



Sfide e cambiamenti nella scuola: un nuovo orizzonte

Challenges and changes in the school: a new horizon

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Future economic growth and social progress in knowledge societies rely increasingly on innovation. Innovation require skill sets such as technical skills, thinking and creativity skills, as well as social and behavioural skills. A blind spot is, figuratively speaking, the inability to recognize a fact or to think clearly about a particular subject, mainly because of prejudice. The blind spot in the innovation of the education and training system lies between the aspiration to “make” a difference and the “prejudice” towards this ambitious goal. In the last 20 years, in fact, despite the fact that an evaluation system has been implemented in practice as well as in the norms, the main stakeholders have shown an attitude of aversion and opposition both to some provisions of the legislation and to the use of the assessment results made by the school administration.

The lack of engagement in the innovation process is mainly due to the perception of the different conditions of the school system, which suffers from large structural inequalities and resources, a condition that reduces its possibility of being equal rather than quality-oriented.

What to do then? It is important that the different stakeholders understand each other’s opinions, expectations, prerogatives, principles and values that underpin the innovation (or innovations) and above all that the activities carried out are actually aimed primarily at the progress of student maturity and school progress, i.e. ensuring the specific needs of the main stakeholders in addition to the demands for innovation from the labor market.

La crescita economica futura e il progresso sociale nelle società della conoscenza dipendono sempre più dall’innovazione. Questa richiede un insieme di abilità tecniche, capacità di pensiero e creatività, nonché abilità sociali e comportamentali. Un *angolo cieco* rappresenta, figurativamente, l’incapacità di riconoscere un fatto o pensare chiaramente a un determinato argomento, soprattutto a causa di un pregiudizio. Il punto cieco del sistema d’istruzione e formazione si trova tra l’aspirazione a “fare” la differenza e il “pregiudizio” verso questo obiettivo ambizioso.

In questi ultimi 20 anni, infatti, nonostante si sia realizzato un sistema di formazione nella pratica oltre che nelle norme, i principali stakeholder hanno mostrato un atteggiamento di aversione ed osteggiamento sia verso alcune disposizioni della normativa, sia riguardo l’uso dei risultati delle valutazioni da parte dell’Amministrazione scolastica.

La mancanza di disponibilità verso l'innovazione è derivata soprattutto dalla percezione delle diverse condizioni del sistema scolastico che soffre di larghe disuguaglianze strutturali e di risorse che riducono, di fatto, la possibilità per lo stesso di essere equo piuttosto che di qualità.

Che fare? È importante che le diverse parti interessate comprendano ognuna le opinioni, le attese, le prerogative dell'altra, i principi e i valori che fondano l'innovazione (o innovazioni) e soprattutto che le attività realizzate siano realmente finalizzate principalmente al progresso della maturità degli studenti e il progresso della scuola, ovvero che assicurino che le esigenze specifiche dei principali soggetti interessati oltre alle domande di innovazione provenienti dal mondo del lavoro.

KEYWORDS

Competence, capabilities, prospect theory, prosperity education, developmental evaluation, realist evaluation.

Competenza, capacitazioni, teoria del prospetto, educazione per la prosperità, valutazione incrementale, valutazione realistica.

Introduzione

Il contesto del sistema scuola, individuato e circoscritto dalle istituzioni scolastiche autonome¹, è in continuo e profondo mutamento. Ciò può essere guardato con un atteggiamento interessato e appassionato; ma può provocare anche un sentire diverso, allorché, l'entrata nel nuovo millennio ha spinto le persone a riflettere e indagare intorno alle domande e ai bisogni delle nuove generazioni ha reso immediata la percezione che il "sentire comune" della gente non è più quella che le filosofie dell'Ottocento e del Novecento ci hanno educato a pensare. Se erogazione e fruizione di qualunque bene o servizio non possono ormai che essere progettate e organizzate per i cittadini, la personalizzazione di quel bene e di quel servizio è ciò che più conta per i singoli che lo utilizzano. E per converso, un servizio che non si interroghi sul modo con cui di fatto viene personalizzato è destinato a veder progressivamente decadere gli standard di qualità che lo caratterizzano; alla lunga ad essere disertato e abbandonato.

