

Apprendimento situato e progettazione didattica per competenze

Vincenzo Bonazza

Il presente contributo, partendo dalle Indicazioni nazionali del 2012, prende in analisi il concetto di curriculum che da esse scaturisce e le modalità operative per progettare la didattica per competenze. Attenzione viene data al tipo di apprendimento che dovrà essere promosso per favorire lo sviluppo della didattica per competenze: "l'apprendimento situato" ossia un tipo di apprendimento inteso come pratica sociale situata in un contesto definito. La strategia didattica che viene proposta è "l'apprendistato cognitivo", mentre le modalità valutative si rifanno al movimento della "valutazione autentica".

The present paper, starting from the "Indicazioni Nazionali 2012" issued in the year 2012, thoroughly examines the conception of "curriculum" resulting from that text, as well as operating procedures needed to design "competencies teaching". Specific consideration is given to "situated learning", a kind of learning intended as a social practice settled in a definite context. The educational strategy that is being proposed is 'cognitive apprenticeship', and the assessment mode is taken over from "authentic assessment" movement.

Parole chiave: curricolo, valutazione autentica, apprendistato cognitivo, apprendimento situato, insegnare competenze

Keywords: curriculum, authentic assessment, cognitive apprenticeship, situated learning, competencies teaching

1. Il curricolo nelle Indicazioni nazionali del 2012

A partire dai decreti delegati del 1974, il concetto di *curricolo* sembrerebbe essere ben presente tra le pareti scolastiche: in realtà, come è avvenuto per buona parte del lessico educativo¹, abbiamo assistito ad un processo di *risemantizzazione* che ha snaturato il suo significato originario. Non è infrequente, infatti, che nella scuola parole nuove vengano accolte per la portata innovativa che esse sembrano promuovere e che poi, in ragione di un *senso comune* pervasivo e inossidabile, finiscano per imbellettare le pratiche educative consuete. Cercheremo, dunque, di fare un po' di *pulizia semantica* soffermandoci

¹ Cfr. B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

ci sul significato che oggi tale concetto assume all'interno della *teoria del curricolo*².

Il singolo istituto dovrà, innanzitutto, partire dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. 16.11.2012) e, consapevole delle peculiarità (antropologiche, culturali, psicologiche ecc.) che lo caratterizzano – essendo sempre attento al contesto nel quale è inserito³ – elaborare un percorso educativo *ad hoc* – rivolto cioè agli allievi *reali* – costellato di obiettivi di apprendimento (a breve termine) e di traguardi di competenza (a lungo termine) da poter conseguire mediante metodi e strategie di insegnamento/apprendimento non certo ripetitive o stereotipate, ma contraddistinte dallo stile sperimentale o comunque della ricerca.

La seconda tappa da raggiungere è quella che definisce l'attività d'aula: tale momento, di natura disciplinare, che si definisce e ri-definisce mediante una – *semper renovanda* – oculata *expertise* del docente, si avvale della valutazione formativa per depistare gli allievi dai deficit cognitivi che incontrano e per reindirizzare l'attività didattica nel caso in cui essa si allontani dai bisogni e dalle esigenze dei singoli.

2. *Il curricolo d'istituto*

Con *curricolo d'istituto* si intende il percorso di lavoro che le scuole devono *costruire*: è necessario che tale curricolo sia adattato al contesto in cui è inserita la scuola, affinché il testo delle *Indicazioni nazionali* si adegui alla realtà di riferimento mediante una scelta consapevole. Nelle *Indicazioni nazionali* del 2012, a pagina 12 si legge:

² La lettura che daremo del concetto di curricolo parte dall'angolatura epistemologica proposta da Franco Frabboni (cfr. *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000 e *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza, 2004): percorso formativo di un singolo grado scolastico inteso come *sintesi funzionale* tra il manifesto vincolante del legislatore (le *Indicazioni nazionali*) e il manifesto autonomo e discrezionale della scuola (la progettazione curricolare).

³ “Decretare la morte dei Programmi ministeriali perché titolari da sempre di una cultura deambientalizzata e deantropologizzata, simbolo di una scuola centralistica dalle conoscenze impassibili nei confronti del *mondo reale* degli allievi (fatto di cose e di valori concreti e quotidiani), incapaci di intercettare i loro linguaggi, i loro pensieri, i loro valori, le loro utopie” (F. Frabboni, *È salpato il veliero delle Indicazioni per il curricolo*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2007, p. 26).

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Per comprendere meglio il concetto di *curricolo d'istituto*⁴ dobbiamo essere consapevoli dell'importanza di una trasformazione che in questi anni ha coinvolto il nostro sistema scolastico: è un segno di una *reale autonomia* della scuola il passaggio dai programmi ministeriali alle *Indicazioni nazionali*; non si è trattato, è bene precisarlo, di un semplice cambiamento lessicale, dato che i programmi ministeriali (chi ha esperienza di scuola lo ricorderà molto bene) fornivano ai docenti tutto il necessario per *fare scuola* (obiettivi, contenuti, metodi ecc.), mentre le *Indicazioni nazionali* limitano la loro funzione all'enunciazione di traguardi. La collegialità docente⁵, in questo caso, ha un ruolo di primo piano anche al fine, vogliamo aggiungere, di rendere sempre più trasparente quella che molto spesso è stata definita la *black box* della scuola, ossia l'aula⁶. A ciò si aggiunga la possibilità di rendere effettiva l'autonomia didattica ed organizzativa (*e, ci auguriamo, quella di ricerca*)⁷: un vero e proprio connubio tra la flessibilità didattica e quella organizzativa rende il singolo istituto scolastico ca-

⁴ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.

