

QUANDO VALUTARE A SCUOLA STANCA: NUOVE PROSPETTIVE TRA *COOPERATIVE LEARNING* E DISPOSIZIONI DELLA MENTE

di *Angelo Chiarle**

1. Premessa.

«Qui il lavoro non serve più a niente. La vetta è bruciata...». Quanti docenti, in cuor loro, non hanno amaramente condiviso questo verso pavese, coinvolti nel “balletto” dei corsi di recupero divenuto vieppiù penoso nel corso dell’a. s. 2007/2008 (e nell’estate seguente) per i motivi a tutti ben noti? Una volta di più s’è toccato con mano quanto, davvero, valutare non solo stanca, ma può anche giungere a demoralizzare se non proprio a demotivare, docenti, alunni e genitori.

Sono però proprio la viscerale concretezza di Pavese, e il suo *esprit de clarté* anti-aristocratico, direbbe Gianfranco Contini, a spingerci ad andare oltre il giustificato scoramento: «... e la sola freschezza è il respiro». Di quale “aria fresca”, dunque, riempire i polmoni? Senza dubbio, l’occasione di questo convegno esorta ad affilare le armi della riflessione critica professionale.

Occorrerà riflettere, allora, sui motivi che causano stanchezza nella valutazione scolastica, intendendo con stanchezza con qualcosa di diverso dalla normale fatica connessa all’esercizio di qualunque professione lavorativa¹. Occorrerà anche capire in che misura questa stanchezza è “congenita”, e quindi ineliminabile, oppure contestuale, e quindi contenibile. Occorrerà, alla fine, chiedersi se esistano degli strumenti didattici operativi che consentano di trovare spiragli per possibili vie d’uscita. Utile sarebbe avere qualche evidenza sperimentale che consenta di poter “toccare con mano” se e come questi strumenti didattici funzionano nel lavoro con gli studenti.

2. Valutare a scuola stanca perché...

2.1. ... richiede di “saper pensare il sistema”.

«La scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari. Dovrà insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza — l’universo, il pianeta, la natura, la vita, l’umanità, la società, il corpo, la mente, la storia — in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d’insieme. Dovrà promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti

* Docente di Lettere presso il Liceo Scientifico Statale «Ch. Darwin» di Rivoli (TO), <http://www.liceodarwin.rivoli.to.it/>.

¹ Con approccio rigorosamente scientifico, Vittorio Lodolo D’Oria si chiede se siano gli insegnanti a diventare pazzi, ovvero se solamente i pazzi facciano gli insegnanti, cfr. V. LODOLO D’ORIA, *Scuola di follia*, Armando, Roma 2005.

sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento»².

Edgar Morin rilancia, prospettando una sfida di portata planetaria, epocale.

«È necessario umanizzare i saperi per limitare la dispersione della conoscenza. Una conoscenza priva di contestualizzazione è una conoscenza povera. Come fare a riunire i saperi delle varie discipline? Serve un pensiero complesso che permetta di unire ciò che è separato. Oggi serve un nuovo umanesimo [...]: un umanesimo concreto. È necessaria una riforma della conoscenza del pensiero, un nuovo umanesimo globale che sappia affrontare i temi della persona e del pianeta. I giovani oggi si sentono persi, non trovano le ragioni dell'essere. Oggi i giovani sono chiamati ad affrontare un compito ancora più ampio: la salvezza del genere umano. Hanno una missione grande davanti a loro e dobbiamo educarli ad apprendere e a maturare una conoscenza adeguata ad assolvere a questo compito fondamentale a cui sono chiamati»³.

Sempre più, quindi, insegnare a scuola viene prospettato come un *affaire* per quei «pensatori di sistema radicati nella pratica della loro professione» (*practitioner-based system thinkers*) preconizzati da Michael Fullan⁴.

2.2. ... concerne la scuola in quanto «pubblico servizio con uno scopo morale»⁵.

