professionalità* docente in senso proprio e si incomincia a considerare l'insegnamento, a tutti gli effetti, una professione.

Aggiunge che secondo i sociologi dell'organizzazione, un'attività diventa una professione solo quando risponde ad una serie di requisiti precisi.

A questo proposito mette in evidenza il pensiero di Musgrave (1969) che evidenzia i requisiti necessari per attribuire o negare socialmente la qualifica della professionalità.

Essi sono:

1. la cultura professionale;
2. il controllo sull'accesso alla professione;
3. il codice della condotta professionale;
4. la libertà di esercitare la professione;
5. l'esistenza di organizzazioni professionali;
6. la statuizione delle condizioni di servizio;
7. il riconoscimento da parte dell'opinione pubblica.

Particolare è l'opinione riportata del Cesareo (Cesareo, 1978) che spiega come l'appartenenza all'organizzazione scolastica non esclude *a priori* l'esistenza di una qualificazione professionale dell'insegnante e che il docente è coinvolto in tutti quei conflitti tipici del professionista inserito in una organizzazione.

È opportuno tra questi punti riflettere criticamente sulla condotta professionale che il docente mette in atto nella sua pratica lavorativa e che ontologicamente dovrebbe derivare da un'etica della responsabilità.

Anche Cambi (2002) colloca, in primo piano, l'etica dell'insegnante perché svolge una funzione-chiave nella società moderna in quanto è formatore di competenze sociali definite e di soggetti responsabili (poiché tutti i cittadini "passano" dalla scuola) e perché lo stato, la famiglia delegano alla formazione formale e all'insegnante l'entrata nella vita sociale e nel mondo del lavoro (compito essenziale di ogni collettività organizzata) di tutti gli individui.

L'etica docente dovrebbe trovare lo strumento più adeguato per assicurare l'equità, nell'uso della valutazione.

Il processo valutativo non deve essere considerato uno strumento di verifica fiscale degli apprendimenti facendo ricadere sugli studenti la responsabilità del mancato raggiungimento degli obiettivi formativi, ma può e deve diventare la chiave fondamentale per raccogliere dati valutativi e informazioni in grado di dimostrare le difficoltà che essi incontrano nell'apprendere.

Deve dare conto dell'adeguatezza dell'offerta formativa alle caratteristiche di ognuno e del contesto come strumento di equità e regolazione delle decisioni, al fine di migliorare la qualità della formazione (Domenici, 2002).

4. Che cosa rappresenta la valutazione

La valutazione in tutte le sue accezioni, riferita all'apprendimento e ai processi organizzativi di un'istituzione è indispensabile per consolidare competenze, atteggiamenti e prassi professionali efficaci, per un miglioramento continuo del nostro sistema formativo.

Soffermandosi sulle informazioni fornite dalle azioni della valutazione formativa ci rendiamo conto che accompagnano la progettazione didattica in tutti i suoi momenti ex ante, in itinere e finale e sono utili per l'implementazione di livelli di apprendimento e di competenze sempre più elevati.

La valutazione formativa sostiene i docenti nella scelta degli obiettivi che rappresentano quell'elemento capace di modificare la mappa cognitiva e anche la sfera emotivo- relazionale dello studente e deve potersi descrivere in modo che la sua interpretazione e il riferimento alle conoscenze, alle abilità e competenze, cui essa rimanda, possano interpretarsi univocamente da parte di qualsiasi lettore (Domenici, 2002; Moretti 2006).

È molto importante che i docenti operino una disamina attenta degli obiettivi della progettazione didattica e li propongano nelle prove di valutazione attraverso una condivisione con gli studenti.

In questo modo il docente dirigerà il processo di insegnamento-apprendimento e, nello stesso tempo, lo studente imparerà come auto-orientarsi (Tore, 2013).

Se l'insegnante apprende buone pratiche di valutazione in funzione delle caratteristiche degli studenti, egli potrà sostenerli verso un cammino che da loro sarà riconosciuto poiché il fine ultimo è l'avvenire personale e professionale che ogni individuo, secondo le proprie inclinazioni, auto- orienterà.

La valutazione degli apprendimenti, pertanto, faciliterà la conoscenza di quel fenomeno complesso e articolato che chiamiamo processo di insegnamento-apprendimento e rappresenterà un metodo di indagine più scientifico per l'adeguamento del processo stesso (Domenici, 2002).