⁵ “La dimensione collegiale del confronto – sottolinea Ira Vannini – e della progettazione didattica è oggi certamente un forte punto di criticità per la scuola italiana, e se tale criticità si presenta molto grave nella scuola secondaria, essa non è estranea nemmeno nei contesti di quelle primaria e dell'infanzia, dove comunque fortunatamente resta una maggior permeabilità dei modelli del lavoro cooperativo tra insegnanti” (*La qualità nella didattica*, Trento, Erickson, 2009, pp. 88-89).

⁶ Cfr. A. Rosa, *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Nuova Cultura, 2013.

⁷ “Bisogna che gli insegnanti – puntualizza Benedetto Verrecchi –, anziché far affidamento su improbabili, almeno al momento, apporti esterni, imparino ad organizzarsi per *produrre* conoscenza didattica... Il lavoro didattico, in particolare nel nuovo quadro definito dalle norme dell'autonomia delle scuole, può quindi essere organizzato per progetti, procedendo su ipotesi precise, e verificando puntualmente i risultati che si ottengono, se possibile anche attraverso il confronto con dati relativi ad altre scuole che operano in ambiti territoriali più o meno ampi. Le scuole devono poter riferire la loro attività non a impressioni, mormorii, mugugni, ma a una conoscenza analitica del complesso insieme di variabili che caratterizza il quadro in cui intervengono” (*Parole per la scuola*, cit., p. 167).

pace di introdurre processi di innovazione (*che la didattica per competenze non può più evitare*) nella quotidianità del fare scuola. Esso diviene il vero protagonista della realizzazione del curriculum, non dovendosi più calare il testo programmatico nella realtà formativa della scuola, bensì costruire *ex novo* un percorso, senza tuttavia prescindere da alcuni vincoli normativi che serviranno ad evitare l'anarchia del sistema formativo.

Ovviamente siamo ben consapevoli del fatto che la posta in gioco è molto alta; ci rendiamo conto che è difficile liberarsi dallo spettro del centralismo ministeriale che da sempre ha fatto da padrone, e di come la stessa autonomia fatichi a decollare⁸. Ma un curriculum per competenze non può essere realizzato *d'emblée*! Occorre preparare il terreno e lasciargli il tempo necessario per crescere. Per non parlare a vuoto, ma, come si dice comunemente, “fare i conti con la realtà”, intendiamo quindi mettere sul tappeto alcuni nodi da affrontare, di stretta attualità⁹.

Il lavoro di squadra: la comunità scolastica nel suo insieme è chiamata a realizzare il curriculum, e non un piccolo gruppo (magari il solito!) delegato a svolgere il lavoro. Occorre una partecipazione il più possibile allargata, che preveda momenti sistematici di ascolto, dialogo, capacità di mediazione, e *last but not least*, decisionali.

I piedi per terra: non è infrequente nella scuola elaborare documenti molto belli e magari predisposti con l'ausilio di esperti, da mettere in mostra sul sito o da riporre negli archivi della scuola; essi, a ben vedere, non potranno avere alcuna utilità. Al contrario, il curriculum d'istituto deve essere strettamente legato al contesto (nonostante i limiti che esso impone) e ciò permetterà all'istituto che in quel contesto opera di fare *realmente* un passo in avanti.

La completezza: non è infrequente nella scuola assistere a curricula incompleti, parziali, non idonei alla funzione ad essi richiesta. Ci riferiamo a quegli elenchi illimitati di traguardi (relativi alle conoscenze, alle abilità ed alle competenze) dove non vi è traccia (o, se c'è, è molto generica) delle scelte metodologiche necessarie per realizzare tali traguardi, e nemmeno degli strumenti valutativi necessari per controllare sia gli apprendimenti che la stessa proposta formativa.

⁸ Cfr. F. Mattei, B. Vertecchi, *Autonomia ancillare*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 2, 2017.

⁹ Desideriamo aggiungere che tali argomentazioni sono il frutto anche delle nostre esperienze di formazione e di ricerca empirica attualmente in atto nella scuola.

La manutenzione: l'intero percorso curricolare – è importante esserne consapevoli –, se da una parte potrà permettere di conseguire risultati soddisfacenti, dall'altra sarà comunque aperto a rischi di parziale insuccesso. Ne consegue l'importanza di una sua *costante* manutenzione.

La didattica da sviluppare: riteniamo questa la parte più importante del processo, che in genere viene trascurata o comunque ridotta a formule general-generiche. Continua ad essere presente tra i docenti l'idea che il curricolo sia un elenco più o meno ordinato di traguardi da raggiungere, mentre la parte relativa alla didattica debba essere affidata al docente, che nella sua classe utilizza ciò che ritiene più opportuno, e ciò molto spesso in ragione di un'interpretazione viziata della libertà di insegnamento. In realtà, la questione deve essere posta diversamente, pena il fatto di svilire o addirittura rendere nullo il valore del curricolo! Affermare ciò non significa voler sminuire o addirittura misconoscere la citata libertà di insegnamento, ma solo cercare di evitare la *libertà anarchica di insegnamento*¹⁰. Per questo occorre precisare delle direzioni di marcia adeguate a raggiungere con efficacia i traguardi predisposti.