La conclusione è quasi ovvia: a furia di considerarli utenti, i cittadini si sono riappropriati della loro *libertà* di scelta e di decisione. I cittadini hanno assunto un nuovo volto, anche per la formazione scolastica. Infatti, si manifestano troppi "*colli di bottiglia*" da superare che riguardano questioni radicali circa l'*equità*, l'*uguaglianza*, la *qualità* e la *giustificabilità* delle scelte che i poteri pubblici compiono in nome e per conto dei loro amministrati per e sul *sistema educativo e formativo*.

Non v'è dubbio che i rilevanti successi realizzati e dal sistema scuola, negli ultimi cinquant'anni, e dai processi multimediali digitali e di informazione e di comunicazione tecnologizzata, negli ultimi vent'anni, per l'alfabetizzazione di massa hanno di fatto prodotto una grana fine sia nella domanda di servizi sia negli stessi meccanismi che presiedono ai processi di formazione delle decisioni, e al consenso relativo. Quanto sono inclusive le scuole oggi, o quanto dovranno esserlo

1 Nel sistema di istruzione e formazione è utile anche considerare i Centri di formazione degli adulti.

per il futuro? Quanto si è promossa un'educazione e come si è riusciti ad educare all'esercizio libero di una parola e di una condotta intelligente?

Una considerazione può essere tratta dal fatto che molta gente, oggi, ritiene che la scuola dello stato sociale non abbia più bisogno di essere messa alla prova, e che piuttosto vi sia da operare una profonda ristrutturazione dei suoi modelli organizzativi e dei suoi indici di efficienza e di efficacia attraverso una precisa organizzazione collaborativa tra valutazione interna e valutazione esterna, ovvero tra singola istituzione scolastica e l'istituto nazionale di valutazione Invalsi. A questo si deve aggiungere che lo stato non sembra essere in condizione di mobilitare risorse finanziarie adeguate per migliorare e conservare la qualità del sistema educativo esistente e di adattarlo alle nuove realtà del mercato economico.

Dovendo peraltro adottare misure che allontanino ben più gravi deflagrazioni sociali legate alla disperazione giovanile si innalza il rischio che siano deliberate strategie tampone quali la riduzione indiscriminata dei servizi scolastici e formativi, ovvero la loro esposizione alla libera oscillazione del mercato della domanda e dell'offerta del lavoro.

Una possibile risposta risiede nel costruire proposte di ordinamento e di valutazione del sistema scolastico, fondate sulla collaborazione e sull'integrazione di progetti, di procedure e di processi tra i soggetti istituzionali, in grado di adattarsi dinamicamente alle esigenze innovative e formative e professionali.

1. I nuovi valori-obiettivo

La nuova frontiera dell'educazione per la società del secondo millennio è costituita dalla *formazione delle coscienze*.² Essa rappresenta insieme una sfida e un problema. La sfida è data dal fatto che la formazione delle coscienze non è restringibile ai processi di insegnamento e di apprendimento scolastico. Il problema è che il tempo è limitato, le scelte vanno assunte, le famiglie chiedono per i propri figli insegnanti e ambienti di apprendimento radicalmente diversi, comunque capaci di manipolare una varietà inedita, ampia e disorganica di possibilità di apprendimento e di formazione, in particolare quella informale. Stante il fatto che, in Italia, nei prossimi venticinque anni potrà modificarsi, anche se gradatamente, la composizione del corpo docente, per il necessario avvicendamento dovuto all'età media degli insegnanti, è importante e credibile che si possa ottenere per piani, decreti o regolamenti quel radicale cambiamento di mentalità nelle nuove generazioni dei docenti che solo può assicurare l'inversione di tendenza richiesto?

Occorrerebbe valutare appieno la portata delle trasformazioni paradigmatiche che lo scenario attuale impone al modo stesso di concettualizzare la realtà educativa.

Intanto v'è da registrare il fatto che i governi sono sempre più esplicitamente obbligati a collocare le proprie decisioni in materia di istruzione e di formazione entro scenari di compatibilità internazionale.

Questo non sempre li spinge ad attribuire importanza crescente alla ricerca educativa e valutativa, ma certo li obbliga a giustificare le proprie scelte a partire dal riconoscimento del carattere ormai *regionale* dei diversi sistemi scolastici e formativi, e dunque a ponderare scelte e decisioni a partire da un'analisi comparativa.