Proprio in quanto *system thinkers in action*, responsabili e capaci «di gestire la propria continua trasformazione», secondo le ormai celebri asserzioni di Donald Alan Schön⁶, gli insegnanti non possono ignorare lo scenario tratteggiato, a tinte non poco fosche, da Umberto Galimberti.

«Perché tanta partecipazione di giovani a reality show come *Il Grande Fratello*, *L'isola dei famosi* e altre trasmissioni consimili, dove si esibiscono senza pudore i sentimenti più profondi e i segreti più nascosti della propria intimità?».

Al filosofo-psicoanalista allievo di Emanuele Severino preme non tanto dare una risposta più o meno scontata a questa domanda, quanto piuttosto analizzare le conseguenze profonde di questo fenomeno.

«Questi tracciati segreti dell'anima, in cui ciascuno dovrebbe riconoscere le radici profonde di se stesso, una volta immessi senza pudore nel circuito della pubblicizzazione, quando non addirittura in quello della pubblicità, non sono più propriamente miei, ma proprietà comune. [...]

Per quanto la cosa possa apparire strana, la sua realizzazione nella nostra società è già in corso e il processo di eliminazione del *pudore* è quasi completo, perché il pudore può essere non solo sintomo di "insincerità", ma addirittura — e qui anche gli psicologi danno una mano — di "introversione", di "chiusura in se stessi", quindi di "inibizione" se non di

² Cfr. *Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*. (2007, 3 aprile). Da http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/indicazioni_nazionali.shtml.

³ Cfr. intervento alla presentazione del documento *Cultura scuola persona*, cit., da http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/intervento_morin.shtml.

⁴ Cfr. MICHAEL FULLAN, *System Thinking, System Thinkers and Sustainability*, in: *Schooling for Tomorrow: Think Scenarios, Rethink Education*, OCSE/CERI 2006, pp. 39-51.

⁵ Cfr. M. FULLAN, *System Thinking*, cit. p. 42.

⁶ Cfr. DONALD A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

“repressione”. E inibizione e repressione, recitano i manuali di psicologia, sono sintomi di un “adattamento sociale frustrato”, quindi di una socializzazione fallita. Vedete dove si può arrivare avviando una sequenza un po’ disinvolta di sillogismi? [...]

E tutto ciò, anche se non ci pensiamo, approda a un solo effetto: attuare l’*omologazione totale della società* fin nell’intimità dei singoli individui e portare a compimento il conformismo»⁷.

L’eticità della *mission* propria della scuola nasce dunque proprio in questo contesto socio-culturale: «sottrarre l’individuo a quei processi di omologazione in cui ciascuno di noi rischia di perdere il proprio nome». Galimberti, in effetti, è molto duro nel puntare il dito contro *Il disinteresse della scuola*, chiamando in causa esplicitamente le modalità di valutazione.

«Alla base della demotivazione scolastica esiste quella tendenza all’oggettivazione [...] che porta i professori a giudicare i loro studenti in base al profitto, termine che il mondo della scuola ha mutuato dal mondo economico, risolvendo l’educazione in puro fatto quantitativo dove a sommarsi sono nozioni e voti. [...]

L’interrogazione misura il “profitto”, ma siccome il profitto è l’ultimo risultato di quella catena che, percorsa a ritroso, indica comprensione, interesse, sollecitazione emotiva, non è difficile demotivare, anche in modo grave, studenti giudicati in base all’esito che può scaturire solo da premesse che la scuola ha evitato di curare»⁸.

2.3. ... interpella professionisti altamente riflessivi.

La pubblicazione del Decreto ministeriale n. 80 del 3 ottobre 2007 è stata l’innescò dell’accesso dibattito pubblico che tutti abbiamo seguito circa l’opportunità di quello che la *vox populi* ha preso a definire “il ritorno degli esami di riparazione”. Interessa, in questa sede, non tanto entrare nello specifico d’una sì *vexata quæstio*, quanto rilevare la stupefacente assenza di un dibattito serio e costruttivo su standard, criteri e strumenti della valutazione scolastica, ulteriore dimostrazione del cronico ritardo «della cultura educativa in Italia poco sensibile, quando non del tutto ostile, allo sviluppo della ricerca», per usare le parole di Vertecchi⁹.