3. Il curricolo d'aula (ovvero la programmazione)

Il *curricolo d'aula* è il percorso che il singolo docente è chiamato a svolgere applicando i necessari adattamenti a quello d'istituto: la “tabella di marcia” è pronta, ora si deve iniziare il lavoro in classe, e anch'esso necessita di una organizzazione non da poco; si tratta, quindi, di passare a quella che si definiva e che a nostro parere deve conti-

¹⁰ “Questo mito (della libertà di insegnamento) non va assolutamente distrutto né ridimensionato, ma rielaborato, argomentandone l'importanza quando diventa schermo a comportamenti professionali del tutto discutibili anche sul piano etico. Va cioè detto, e ribadito una volta per tutte, che la libertà d'insegnamento non è un regalo fatto agli insegnanti, ma un bene da mettere a frutto non solo individualmente ma ponendolo anche al servizio di progetti formativi collettivi, che consentano agli studenti di fruire di occasioni di apprendimento significativamente integrate ed organiche. E agli insegnanti di continuare a crescere professionalmente. Ma per questo occorre essere disponibili a lavorare anche in modo più coordinato, quindi soggetto a regole organizzative. Regole pertinenti, praticabili, utili agli studenti ma anche agli insegnanti che le elaborano, le concordano, le rispettano” (P. Romei, *Guarire dal 'mal di scuola'. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, p. 37).

nuare ad essere definita *programmazione*¹¹. Sebbene tale lemma sembri essersi, almeno in parte, eclissato, noi riteniamo (seguendo la *teoria del curricolo*) che esso abbia ancora piena cittadinanza a patto che lo si intenda come quell'attività specifica del docente che guida, nei particolari, *il fare didattico della classe*.

Riteniamo utile richiamare *in limine* l'attenzione del lettore sulle tesi principali contenute nel volume di Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, pubblicato a Chicago nel 1949, del quale – si noti bene – sono state prodotte più di trenta ristampe¹²: in esso, come è stato sottolineato nella letteratura successiva, si pongono le fondamenta per un'impostazione razionale della formazione scolastica. Le istanze di razionalità e di scientificità che da esso promano lo hanno reso *vincente* sia nella scuola che in altri contesti formativi: non si deve dimenticare, infatti, che da sempre in tali campi avevano dominato *l'intuizione*, *l'estemporaneità* e la semplice *pratica*, ben poco spazio essendo dato al controllo sistematico delle variabili in gioco¹³.

Il modello di Tyler può essere assunto come uno *schema di riferimento*, il quale però, essendo legato ad un modello di *razionalità forte* (o assoluta) – per utilizzare un'espressione di Herbert Alexander Simon – richiede alcuni aggiustamenti al fine di potersi allineare ad un tipo di razionalità meno rigida, quella che dall'Autore citato è stata definita *razionalità limitata*¹⁴. Occorre qui chiarire che il concetto di *razionalità* è fondamentale laddove si intenda affrontare un'argomentazione su qualsiasi tipo di progettazione (compresa quella curricolare): in caso contrario si decadrebbe nuovamente in una pratica di tipo artigianale. La *razionalità forte*, in estrema sintesi, guidava le teorie dell'organizzazione più tradizionali e partiva dall'idea che l'azione del progettare potesse tenere sotto controllo tutte le variabili presenti nel

¹¹ Cfr. M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004; E. Felisatti, U. Rizzo, *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, PensaMultimedia, 2007; L. Cottini (a cura di), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2008; V. Bonazza, *Programmare e valutare l'intervento didattico*, Napoli, Guida, 2012; E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2016³.

¹² R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

¹³ Cfr. V. Bonazza, *Programmare e valutare l'intervento didattico*, cit.

¹⁴ I lavori di Simon sono citati e discussi nel volume di D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Ed. Lavoro, 2009³.

contesto di riferimento; ciò significava che le decisioni da assumere potessero beneficiare di informazioni *complete* sul contesto di azione e che fosse possibile *anticipare con esattezza* i possibili sviluppi del corso degli eventi. In altre parole, si era nelle condizioni di valutare con precisione la situazione e di prevedere, senza alcun possibile errore, le conseguenze delle proprie scelte. Il raggiungimento dei traguardi era, sostanzialmente, assicurato.

La successiva nozione di *razionalità limitata* ha messo in discussione un modello così lontano dal reale: si è maturata l'idea che un controllo totale delle variabili in gioco è tutt'altro che verosimile, e che le decisioni da intraprendere non possono beneficiare di informazioni complete sul contesto di azione; in conseguenza di ciò, si riduceva la capacità previsionale del corso successivo degli eventi. I traguardi possono essere raggiunti *in toto* o solo in parte o addirittura non esserlo. Si appalesa, quindi, la dimensione dell'*incertezza*: con essa ci si dovrà, d'ora innanzi, sempre rapportare¹⁵. La sicurezza granitica si sgretola per lasciare spazio all'imprevisto, alle soluzioni non ottimali, quindi, bensì *soddisfacenti*.

Che fare quindi? Tornando al modello di Tyler, è evidente come esso necessiti di aggiustamenti e di una sorta di revisione – potremmo dire – della filosofia che lo sostiene. La *rigida* sequenzialità che lo caratterizza dovrà cedere il passo ad una sorta di circolarità tra le variabili coinvolte: se riguardiamo le domande poste da Tyler possiamo notare che si dovrebbe partire dal delineare gli scopi, per poi passare ad individuare i mezzi necessari per raggiungerli, ed infine predisporre un atto valutativo mirante a comprendere il grado di raggiungimento degli obiettivi. Ebbene, un modello progettuale adatto alla realtà odierna scarta la sequenzialità unidirezionale per cedere il posto alla circolarità bidirezionale delle variabili in gioco (ogni fase del percorso è strettamente legata all'altra): si vuol dire che fini e mezzi si influenzano reciprocamente e che la valutazione è coinvolta in ogni momento