Il processo valutativo di tipo formativo potrà essere messo in atto tramite prove semistrutturate e non ma la misurazione dei dati, degli indicatori e delle variabili, non dovrà far perdere di vista le finalità che si devono perseguire: la promozione e la costruzione nei discenti di solide competenze.

La valutazione dell'efficacia dell'intervento didattico non può essere ricondotta solo al risultato finale ma deve essere lo specchio dei progressi compiuti dagli allievi.

L'attività scolastica, infatti, è considerata un processo che si svolge all'interno di un determinato contesto con il quale si relaziona attraverso scambi continui. Questo contesto agisce su variabili in entrata (input) e produce un prodotto (output).

È importante misurare il progresso puro, relativo all'incremento del rendimento di ogni singolo studente, depurato in base al background socio- culturale del quale fa parte (Giovannini, 2012) infatti l'ambiente di provenienza influisce sul rendimento scolastico dei discenti perciò se la valutazione coincidesse con la sola misura del profitto sarebbero giudicate sempre ottime organizzazioni per la formazione formale, quelle operanti in un ambiente più favorevole (Domenici, 2002).

È invece proprio la capacità del docente di adoperarla che può modificare il prodotto in uscita (Cajola, 2010; Domenici, 2006; Giovannini, 2012; Moretti, 2005).

La tabella 1, che riprende la tassonomia semplificata di Bloom (1984), ci mostra i descrittori da utilizzare per la scelta degli obiettivi, nella costruzione delle prove di valutazione delle diverse discipline, nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, per monitorare un'adeguata riuscita del processo di insegnamento-apprendimento.

Conoscenza del linguaggio specifico	Conoscenza concettuale	Abilità	Competenze
Conoscenza della terminologia, degli elementi e dei dettagli specifici della disciplina.	Conoscenza delle classificazioni e delle categorie; dei principi e delle generalizzazioni, delle teorie, dei modelli e delle strutture.	Utilizzo delle competenze e degli algoritmi specifici delle discipline e dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate per la risoluzione di problemi legati alle discipline.	Sapere come trasferire la conoscenza specifica nella pratica professionale e in altri contesti; sapere come valutare in maniera critica.

Tabella 1

Anche la didattica universitaria dovrebbe essere progettata e valutata in virtù dei risultati di apprendimento attesi tenendo conto delle caratteristiche individuali degli studenti pertanto il punto di forza, per un rinnovamento del processo di insegnamento-apprendimento, in questo settore della formazione formale, è rappresentato dalla valutazione degli apprendimenti.

Un elemento fondamentale è costituito dall'uso dei Descrittori di Dublino che definiscono quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un corso di studio e gli obiettivi che gli studenti dovrebbero dimostrare di aver raggiunto per poter conseguire il titolo corrispondente al corso frequentato³.

Un attento monitoraggio degli apprendimenti potrà permettere un minore abbandono degli studi contestualmente ad una costruzione di competenze elevate per la formazione dei lavoratori nella società della conoscenza.

Enorme importanza avranno anche gli esiti che ne scaturiranno perché da essi dipenderà la qualità dell'intero progetto formativo.

È molto importante, pertanto, valutare l'apprendimento per:

1. conoscere punti deboli e forti dei singoli studenti o di classi di studenti;
2. avere un bilancio consuntivo delle competenze acquisite da ciascun discente nell'ambito dell'insegnamento;
3. consolidare le scelte culturali e didattiche effettuate per poterle modificare e/o migliorarle laddove risulti necessario.

Nel processo di valutazione degli apprendimenti si considera il principio base del Processo di Bologna che, avviato dal 1999, rappresenta il quadro di riferimento europeo per l'armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore.

Il principio fondamentale risiede nella centralità del soggetto che apprende ed auspica che la progettazione dei corsi di studio sia stilata in virtù dei risultati di apprendimento attesi.