2 Negli aspetti caratterizzanti di: percezioni, consapevolezza, conoscenze, discernimenti, giudizi.

L'internazionalizzazione³ è un processo in virtù del quale il significato, i risultati, i servizi resi dalla ricerca educativa e valutativa ai sistemi educativi e formativi nazionali diventano più articolati, più ricchi e via via applicabili a tutti gli attori dei sistemi sociali interessati, quali che siano la loro esperienza e i loro paesi d'origine (nell'ambito scolastico si rileva il Programma PISA⁴). Ne consegue che un'importanza particolare e crescente viene attribuita all'elaborazione di strategie di ricerca e valutazione di sviluppo che risultino comparabili e compatibili a diversi paesi e culture; per l'unico scopo di assicurare ai talenti individuali e alle istituzioni quel know-how e quelle flessibilità necessarie per sopravvivere all'interno di cambiamenti sempre più intensi e imprevisi.

Naturalmente differenti punti di vista affollano il dibattito sulla natura, sui compiti e sui processi di internazionalizzazione che coinvolgono la ricerca educativa e valutativa europea e nazionale: gli interessi dei singoli gruppi, Istituti, Governi, le esigenze e le storie personali dei singoli ricercatori e docenti, le differenti prospettive scientifiche e culturali, di sviluppo economico e istituzionale.

Rimane ormai acquisito il principio che la ricerca educativa e valutativa servono la collettività o la regione geopolitica di riferimento secondo interessi, interdipendenze e cogenze più vaste di quelle direttamente pertinenti. È qui che la dimensione internazionale riscopre un termine e un movimento globale che sembrava scomparso: il bisogno cioè di collegare gli specifici e singoli sforzi della ricerca educativa e della valutazione all'obiettivo di favorire i processi di formazione per decisioni in materia non solo educativa o scolastica ma per uno sviluppo strategico di risorse su scala planetaria. Dal che deriva il convincimento che, per quanto illuminati e competenti ed efficienti possano essere gli amministratori di un qualsiasi sistema scolastico, la ricerca deve risultare da essi indipendente.

La conclusione è che nell'introdurre l'innovazione occorre evitare, nel migliore dei casi, di aggiungerla come strato superficiale agli altri che la precedono. Da qui l'eternità apparente del riformare formazione e valutazione; da qui una delle cause della sua marginalità rispetto allo sviluppo sociale ed economico.

Per valutazione educativa innovativa si vuole intendere, invece, lo studio e lo sviluppo dei processi fondamentali di intellesione e comprensione dei paradigmi culturali, tecnologici e psicopedagogici che ispirano le riforme scolastiche. quando si decida di avviarle e durante la loro attuazione. In questo senso non è più accettabile né viene più accettato che si mettano in campo innovazioni di ordinamento, di struttura e di programmi senza intervenire sulla riforma della cultura valutativa di base degli attori ai quali si chiede di operare con e per l'innovazione, cioè i docenti e i dirigenti scolastici e regionali.

3 Lo stesso sistema universitario e accademico è evoluto progressivamente componendo la concezione tradizionale che gli attribuiva una vocazione universale e internazionale alla cultura con considerazioni molto più pragmatiche, dipendenti dalla necessità di assicurare ai propri laureati e diplomati una mobilità non solo professionale ma innanzitutto culturale e linguistica. Naturalmente ciò ha comportato lo sviluppo di atteggiamenti sempre più aperti verso il dialogo e il confronto (ad esempio la partecipazione al programma Erasmus, acronimo di European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, creato nel 1987); la necessità per ogni singola sede e per ogni specifico campo di ricerca di eccellere nel proprio dominio, ha infine spostato l'asse degli obiettivi verso l'efficacia della formazione assicurata agli studenti e agli aspiranti ricercatori.

4 Per i cittadini, che cosa è importante conoscere ed essere in grado di fare? In risposta a questa domanda e per la necessità di prove comparabili a livello internazionale sulle prestazioni degli studenti, l'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE) lanciò l'indagine triennale sugli studenti di 15 anni di tutto il mondo nota come *Programme for International Students Assessment* (Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti), o PISA. (RAPPORTO PISA 2018, INVALSI – 2017)

La riforma educativa e valutativa è dunque un processo complesso di sviluppo non solo istituzionale, ma prima ancora personale, e, sperabilmente, deontologico (OECD, 2016). Essa è un processo evolutivo che coinvolge sempre nuovi settori di conoscenza, di esperienza e di ricerca, l'esperienza degli operatori, le analisi e le decisioni dei pubblici poteri e altre forze ancora. Questa immagine dinamica e relazionale chiama in causa sia i ricercatori che gli insegnanti, sia le istituzioni scolastiche che quelle politiche, in una comunità di comunicazione in cui tutti sono allo stesso tempo allievi e produttori del processo.