¹⁵ Argomentando sul concetto di *razionalità assoluta* messa a confronto con quella *limitata*, Maurizio Lichtner così scrive: “Questa razionalità, giustamente definita ‘olimpica’, non ci è data, questo sguardo della mente che anticipa i ‘futuri stati del mondo’ è un’illusione; le nostre reali procedure decisionali, le uniche praticabili, sono altre. La razionalità delle nostre scelte è molto più approssimativa – e non può essere diversamente. La razionalità limitata di cui disponiamo consiste nell'affrontare, sulla base di una determinata, incompleta informazione, un problema per volta” (*La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Roma, FrancoAngeli, 1999, p. 19).

del percorso; essa, grazie ad una molteplicità di strumenti (le molteplici prove di valutazione *in primis*) permette di far rifluire le informazioni ottenute sul percorso di lavoro e quindi di tenere sotto controllo il più possibile l'imprevisto. È evidente come tale tipo di programmazione vada oltre una modalità apprenditiva di tipo lineare, che instrada l'allievo su un percorso "a senso unico", predeterminato. È incontestabile che gli studi sull'apprendimento abbiano superato da tempo l'idea che si debba apprendere seguendo *necessariamente* una linearità gerarchica (come volevano le prime forme di didattica comportamentista): in altre parole, predisporre con chiarezza gli obiettivi da raggiungere (e le stesse competenze), cioè sapere con precisione dove si vuol andare non obbliga alcuno ad intraprendere percorsi di insegnamento/apprendimento definiti. Al contrario, permette di scegliere, a seconda delle circostanze, itinerari plurimi, sia lineari che reticolari¹⁶.

4. *Valutazione autentica e non solo...*

La competenza è un costrutto complesso, la cui natura è *composita*: per tale motivo è necessario possedere *punti di osservazione diversi* al fine di poterla comprendere e valutare¹⁷. In letteratura si utilizza, tra le altre, una rappresentazione della competenza alquanto suggestiva: ci si serve di un *iceberg* per mostrare come tale costrutto preveda la presenza di due piani:

1. quello *esplicito*, ove emergono le manifestazioni osservabili dell'allievo;

2. quello *implicito*, che racchiude le componenti meno visibili (potremmo dire interiori) dell'allievo.

Tale complessità richiede anche una strumentazione *alternativa* che non si limiti a rilevare conoscenze e abilità, ma si dimostri capace di conoscere della competenza le molteplici sfaccettature, comprese quelle più interne.

¹⁶ V. Bonazza, *L'efficacia della formazione. Chiodi da ribattere sulla pedagogia per obiettivi*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2, 2017.

¹⁷ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004; M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009; V. Grion, *Valutare e certificare le competenze nella scuola*, in F. Dettoni (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, Milano, Franco-Angeli, 2017.

Tra i diversi modelli di valutazione presenti in letteratura, uno, in modo particolare, sta trovando cittadinanza nella nostra scuola, grazie soprattutto alla nuova impostazione (ci riferiamo alla *didattica per competenze*) presente nella legislazione scolastica più recente (si veda, ad esempio, la circolare n. 3 del 13 febbraio 2015, comprese le linee-guida allegate): ci riferiamo alla *valutazione autentica* (o *alternativa*)¹⁸, una modalità di valutazione il cui obiettivo non consiste nel verificare e valutare unicamente l'apprendimento avvenuto, ma soprattutto *come* l'allievo sia nelle condizioni di applicare ciò che ha appreso. In altre parole: succede non di rado che allievi ben preparati inciampino quando si chiede loro di mostrare, attraverso una vera e propria prestazione, ciò che hanno imparato e ciò vuol dire che la nostra scuola altamente *verbale* finisce per favorire quello che da più parti è stato definito *apprendimento incapsulato*. È evidente che le prove di valutazione deputate a misurare e valutare gli apprendimenti, nel caso specifico delle competenze risultano utili solo parzialmente.

Il modello *autentico* di valutazione, contrapponendosi a quello più tradizionale, intende rapportarsi con compiti non artificiali, ma reali e significativi, e valorizza la *funzione formativa* della valutazione. A ciò si aggiunga, aspetto di notevole interesse, che la valutazione autentica consente di allargare le responsabilità valutative (l'autovalutazione, ad esempio, diventa essenziale) altrimenti delegate al solo docente. Poi, un'attenzione particolare viene rivolta al contesto ed al processo che conduce alla realizzazione del *prodotto di apprendimento*.

Una precisazione: pur essendo sostenitori della valutazione autentica, in modo particolare per comprendere la competenza, non riteniamo che questa tipologia di valutazione debba sostituire quella che ha luogo, ad esempio, mediante i test (prove oggettive di profitto) per quanto riguarda la valutazione delle conoscenze e delle abilità. Siamo sostenitori dell'integrazione più che di una contrapposizione tra queste diverse modalità valutative¹⁹.

Vogliamo inoltre porre l'accento sulla necessità che esse siano utilizzate con competenza professionale, ossia rispettando le peculiarità che le connotano. Ultimamente assistiamo a troppe denigrazioni della

¹⁸ Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

¹⁹ Cfr. L. Galliani, *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie e funzioni*, in L. Galliani, A. M. Notti (a cura di), *Valutazione educativa*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2014.

valutazione scaturita dalle prove oggettive di profitto il più delle volte imprecise, incomplete, pregiudiziali.

5. *Oltre l'apprendimento incapsulato*

Last but not least, dobbiamo domandarci perché le *competenze* abbiano fatto il loro ingresso nella scuola²⁰. Sebbene la questione meriti uno spazio molto ampio per essere analizzata, in questa sede ci limiteremo, schematicamente, a sottolinearne alcuni aspetti di natura strettamente didattica²¹.

Il verbalismo. Spesso fra le pareti scolastiche s'è dato ampio spazio a quella che viene definita “erudizione libresco”, che ha privilegiato la reiterazione verbale della conoscenza dando vita a forme di mnemonismo e nozionismo.