Se dunque il “vizio d’origine” della nostra «cultura educativa» sembra essere un’«astrattezza» idealistica, appesantita non solo da «implicazioni moralistiche», ma anche «dalla subalternità dell’educazione a logiche prese in prestito dall’economia», la soluzione non può che essere una «profonda revisione dei modelli valutativi». Il fine di tale revisione della valutazione, però, non può essere solo «un’interpretazione della realtà in atto», ma anche «un’ipotesi sugli sviluppi successivi del sistema educativo». “Fare scuola per il domani: pensare agli scenari futuri, ripensare l’educazione”, replica l’OCSE.

«Quel che conta è essere consapevoli di che cosa si stia facendo, e perché. La valutazione può essere un rituale fine a se stesso o un’occasione insostituibile per capire i processi di cui si è parte»¹⁰.

Accogliendo le provocazioni di Vertecchi, decisi quindi, come insegnanti, a non restare in silenzio, per non lasciare ancora le scuole «del tutto ai margini del dibattito attuale», occorrerà dunque “approcciarsi” alla valutazione in modo pienamente

⁷ Cfr. UMBERTO GALIMBERTI, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Rizzoli, Milano 2007, pp. 57-64 (corsivi nell’originale).

⁸ Cfr. U. GALIMBERTI, *op. cit.*, pp. 31-42.

⁹ Cfr. BENEDETTO VERTECCHI - GABRIELLA AGRUSTI, *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Bari 2008, p. 5.

¹⁰ Cfr. B. VERTECCHI - G. AGRUSTI, *Laboratorio di valutazione cit.*, pp. 7-25, *passim*.

consapevole, come alla *consummatio* della *tékne* di professionisti altamente riflessivi. Valutare significa, in effetti, avviare un dinamismo crescente di domande per l'intelligenza.

- Che voto do?
- In base a quali criteri?
- Quale tipo di verifica preparo?
- Con quali modalità la effettuo?
- Che cosa voglio valutare?
- Perché lo voglio valutare?
- Che cosa di significativo mi dovrebbe dire questa verifica sull'apprendimento dei ragazzi?
- Perché la *performance* che richiedo è significativa anche per i ragazzi?
- Che cosa di essenziale per la vita ci guadagnano i ragazzi svolgendola?
- Quale gratificazione mi aspetto dal buon andamento della verifica?

«Migliorare le competenze docimologiche del docente» è certamente un obiettivo di aggiornamento professionale molto importante, vista la complessità anche solo della questione delle funzioni della valutazione (formativa, sommativa, diagnostica, misurativa, predittiva e prognostica), sulla quale neppure in letteratura non esiste «un accordo generale». Pur avendo avuto sempre un certo *penchant* per le *minutissimæ res* «dell'approccio docimologico», non mi sembra, al momento, più così giustificato postulare la «centralità» della docimologia. Pur riconoscendo, e praticando in certa misura (uso intensivo di Excel incluso), tutta la raffinatezza connessa alla *techne* del “mettere i voti”¹¹, sempre più essa non mi appare altro che la punta dell'iceberg, l'ultimo anello di una catena di competenze professionali alquanto complessa. Di questa complessità occorre certamente non spaventarsi, ma soprattutto riappropriarsi, al fine di “slatentizzare”, direbbe Philippe Perrenoud, le «rappresentazioni poco esplicite e scarsamente negoziate del mestiere e delle competenze latenti»¹².

2.4. ... le criticità non vengono percepite e affrontate.

Fino a qualche anno fa ero abituato ad “andare avanti” il più possibile col programma, per poi decidere, a un certo punto, quale prova di verifica far svolgere ai ragazzi, stabilendola lì per lì abbastanza estemporaneamente, a seconda anche delle varie contingenze. Le varie verifiche venivano poi valutate (a volte anche con estrema pignoleria, specie i temi di italiano) sulla base di criteri decisi individualmente, in solitudine e non esplicitamente comunicati in anticipo ai ragazzi, i quali “incassavano” il voto finale credo (adesso) senza capire più di tanto i miei criteri di correzione.