2. Il superamento dei modelli per competenze e capacitazioni

Le riforme scolastiche sono ormai da intendersi come parte di una riforma educativa: numerose indagini internazionali sull'innovazione educativa confermano che per poter sviluppare una visione produttiva di riforma è necessario che insegnanti e allievi si facciano essi stessi strumenti di nuove conoscenze e di cambiamento. E la stessa idea delle scuole come parte di una comunità di ricerca cambia la tradizionale visione di come la ricerca possa contribuire a verificare l'efficacia comparativa dei risultati dell'istruzione e della formazione.

Ma per quali motivi e con quali evidenze, matura oggi questa coscienza planetaria della necessità di assicurare un continuo movimento di ritorno tra riforme scolastiche e ricerca educativa utilizzando la valutazione?

Le risposte che a tali problemi si tendono a fornire fanno l'oggetto specifico della ricerca educativa e valutativa internazionale. Che cosa, ad esempio, bisogna aver pronto per assicurare, in modo insieme diffusivo ed economico, sistemi di competenze e padronanze avanzati alla forza lavoro? Ieri, il movimento di riforma dei curricula puntava ad assicurare a tutti gli studenti una padronanza delle abilità accademiche di base, necessarie per accedere all'istruzione post secondaria o universitaria, abilità conformi alla compartimentazione accademica delle scienze e dei saperi; padronanza di tali abilità significava padronanza delle strutture conoscitive, logiche, sintattiche delle diverse discipline. Oggi gli obiettivi formativi combinano diversi aspetti delle precedenti concezioni; e propongono di mettere in condizione tutti gli allievi di poter dimostrare competenze che abbiano come referenti i processi relativi a imparare a imparare, risolvere problemi di crescente complessità e difficoltà, possedere una comprensione più profonda dei rapporti tra contenuti disciplinari e contesto-ambiente di applicazione, nonché dei procedimenti algoritmici o euristici applicabili per gestire l'esperienza formata.

È tempo, quindi, di affermare che ogni aumento di grado d'istruzione nei cittadini richiede investimenti ancora maggiori nella formazione delle loro intelligenze. Peraltro, è ormai riconosciuto nella letteratura di riferimento che gli stati industrializzati hanno proceduto a riforme scolastiche, negli ultimi trent'anni, più per rispondere a immani sfide sociali che per un bisogno autoreferenziale di rinnovamento. Diversamente, l'attuale imperativo riformatore discende soprattutto dall'incremento esponenziale di una domanda di lavoro intellettuale e di padronanze metacognitive sul posto di lavoro, dichiarate in competenze o capacitazioni, cui corrisponde una situazione drammatica contrassegnata dal non corrispondente livello di standard formativi in significative porzioni di giovani e dall'impossibilità di abbattere strutturalmente la disoccupazione in molte regioni italiane e, anche, molti paesi dell'area OCSE.

Che fare?

Dal punto di vista dell'educazione e della formazione occorre riportare a un

modello e approccio concettuale più ampio e cumulativo le diverse proposte che coinvolgono (Melchiori R., 2012): i *risultati, obiettivi e traguardi* di apprendimento; le *competenze attese*⁵ culturali e/o professionali; le *capacitazioni*⁶, ovvero un modello-approccio che non solo coniughi le diverse proposte declinate per il campo educativo, assegnando loro un ruolo e una funzione precisa, bensì ne incorpori le peculiarità concettuali e prassiche, soprattutto, di ognuna (Heckman, Kautz, 2017).

Allo scopo è da considerare come nuovo modello-approccio fondato su due dimensioni: a) la dimensione sistemica che considera la combinazione della *prosperity education* e della *prospect theory*, e dell'integrazione di *developmental e realist evaluation*; b) la dimensione scuola e classe che considera il coinvolgimento degli studenti nell'azione formativa.