Si ritiene, al contrario, che il sapere non debba essere esibito, ma utilizzato funzionalmente in contesti significativi per l'allievo.

L'apprendimento meccanico. È più volte accaduto – e tuttora continua a accadere – che la scuola abbia calcato troppo la mano su forme di apprendimento meccanico, cioè basato su algoritmi di tipo esecutivo; spazio viene dato, in questo modo, a forme di “riproduzione a specchio” di ciò che il docente ha spiegato. Si ritiene, al contrario, che l'apprendimento debba fondarsi principalmente sulla comprensione reale, consapevole, del sapere proposto.

La riproduzione culturale. Se è vero che la trasmissione dei saperi è un compito ineludibile della scuola, è altrettanto vero che non ci si può limitare a ciò. Si ritiene, al contrario, che la scuola debba offrire

²⁰ Essendo la competenza un costrutto che proviene dalla formazione professionale, si potrebbe pensare che essa in qualche modo finisca per appiattire la formazione scolastica sui variegati bisogni del mercato produttivo. Sebbene non debba essere demonizzata l'esigenza dell'economia competitiva internazionale di richiedere ai sistemi scolastici *capitale intellettuale* mirante a qualificare i processi produttivi, riteniamo altrettanto doveroso che la scuola, oltre che alla *formazione del produttore* dia ampio spazio anche alla *formazione del cittadino*, cioè di persone capaci di pensare con la propria testa e di vivere con libertà la propria esistenza: pensiamo, ad esempio, alla necessità di acquisire conoscenze e competenze atte a maturare piena consapevolezza in ambito politico e sociale e quindi a favorire lo sviluppo pieno della democrazia. Per approfondire le tesi appena menzionate si veda: M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²¹ Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

agli allievi la possibilità di elaborare cultura, onde saper affrontare efficacemente situazioni inedite e complesse.

L'apprendimento incapsulato. Il sapere che si propone a scuola, il più delle volte, ha senso solo al suo interno, esso non permette di essere trasferito altrove; rispetto ai contenuti dell'insegnamento, il mondo scolastico può essere definto autoreferenziale. Si ritiene, al contrario, che sia quanto mai urgente liberare il sapere dalla gabbia scolastica per consentire agli allievi di poterlo utilizzare anche e soprattutto nella vita reale.

5.1 *L'apprendimento situato e il modello dell'apprendistato cognitivo*

Il costrutto della competenza richiede, quale presupposto, un modello di apprendimento non consueto nelle aule di casa nostra: gli autori principali dai quali prende le mosse tale tipologia apprenditiva sono Lev S. Vygotskij e Aleksej N. Leont'ev; a partire da essi si sono sviluppati diversi filoni di ricerca tra i quali ci interessa soffermarci sull'approccio *culturale-situato* o *situazionista*²² dove l'apprendimento è inteso come una *pratica sociale e situata* (in tale approccio si preferisce il termine “pratica” piuttosto che quello di “attività”) in un *contesto definito* di esecuzione piuttosto che, come direbbe Jerome Bruner, *sic et simpliciter* nella mente “in forma solistica”²³; si evince come la conoscenza sia al tempo stesso un prodotto e un processo esperienziale che si produce mediante l'immersione nell'esperienza, ma che a sua volta riflette sull'esperienza stessa e la interpreta. La nostra attenzione si concentrerà quindi sullo sviluppo di particolari capacità cognitive che si originano da esperienze organizzate socialmente: ci domanderemo quali siano le specificità conoscitive di un pensiero in azione e quindi esperto.

²² “Gli studi di maggior interesse per l'approfondimento delle questioni relative alla competenza provengono dalle ricerche condotte in ambito cognitivista e socio-culturale che hanno a che fare con le caratteristiche delle attività cognitive svolte in diversi contesti e del ‘pensiero pratico in azione’” (A. M. Ajello, *Apprendimento e competenze: un nodo attuale*, in “Scuola e Città”, 1, 2002, pp. 45-46 (precisiamo che l'Autrice fa riferimento agli studi della Scribner che riporteremo nel seguito del lavoro)). Cfr., inoltre, B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

²³ *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it. di E. Prodon, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 104.

Innanzitutto, per ciò che riguarda a) *la definizione di problemi*, l’apporto del pensiero esperto non solo è nelle condizioni di risolverli (si parla di *problem solving*), ma anche di prefigurarne di nuovi (in questo caso si parla di *problem finding*); tale modalità di pensiero, inoltre, è in grado di produrre b) *soluzioni flessibili* non apprese in precedenza (preformate), bensì legate alla specificità del contesto: il pensiero pratico, quindi, è un pensiero adattivo all’ambiente la cui flessibilità gli consente di essere situato nei diversi problemi e nelle diverse circostanze; per quanto riguarda c) *l’integrazione del contesto nel sistema di soluzione dei problemi*, tale modalità di pensiero si avvale di tutte le risorse presenti nel contesto (strumenti, *expertise* di altri allievi, risorse simboliche ecc.), e ciò vuol dire che esso è caratterizzato da un pronunciato grado di duttilità cognitiva; altro aspetto che distingue il pensiero in azione è d) *la capacità di ottimizzare le modalità strategiche di risolvere un problema*: grazie all’esperienza maturata in *medias res* il soggetto escogita le modalità più economiche di affrontare i problemi ottimizzando quindi le risorse a disposizione. Infine ricordiamo che il pensiero in azione si avvale funzionalmente dell’apporto di *conoscenze specifiche* inerenti il dominio in cui sta operando, e ciò significa che tale tipologia di pensiero non è legata solo al contesto, bensì utilizza anche i sistemi simbolici di cui dispone²⁴.