Con il passare degli anni, grazie sia ai corsi di aggiornamento frequentati sia alle reazioni degli studenti, penso di aver afferrato *L'ardua e tuttavia semplice verità sull'insegnamento* su cui Carol Ann Tomlinson richiama la nostra attenzione.

¹¹ Cfr. GUIDO BENVENUTO, *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma 2003, pp. 25-27, 97-101.

¹² Cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002, p. 19.

«Una delle cose che mi piacciono di più dell'incontro tra la volpe e il piccolo principe è quella squisita ambiguità che talvolta si crea, per cui non si capisce chi tra i due sia l'insegnante e chi lo studente. Ciò mi fa ricordare che, come insegnanti, non abbiamo la piena responsabilità e il pieno controllo di ciò che accade in classe: la programmazione di una delle nostre migliori lezioni può andare in fumo davanti all'affascinante domanda di un ragazzino che ha solo un quarto dei nostri anni. La nostra persistenza è rimodellata e riorganizzata dalla persistenza di uno studente che lotta fortemente per camminare in aula o per raggiungere un'accettabile fluidità linguistica. Il nostro umore è affinato dal ragazzino che più di tutti lo mette a dura prova. In altre parole, ogni giorno siamo noi ad essere rimodellati nelle classi in cui insegniamo. [...]

Questa è la metafora per la seconda sfida e opportunità che abbiamo come insegnanti — lasciarci ri-formare da ciò che facciamo per diventare una cosa sola con il nostro lavoro»¹³.

Poco alla volta il mio *habitus mentis* circa il valutare è cambiato. Sempre più mi appare di vitale importanza la riforma della valutazione scolastica. La valutazione tradizionale:

- non è imparziale, ma arbitraria e incontrollabile¹⁴;
- non è predittiva, ovvero non dice nulla di che cosa i ragazzi sapranno fare con le conoscenze acquisite a scuola nella vita reale;
- ma autoreferenziale e inadatta a valutare ciò che deve valutare¹⁵;
- non è educativa, ma anzi demotivante e deresponsabilizzante¹⁶.

3. Valutare a scuola stanca meno quando...

3.1. ... la “cassetta degli attrezzi” è aggiornata.

«La cosa forse più difficile è accettare l'idea di dover cambiare il modello di scuola da cui noi siamo usciti, e che su di noi ha funzionato tanto bene». Nell'aprile 2007 Norm Green spiegava questa piccola verità controintuitiva ad un gruppo di docenti e dirigenti scolastici convocati dal Ce.Se.Di. (il Centro Servizi Didattici della Provincia di Torino). L'autorevolezza del provocatorio *statement* del noto dirigente canadese provi non si fonda certo solo sull'entusiasmo e sullo *humour* che lo contraddistinguono, mai sui risultati (internazionalmente riconosciuti) da lui conseguiti nel campo dell'innovazione scolastica¹⁷.

¹³ Cfr. CAROL ANN TOMLINSON, *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2006, cap. 7, *L'ardua e tuttavia semplice verità sull'insegnamento*, pp. 138-139

¹⁴ Come dimostra il fatto stesso che per gli “esami di riparazione” di settembre 2008 il Ministero abbia dovuto studiare misure per richiamare a valutare i ragazzi con giudizio di promozione sospeso gli stessi docenti che li avevano “rimandati”.

¹⁵ Come dimostra lo stesso Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21, e i bizantinismi, esclusivamente matematici, delle *Norme per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici per l'ammissione ai corsi di laurea universitari* introdotte dal Ministero per costringere le Università a tenere in qualche considerazione la «qualità dei risultati scolastici [i voti e basta] conseguiti prima dell'accesso ai corsi universitari».