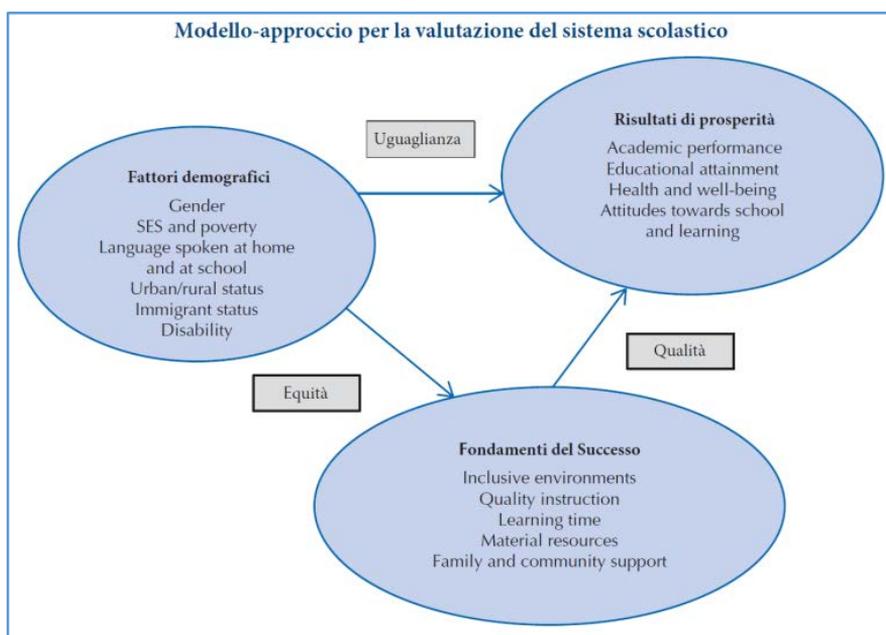
Più nello specifico, per il livello a) si può considerare la combinazione dei due modelli o prospettive valutative che riguardano:

- *modello-approccio progettuale e organizzativo*
Prosperity (che si basa sul modello di *Educational Prosperity*, di Willms, 2015), si riferisce alla realizzazione di un sistema educativo in grado di influire sia per lo sviluppo delle capacità cognitive delle persone e del loro benessere sociale, emotivo, fisico e spirituale sia per il raggiungimento degli obiettivi di equità, uguaglianza e qualità della scuola. Il termine "*prosperità*" si riferisce semplicemente alla condizione di avere successo e/o benessere.
Prospect theory (elaborata da Daniel Kahneman e Amos Tversky - 1979), riguarda quello che accade alle persone a livello comportamentale al momento di effettuare una scelta. L'abbinamento dell'approccio *prosperity* e della teoria del prospetto permette di rispondere in termini di funzionalità alle caratterizzazioni specifiche che sono utilizzate per delineare e definire le competenze e le capacitazioni.
- *modello-approccio della valutazione*
development evaluation: un approccio di valutazione che può aiutare lo sviluppo di iniziative di cambiamento sociale in ambienti complessi o incerti. Facilita il feedback in tempo reale (o quasi in tempo reale) al personale del programma, facilitando un ciclo di sviluppo continuo.
Realistic evaluation: mentre la domanda posta nella sperimentazione tradizionale era: "Funziona?" o "Cosa funziona?" La domanda posta in una valutazione realistica è "Che cosa funziona per chi e in quali circostanze?". In questo modo, si inizia prevedendo che le misure possano variare nel loro impatto a seconda delle condizioni in cui vengono introdotte.

5 Ai fini della proposta le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. (Vedi "Competenze chiave per l'apprendimento permanente: quadro di riferimento europeo, UE, 2018").

6 La comprensione dell'approccio delle capacità è relativo alla distinzione tra i due concetti costitutivi, cioè tra i *functionings* e le *capabilities*. La definizione di Amaria Sen posta in *Capability and Well-Being* è la seguente: "Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection (Sen, 1993/b, p. 31)".

Il modello-approccio risultante dalla combinazione è descritto nella figura 1.



Fonte: OECD (2018) modificato da Willms, J.D. et al. (2012). "Assessing Educational Equality and Equity with Large-Scale Assessment Data: Brazil as a case study", Technical Notes No. IDB-TN-389, Inter-American Development Bank

Per la dimensione b), scuola e classe, si può considerare il *coinvolgimento degli studenti*, con riferimento al *clima*, percepito, in classe e nella scuola, che influenza la *relazione didattica* (Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P., 2009). Questa, secondo la teoria del flusso di Csikszentmihalyi⁷ (1997), sviluppa quattro *legami generali* tra capacità/abilità e relazione didattica nell'esperienza di apprendimento degli studenti:

- *Alta capacità / Bassa relazione*: è più probabile che gli studenti sentano che le richieste di apprendimento siano troppo poche in relazione alle loro capacità e non sono in grado di identificare come possono rendere l'esperienza più impegnativa. Questo porta alla noia e gli studenti si disimpegnano perché vedono poca rilevanza in ciò che viene chiesto loro di imparare.
- *Alta capacità / Alta relazione*: gli studenti generalmente ritengono che le loro abilità e le richieste dei compiti che sono chiamati a svolgere siano in equilibrio. Questi sono gli studenti che sperimenterebbero frequentemente il flusso nel senso descritto da Csikszentmihalyi.