3 Il quadro teorico è disponibile in <http://www.quadrodeititoli.it/descrittore.aspx?IDL=1&descr=173>.

La cornice teorica mette in evidenza:

- la centralità del soggetto che apprende;
- i risultati di apprendimento attesi (essi descrivono quanto uno studente medio, in possesso di adeguata formazione iniziale, dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine di un processo di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze) accompagnati da adeguati sistemi di valutazione;
- i tempi di apprendimento previsti ed il volume di lavoro espresso in crediti (essi quantificano il tempo di cui uno studente medio a tempo pieno avrà prevedibilmente bisogno per svolgere tutte le attività necessarie al raggiungimento dei risultati).

La progettazione degli obiettivi di apprendimento dei diversi insegnamenti deve svolgersi per livelli, dalla capacità di trattenere informazioni relative a fatti, nomi, definizioni, come primo scalino da superare, per arrivare allo sviluppo dell'autonomia di giudizio e alla capacità di apprendere. Essa è una vera e propria competenza che riguarda la capacità di saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti e saper valutare in maniera critica e/o adeguata.

Abilità comunicative (Communication skills)			
Conoscenze e capacità di comprensione (Knowledge and understanding)	Utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (Applying knowledge and understanding)	Capacità di trarre conclusioni, autonomia di giudizio (Making judgements)	Capacità di apprendere (Learning skill)
Conoscenza del linguaggio disciplinare.	Conoscenza concettuale conoscenza di classificazioni e categorie; conoscenza di principi e generalizzazioni; conoscenza di teorie, modelli e strutture.	Abilità algoritmi specifici della materia; - conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate.	Conoscenza strategica: - saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale ed ad altri contesti; - saper effettuare applicazioni; - saper valutare in maniera critica e/o adeguata.

Tabella 2

La tabella 2 ci fornisce un esempio di come si potrebbero utilizzare i Descrittori di Dublino per la scelta degli obiettivi da valutare nei singoli insegnamenti.

L'ANVUR come Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, che sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle università, si muove in tal senso producendo innovazione attraverso il sistema denominato AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento).

Tale sistema presuppone che ogni Ateneo si doti di un sistema di Assicurazione Interna della Qualità (AiQ) e fissi obiettivi e metodi per raggiungerla e monitorarla in modo autonomo, rimanendo nella logica dello sviluppo di indicatori confrontabili a livello nazionale ed europeo.

Nel sistema AVA⁴ la scheda SUA (Scheda Unica Annuale del Corso di Studi) mette in evidenza come si debbano scegliere dei metodi di accertamento dei risultati di apprendimento acquisiti, dagli studenti, per consentire la verifica degli stessi.

Le università italiane e in generale l'istruzione superiore hanno fatto propri i documenti elaborati dall'ENQA⁵ perché l'assicurazione della qualità è rilevantisima ai fini dell'interscambio dei lavoratori, tra i Paesi del processo di Bologna, in quanto richiede il riconoscimento dei titoli e la mobilità degli stessi in ogni Paese Europeo ma è ancora più importante perché favorisce la trasparenza nella descrizione dell'offerta formativa dei singoli sistemi di formazione formale (Galliani L., Zaggia C., A. Serbati, 2001).

L'incontro ministeriale di Bergen, nel 2005, ha approvato il *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area* (EHEA) che corrisponde a delle linee guida generali, all'interno delle quali ogni singolo stato deve collocare il proprio quadro di riferimento nazionale dei titoli di istruzione superiore.

Queste tematiche, nel nostro paese, sono rafforzate dal Decreto Legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, che definisce le norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Conclusioni

Il docente che opera come professionista nel processo di insegnamento-apprendimento, a tutti i livelli della formazione formale, è fondamentale.

Si deve sottolineare che l'avvento della globalizzazione comporta un'inevitabile riconfigurazione dei rapporti tra sistema produttivo e sistemi formativi pertanto la conoscenza diventa oggetto e merce di scambio ma anche strumento per agire attivamente, per adeguarsi ai cambiamenti repentini della nostra epoca e far fronte alla crisi in tutti i settori lavorativi.

All'interno dello scenario odierno i percorsi lavorativi degli individui sono più frammentati e non più lineari: si entra in un lavoro, si è poi costretti ad uscirne, a rientrare in formazione per aggiornarsi o per trovare una nuova professione; in tutti i settori si studia e si lavora contemporaneamente per migliorare la pratica professionale affinché essa risponda sempre meglio alle circostanze contingenti.