Da tutto questo consegue che l’apprendimento sia visto come una pratica culturale *situata*, che si sviluppa all’interno di una *comunità* (che possiede le sue regole d’azione), a partire da un coinvolgimento *ad hoc* del soggetto (ci si deve essere in prima persona e con “tutta” la persona!) nelle dinamiche della comunità stessa²⁵.

²⁴ Cfr. S. Scribner, *Lo studio dell’intelligenza al lavoro*, tr. it. in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, Ambrosiana-LED, 1995 (ed. orig. 1984).

²⁵ Felice Carugati e Patrizia Selleri hanno scritto che le persone “vivendo in una specifica *comunità di pratiche*, progressivamente si appropriano del linguaggio e dei rituali che si sviluppano all’interno di questa comunità e ne diventano attivi. Leve e Wenger (*Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991) hanno evidenziato questa nozione come caratteristica principale dell’apprendimento ‘situato’; è importante precisare che per *apprendimento situato* non si intende semplicemente un tempo preciso in cui collocare i pensieri e le azioni degli individui, ma una prospettiva teorica generale, in cui la conoscenza ha un carattere relazionale e il suo significato è negoziato fra i soggetti coinvolti in quell’esperienza specifica” (*Psicologia dell’educazione*, Bologna, il Mulino, 2001, pp. 74-75).

Ne deriva che il conoscere situato, a differenza di quello inerte, mostri il suo carattere motivante in quanto coinvolge direttamente il singolo e come la ritenzione che da esso si genera sia più agevole proprio perché nasce dall'azione e non dal trasferimento di conoscenze decontestualizzate. L'apprendimento è situato in quanto *non* si origina dalla trasmissione canonica del sapere (di una conoscenza prodotta altrove, data, acquisita, ecc.) bensì dalla costruzione di significati condivisi, co-partecipati socialmente nel contesto di appartenenza: il conoscere, di conseguenza, non sarà trasmesso ma acquisito, ricercato con forza dal desiderio di conoscenza presente nell'allievo.

È chiaro come in questo processo di scoperta vi sia un'attenzione all'*implicito* piuttosto che a ciò che già è evidente: l'itinerario euristico della scuola consiste proprio nel portare alla luce le conoscenze che sono soprattutto tacite, non ancora definite, esplicitandole e in tal modo costruendole²⁶.

Questi cenni introduttivi all'approccio situazionista dell'apprendimento ci portano a prendere in considerazione uno degli aspetti metodologici più interessanti per supportare una didattica per competenze: il modello dell'*apprendistato cognitivo*²⁷. Questo oltre ad inglobare le tre "fasi" dell'apprendistato tradizionale²⁸, ne prevede altre tre:

²⁶ "L'attenzione all'implicito piuttosto che all'esplicito: la gran parte delle conoscenze (siano esse formalizzate in un libro, o presenti all'interno delle pratiche organizzative di un'azienda) sono tacite, non espresse. La possibilità di rendere esplicito l'implicito, che è una delle ambizioni della 'cognizione situata', non è semplice ma è una sfida indispensabile a cui devono guardare insegnanti ed educatori. Le difficoltà, infatti, nascono dalla stretta interrelazione tra 'noto' e 'ignoto', tra il concreto e l'astratto. Le informazioni si interrelano tra loro ed è oggettivamente difficoltoso descrivere tutto, ma non si può prescindere dal rendere 'trasparente' ciò che è sottinteso per chi conosce (come l'insegnante), ma è invece 'ignoto' per chi non ha mai fatto esperienza" (G. Bonaiuti, *Apprendimento situato*, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Rimini, Guaraldi, 2013, p. 336).

²⁷ Per l'approfondimento del costruito teorico si veda: A. Collins, J. S. Brown, S. E. Newman, *L'apprendistato cognitivo*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, cit.; M. B. Ligorio, *Le 'community of learner'. Dalla bottega alla comunità scientifica*, in A. Calvani, B. M. Varisco (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, Padova, Cleup, 1995.

²⁸ Esso è suddiviso in tre fasi: il *modellamento*, mediante il quale l'esperto propone una *performance* e gli apprendisti, oltre ad osservarla con attenzione, cercano di imitarla; l'*assistenza*, che l'esperto offre *in itinere* agli apprendisti – anche di tipo emotivo – mediante l'osservazione dell'esecuzione del compito; il *tirarsi indietro*,

l'*articolazione*, la *riflessione* e l'*esplorazione*. Nel momento dell'*articolazione* l'allievo descrive ad alta voce quello che sta facendo (il discente è indotto ad articolare i ragionamenti, i processi di *problem solving* ecc.), e questo compito gli consente di riflettere maggiormente su ciò che dice, ma anche su ciò che fa, permettendogli anche di aggiustare il tiro del proprio operato. La *riflessione* gli permette di confrontarsi sia con gli altri allievi che con l'esperto.

Nella fase dell'*esplorazione* dato che si è vicini al conseguimento della competenza, non ci si limita a risolvere problemi, ma si pongono le basi per individuarne altri. È evidente come l'apprendistato cognitivo ponga un'attenzione particolare ai processi *metacognitivi*: come accennato lo studente deve riflettere sull'esperienza svolta e verbalizzarla al fine di poterla concettualizzare secondo un codice linguistico di tipo disciplinare, confrontandosi sia con il docente che con i compagni²⁹.