7 Csikszentmihalyi ha descritto il flusso come assorbimento profondo in un'attività intrinsecamente interessante. Gli individui in uno stato di flusso considerano l'attività utile anche se non viene raggiunto alcun ulteriore obiettivo. Si ritiene che il flusso avvenga nel punto di equilibrio tra la sfida insita nel compito da svolgere e le abilità richieste per portarlo a termine.

- *Scarse capacità / Bassa relazione* - gli studenti sono più propensi a sentirsi apatici riguardo alle richieste perché si trovano in situazioni di apprendimento in cui hanno scarse capacità e le attività che sono chiamate a svolgere sono di bassa difficoltà. Sono studenti che tendono a rinunciare perché il lavoro scolastico è irrilevante.
- *Scarse capacità / Alta relazione*: è più probabile che gli studenti si sentano preoccupati o apprensivi (ansiosi) nelle situazioni di apprendimento perché hanno poca fiducia nelle proprie capacità e i compiti che devono svolgere sono percepiti come troppo impegnativi.

In questo modello, pertanto, il rapporto tra le capacità/abilità e le richieste è considerata simbiotica e l'equilibrio è posto tra le capacità/abilità e le richieste in corso quando non sono né troppo basse né troppo alte (vedi Figura 2).

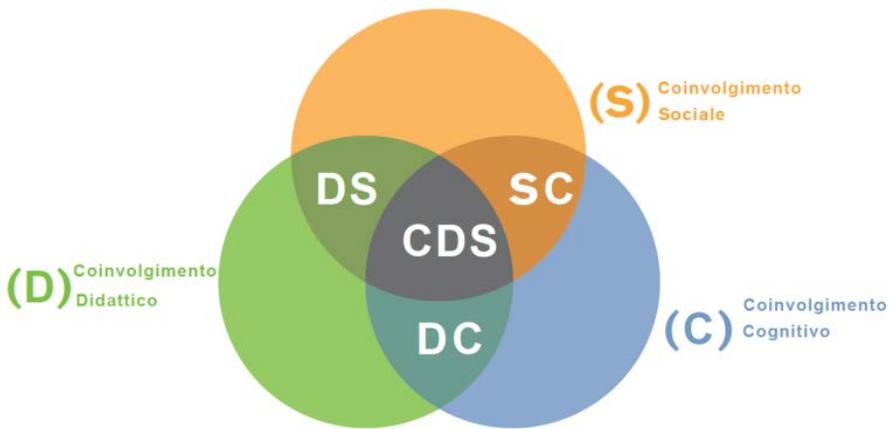


Figura 2. Interazioni tra dimensioni del coinvolgimento degli studenti

Rispetto ad ogni singola dimensione, e alle loro possibili interazioni, del coinvolgimento degli studenti, il coinvolgimento può esprimersi come *profondo*, *moderato* o *superficiale*. In alternativa possono essere coinvolti in alcuni modi e disimpegnati in altri, oppure possono essere completamente disimpegnati in una o più delle dimensioni dell'impegno sociale, accademico o intellettuale (vedi Figura 3).