I momenti di scelta diventano continui, distribuiti per tutto l'arco della vita e non più concentrati in un particolare stadio della vita giovanile.

Il docente, attraverso un'azione orientativa-valutativa che si completa attraverso un'opera pedagogico-educativa, nel pieno rispetto della personalità individuale, e sulla base di componenti biologiche, psicologiche, sociali e spirituali, del soggetto stesso, gli offre, nel tempo, la possibilità di determinarsi liberamente nel senso del suo più vero inserimento vitale nel mondo.

4 Il quadro teorico è disponibile in http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=118&lang=it.

5 I documenti sono disponibili in http://www.bdp.it/lucas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Doc%.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra Esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., Sarsini, D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F., Beccegato, L. S. (a cura di) (2004). *Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Cecchi, D. (2010). *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*. Università di Milano. Disponibile in <http://cecchi.economia.unimi.it/pdf/61.pdf>. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Cesareo, V. (1978). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e Pensiero.
- Consiglio dell'Unione Europea (2013). *Progetto di conclusioni del Consiglio sulla dimensione globale dell'istruzione superiore europea*, 14460/13 EDUC 379 SOC 784 RECH 443 JEUN89 RELEX 894. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio su un'efficace formazione degli insegnanti* 8096/14 EDUC 101 SOC 213. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio sulla garanzia della qualità a sostegno dell'istruzione e della formazione* 9125/14 EDUC 130 SOC306. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio su un'istruzione e una formazione efficienti e innovative per investire nelle competenze sostegno al semestre europeo 2014*, 6084/14 EDUC 36 SOC 76 ECOFIN 105. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*, 6084/14 EDUC 36 SOC 76 ECOFIN 105. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Domenici, G. (2002). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Domenici, G. (2006). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Fondazione CRUI (2014). *Insegnare discipline. Apprendere per lavorare, nei contesti Universitari. L'esperienza cagliaritana e il modello di qualità pedagogica*. Roma: CRUI. Disponibile in www.fondazionecrui.it/pubblicazioni/Documents/MDUQP.pdf. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Galliani, L., (A cura di) (2003). *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Galliani, L., Zaggia C., A. Serbati A. (A cura di) (2001). *Apprendere e valutare competenze all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giovannini, M. L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. Il miglioramento delle pratiche formative. *Rivista dell'Istruzione*, 1.
- Giovannini, M. L., Boni M. (2010). *Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria*. ECPS journal-I/<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Leone A., Moretti, G. (2010). *Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari. Il contributo della valutazione*. Cagliari: CUEC.
- Lucisano, P., Salerni A. (2004). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Martini, B. (2013). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti, G. (1993). *Il Piacere della Lettura- Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia. Roma.
- Moretti, G. (a cura di) (2003). *Pratiche di Qualità e Ricerca- Azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musgrave, P. W. (1969). *La sociologia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Sorrentino, S. (2012). L'integrazione fra le politiche di istruzione, formazione, lavoro e le politiche per lo sviluppo economico. *Formazione Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Collegare filiere formative e filiere produttive per la crescita del Paese*. 2a Conferenza dei Servizi ITS, per l'integrazione degli interventi lavoro.
- Stefani, E. (2006). *Qualità nell'università*. Milano: Franco Angeli.
- Tore, R. (2013). *Formazione di qualità, credibile utopia. Compendio per la scuola e l'Università, nella società complessa, anche sui disturbi specifici dell'apprendimento*. Sassari: Edes.
- Tripoli, G. (2012). La mappa delle filiere produttive. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Collegare filiere formative e filiere produttive per la crescita del Paese*. 2a Conferenza dei Servizi ITS, per l'integrazione degli interventi.
- Volpi, C. (2012). Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. In MARGIOTTA, U. (a cura di), *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *La formazione degli insegnanti: Prospettive di Ricerca. Traguado 2020*. X(1), 2012, 231-247. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, London.

Sitografia

- www.ANVUR.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.buinesseurope.eu. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.coe.int/it/. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.cru.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.EHEA.info. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.ei-ie.org. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.ENQA.eu. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.EUA.be. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.EURASHE.eu. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.lastrategiadilibsonalazio.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.processodibologna.it/. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.quadrodeitoli.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.unesco.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].