Il docente non dispensa saperi, ma pianifica esperienze di apprendimento *con* i ragazzi (piuttosto che *per* i ragazzi o *dei* ragazzi); si pensi all'attività di ricerca svolta in *laboratorio*: quest'ultima sarà impostata *per* i ragazzi se essi assistono ad un esperimento compiuto dal docente, oppure essa si può intendere *dei* ragazzi se essi vengono lasciati autonomi nel predisporre un percorso euristico (sempre con la supervisione del docente); la ricerca, invece, sarà intesa *con* i ragazzi, nel caso in cui essi, in qualità di apprendisti, partecipino attivamente all'attività euristica secondo la logica dell'apprendistato cognitivo.

Proprio il *laboratorio* dimostra di essere la cornice ideale, oltre che dell'apprendistato cognitivo, delle variegate forme di *didattica attiva*: la distinzione fatta in letteratura tra *laboratorio in senso stretto* e *laboratorio in senso largo* ci aiuta a comprendere meglio la tipologia di laboratorio necessaria ai fini delle nostre argomentazioni.

Con la prima accezione del termine intendiamo attribuire al laboratorio il significato di prassi, ossia quell'insieme di attività che si svolgono all'interno di un determinato spazio fisico. Si intende dare quindi una connotazione materiale, legata in particolar modo ad un luogo

ossia il momento in cui l'esperto gradualmente lascia sempre più spazio alla responsabilità dell'apprendista.

²⁹ Cfr. C. Malacarne, *Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata* in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

concreto e alla strumentazione specifica propria di una particolare disciplina, che si utilizza per esperire attivamente determinati procedimenti e osservarne le conseguenti risultanze.

Con la seconda accezione del termine (quella che ci interessa maggiormente in questa sede), si intende conferirgli il significato di strategia (un esempio è quello dell'apprendistato cognitivo), ossia allestimento delle attività per la costruzione del sapere, i cui risultati sono evidenti a medio-lungo termine.

In tal senso la pratica laboratoriale assume valenza di *contesto* finalizzato a coinvolgere e stimolare l'interesse degli allievi, e ad incentivare il dibattito e la partecipazione per favorire un *apprendimento attivo*. L'aula tradizionale può diventare un *contesto laboratoriale*, a patto che gli allievi imparino facendo e producano il sapere a partire da situazioni motivanti e prossime alla loro esperienza quotidiana³⁰.

6. *Obiettivi di apprendimento e competenze: un confronto necessario*

Il costrutto della competenza – è bene sottolinearlo – non dovrà essere inteso come una delle tante novità che, a scadenza, fanno il loro ingresso nella scuola: esso, al contrario, richiede aggiustamenti, o forse è meglio dire cambiamenti notevoli, ossia un nuovo modo di impostare l'intero *setting educativo* (senza, tuttavia, scartare ciò che di buono esso, nel tempo, ha maturato). Attenzione quindi ad inglobare nel consueto qualcosa che, in ragione della sua portata innovativa, non potrà accettare tale ridimensionamento: a meno che non si riduca tutto ad un'operazione gattopardesca!

Abbiamo detto che la competenza è un costrutto complesso, essendo essa intesa come capacità di adoperare il proprio apprendimento innanzitutto con consapevolezza e con efficacia all'interno di un contesto significativo per l'allievo³¹.

Prescindendo dalle molteplici definizioni alle quali assistiamo, possiamo dire che la competenza è comunque la risultante di una serie di componenti che, nell'ambito della oramai sterminata letteratura sugli obiettivi, si dimostrano perlopiù separate: in altre parole diciamo che

³⁰ Cfr. S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

³¹ Cfr. M. Baldacci, *La struttura logica del curricolo tra obiettivi, competenze e finalità*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, cit.

rispetto al concetto di obiettivo per parlare di competenza è necessario *dialettizzare* alcune antinomie che ora vedremo.

a) Un obiettivo, visto nell’ottica del movimento comportamentista, è considerato come una *performance* osservabile, mentre in quella del movimento cognitivista è un processo interno connesso all’acquisizione della conoscenza; nel caso della competenza, invece, ci troviamo di fronte sia ad una prestazione esterna che alla presenza di processi mentali legati alla prestazione.

b) La consolidata – perlomeno *de facto* – suddivisione tra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale, presente all’interno della letteratura sugli obiettivi, è superata dal momento in cui la competenza dovrà essere intesa sia come un *sapere* che come un *saper fare*. In altre parole: queste due tipologie di conoscenza si intersecano al punto che le conoscenze concettuali, se da una parte costituiscono il *background* sul quale fondare l’azione, la proceduralità, quindi, dall’altra non si limitano ad una dimensione verbalistica, ma vengono utilizzate in contesti e pratiche significativi.

c) La questione relativa alla cognizione ed alla metacognizione, se nel caso degli obiettivi si dimostrava separata, in questo non può esserlo, perché la dimostrazione di una competenza reale non si limita all’esecuzione, corretta quanto si vuole, di un compito apprenditivo, ma richiede da parte dell’allievo una conoscenza attiva dei meccanismi che l’hanno generata (conoscenza dei processi cognitivi, monitoraggio e valutazione di tali processi ecc.).

Vista in tal modo, la competenza possiede una natura diversa rispetto all’obiettivo, se non altro per il carattere *molare* che la caratterizza rispetto a quello *molecolare* dell’obiettivo stesso. La molarità della competenza si concretizza in una descrizione piuttosto larga rispetto a quella di obiettivo che, invece, è più circoscritta; la competenza si definisce come la risultante di aspetti di varia natura (cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali ecc.), mentre l’obiettivo è costituito da un insieme preciso di sottoabilità cognitive semplici, di natura gerarchica³².