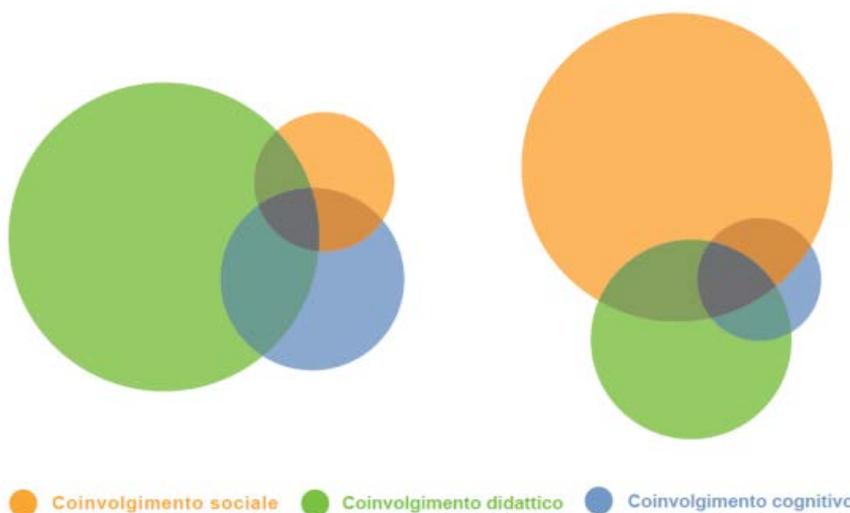


Figura 3. Distribuzioni ipotetiche delle dimensioni del coinvolgimento degli studenti a scuola

Sotto la teoria del flusso, la concettualizzazione del coinvolgimento degli studenti è il culmine della concentrazione, dell'interesse e del divertimento, in opposizione alla noia o all'apatia (Shernoff et al., 2003).

Conclusioni

La crescita economica futura e il progresso sociale nelle società della conoscenza dipendono sempre più dall'innovazione. Gli innovatori e gli imprenditori richiedono set di abilità per l'innovazione come abilità tecniche, capacità di pensiero e creatività, nonché abilità sociali e comportamentali. L'istruzione superiore svolge un ruolo importante nel fornire alle persone capacità per l'innovazione, ma restano alcune domande importanti sul tipo di insegnamento che può favorire il rafforzamento delle competenze per l'innovazione. Gli studenti dovranno applicare le loro conoscenze in circostanze sconosciute e in evoluzione. Per questo, avranno bisogno di un'ampia gamma di abilità, comprese abilità cognitive e metacognitive (ad es. pensiero critico, pensiero creativo, imparare a imparare e autoregolazione); abilità sociali ed emotive (es. empatia, autoefficacia e collaborazione); e abilità pratiche e fisiche (ad esempio utilizzare nuovi dispositivi tecnologici dell'informazione e della comunicazione).

L'uso di questa gamma più ampia di conoscenze e abilità sarà mediato da atteggiamenti e valori (ad esempio motivazione, fiducia, rispetto per la diversità e virtù). Gli atteggiamenti e i valori possono essere osservati a livello personale, locale, sociale e globale. Mentre la vita umana è arricchita dalla diversità di valori e atteggiamenti derivanti da diverse prospettive culturali e tratti della personalità, ci sono alcuni valori umani (ad esempio il rispetto per la vita e la dignità umana e il rispetto per l'ambiente, per citarne due) che non possono essere compromessi.

Una riflessione sull'innovazione come strategia per migliorare gli esiti, dei singoli studenti, delle istituzioni scolastiche (singole e di gruppo) e del sistema scolastico (territoriale e nazionale), sulla sua immagine pubblica, sulle sue possibilità e sui suoi obiettivi, è quindi doverosa per sottrarre alle facili rappresentazioni

delle *grida*, o *fake news*, che sono giornalmente appostate su internet da gruppi diversi di oppositori sistematici dell'innovazione e del cambiamento. Si tratta quindi di operare una responsabile «rottura» con il passato per ripensare in modo creativo spazi, routine, abitudini, ruoli, orari, materiali, arredi tecnologie per prevalere su un'impostazione tradizionale dove la volontà di garantire un'offerta fortemente standardizzata, rigida, replicabile nel tempo e nello spazio, guidata da un criterio di efficienza che si scontra spesso con quello di efficacia.

Risulta allora, che non si può procedere a una riforma coerente del concetto innovativo di istruzione e di formazione senza rivedere fini e scopi dell'istruzione/formazione e della sua valutazione, l'architettura, in pratica, dei sistemi formativi.

Riferimenti Bibliografici

- Csikszentmihalyi, M. (1991). Thoughts about education. In D. Dickenson (Ed.), *Creating the future: Perspectives on educational change*.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. (Masterminds Series). New York: Basic Books.
- Heckman, J, Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Bologna: Il Mulino,
- Kahneman, D, Tversky, A. (2013). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Melchiori, R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- OECD, *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> , 2016.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD (2018). “PISA for Development Contextual Questionnaires Framework”, in PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Steele Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 158–176.
- Willms, J.D. (2015), *Educational Prosperity*. The Learning Bar Inc., Fredericton.
- Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009) *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement* (First National Report), Toronto.

Riferimenti sitografici

- <http://www.oecd.org/edu/>
<http://www.invalsi.it>