³² “In una competenza sono implicati vari aspetti di genere diverso..., ma difficilmente tali aspetti potrebbero essere trattati come ‘sottocompetenze’ articolate in una struttura gerarchica ben definita; forse si potrebbe descriverli in modo più appropriato nei termini di ‘ingredienti’ che si ‘amalgano’ nella competenza aggiungendo che tale ‘amalgama’ si realizza nel corso di una pratica inerente a certi contesti esecutivi o problematici” (*ibidem*, p. 60).

7. Alcune considerazioni conclusive

Nel nostro paese accade, non di rado, che le pratiche educative vengano sostituite (prima ci siamo riferiti alla programmazione didattica e alle prove strutturate) non perché esse abbiano dimostrato la loro desuetudine (quindi la inefficacia formativa) bensì in quanto non rientrano nelle nuove proposte che si ritiene, senza tuttavia averlo potuto dimostrare, che siano migliori, e che di conseguenza consentano alla scuola di poter progredire. È sufficiente uno sguardo diacronico alle fenomenologie didattiche di casa nostra per rendersi conto che l'innovazione, quando non è supportata dalla ricerca e non ha il tempo necessario per radicarsi, finisce semplicemente per imbellettare il fare didattico, senza tuttavia modificare nulla di ciò che in precedenza si riteneva fosse improduttivo.

Una stranezza³³, forse solo italiana, riguarda il fatto che se la politica scolastica seguisse una logica lapalissiana dovrebbe, prima di assumere decisioni che riguardano cambiamenti, sottoporli al vaglio della sperimentazione o comunque della ricerca; ricerca, si badi, non presa in prestito da altri contesti, bensì effettuata sul territorio nazionale. Avviene normalmente il contrario: si scrivono le leggi sulla base di condizionamenti ideologici e delle necessità del mercato e poi – *semmai* – se ne verificano gli effetti!

C'è nella scuola una forte rincorsa al nuovo che potremmo etichettare come *l'ossessione del nuovismo*³⁴. Il nuovo è considerato comunque positivo! Ma ricorrere al nuovo induce una sorta di *effetto alone* capace di attribuire potenzialità a questo o a quel ritrovato per il sol fatto che esso si presenta come nuovo, trascurando di assumersi l'onere della prova.

Il nostro augurio è che il costrutto della competenza vada ben oltre l'effetto alone appena menzionato, mediante soprattutto l'attività di ricerca *in loco*: università e scuola, insieme, dovranno promuovere itinerari euristici finalizzati a comprendere l'efficacia o meno delle nuove proposte.

³³ N. Bottani, *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, Programma Education FGA, Working Paper, n.17, 2, 2009, p. 10

³⁴ B. Vertecchi, F. Mattei, *Critica del nuovismo*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 1, 2016.

Ricordiamo che l'autonomia scolastica ha permesso alla scuola di dare spazio ad ogni forma organizzativa e didattica³⁵ che risulti coerente con i traguardi che si intendono realizzare e proprio tale correlazione apre uno spazio di libertà che può consentire ai docenti di avviare prassi virtuose d'innovazione.

Tuttavia, senza un solido e costante impegno conoscitivo mirante a far luce su ciò che è considerato innovazione, si rischia di aprire nuovamente il varco al *sensu comune educativo* più torbido, il che renderebbe vano ogni sforzo mirante a ottimizzare la qualità dell'istruzione, *condicio sine qua non* per lo sviluppo democratico dell'intera società.

Bibliografia

A. M. Ajello, *Apprendimento e competenze: un nodo attuale*, in “Scuola e Città”, 1, 2002.

M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.

M. Baldacci, *La struttura logica del curricolo tra obiettivi, competenze e finalità*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2007.

M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

G. Bonaiuti, *Apprendimento situato*, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini, 2013.

V. Bonazza, *Programmazione e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*, Napoli, Guida, 2012.

V. Bonazza, *L'efficacia della formazione. Chiodi da ribattere sulla pedagogia per obiettivi*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 2, 2017.

N. Bottani, *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, Programma Education FGA, Working Paper, n.17, 2, 2009.

J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it. di E. Prodon, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2001.

³⁵ D.P.R. n. 275/1999, art. 4, comma 2.

M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009.

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

A. Collins, J. S. Brown, S. E. Newman, *L'apprendistato cognitivo*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Ambrosiana-LED, 1995 (ed. orig. 1989).

M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

L. Cottini (a cura di), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2008.

E. Felisatti, U. Rizzo, *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, PensaMultimedia, 2007.

S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

F. Frabboni, *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

F. Frabboni, *È salpato il veliero delle Indicazioni per il curricolo*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2007.

L. Galliani, *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie e funzioni*, in L. Galliani, A. M. Notti, *Valutazione educativa* (a cura di), Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2014.

V. Grion, *Valutare e certificare le competenze nella scuola*, in F. Dettori (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2016³.

M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Roma, FrancoAngeli, 1999.

M. B. Ligorio, *Le 'community of learner'. Dalla bottega alla comunità scientifica*, in A. Calvani, B. M. Varisco (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Iper testi, micromondi e orizzonti formativi*, Padova, Cleup, 1995.

D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Ed. Lavoro, 2009³.

C. Malacarne, *Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata* in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

F. Mattei, B. Vertecchi, *Critica del nuovismo*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 1, 2016.

F. Mattei, B. Vertecchi, *Autonomia ancillare*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 2, 2017.

M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

P. Romei, *Guarire dal ‘mal di scuola’. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell’autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

A. Rosa, *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un’indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Nuova Cultura, 2013.

S. Scribner, *Lo studio dell’intelligenza al lavoro*, tr. it. in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, Ambrosiana-LED, 1995 (ed. orig. 1984).

R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

I. Vannini, *La qualità nella didattica*, Trento, Erickson, 2009.

B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.