¹⁶ Per una più ricca argomentazione di questo *statement* qui posto in termini un po' apodittici, sulla scorta di evidenze sperimentali, cfr. ANGELO CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi e percorsi individualizzati in letteratura con il Cooperative Learning*, in: MARCO BAY (a cura di), *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2008, pp. 247-291.

¹⁷ Nel 1982 il distretto scolastico di Durham in Canada diretto da Green era stato classificato come il peggiore dell'Ontario. Dopo anni di duro lavoro, nel 1996 la Bertelsmann Stiftung assegnò al Dipartimento

All'inizio della mia carriera di insegnante mi chiedevo, in effetti, se mai sarei stato avrei raggiunto il livello dei colleghi con tanti anni di esperienza alle spalle. «Puzza di Latino», questo il commento di uno studente che ricordo di aver sentito piovermi addosso il primo giorno di scuola sedici anni or sono, fresco vincitore di concorso, attendendo in cortile di entrare in classe. Devo riconoscere che l'intuito dei ragazzi anche questa volta aveva azzeccato. In effetti, per i primi anni di insegnamento ho vissuto di rendita, ispirandomi ai modelli eccellenti di coloro che erano stati i miei insegnanti. Successivamente, spinto dal desiderio di aggiornarmi, *Par volontà et par hasard*, rubando un titolo al compositore francese Pierre Boulez, una decina d'anni fa mi sono imbattuto nel *Cooperative Learning* appena traslato (e riadattato) in Italia da Mario Comoglio¹⁸.

Negli anni a seguire, grazie a una serie di corsi di aggiornamento organizzati sempre dal Ce.Se.Di., ho avuto modo di arricchire la mia "cassetta degli attrezzi" di altri nuovi preziosi strumenti teorico-pratici: oltre al *Cooperative Learning* e al costruttivismo sociale, motivare gli studenti ad apprendere, gestire la classe come comunità di apprendimento, le rubriche di valutazione, il portfolio dello studente, l'apprendimento significativo, la valutazione autentica, l'istruzione differenziata, fare scuola per educare le disposizioni della mente.

Se nell'"imbuto" della didassi (provando a usare un'altra metafora) un docente prova ad immettere queste innovazioni, che cosa fuoriesce dal "collo" di questo imbuto in termini di valutazione? Si tratta di un prodotto degno e all'altezza delle sfide che vengono lanciate alla scuola? La mia (inevitabilmente) circoscritta esperienza di *reflective practitioner* assolutamente ancora *in fieri*, e l'evidenza sperimentale che ho avuto modo di raccogliere, mi consentono di avere qualche elemento per tentare una risposta più precisa e ricca a queste due domande essenziali¹⁹.

3.2. ... si ha un'idea chiara della direzione verso cui ci si vuole muovere.

«Realizzare quanto abbiamo descritto richiede certamente degli sforzi, ma quello che è realmente importante è il fatto di dar prova di autenticità. Quando si esprime ciò a cui si attribuisce valore [...], l'insegnante] deve prestare ascolto alla propria voce interiore e porre attenzione alla sincerità di quanto sta tentando di fare»²⁰.

Se dunque è l'*ethos* il terreno d'elezione per l'esercizio della professione docente, se è vero che «appare sempre meno ragionevole rifiutare la dimensione educativa del mestiere dell'insegnante», considerato che «affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione» deve essere ritenuta una delle nuove competenze essenziali per insegnare

per l'Educazione di Durham il Carl Bertelsmann-Preis sul tema «Sistemi scolastici innovativi in un confronto internazionale» come migliore «laboratorio di futuro». Per la motivazione completa, cfr. *Chronik der Carl Bertelsmann-Preise*, p. 4 (<http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_14171_22494_2.pdf>).

¹⁸ MARIO COMOGLIO - MIGUEL ANGEL CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1996; M. COMOGLIO, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1998.

¹⁹ Per una discussione della questione da una differente prospettiva, centrata sul caso specifico di un'allieva, cfr. A. CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi* cit.

²⁰ Cfr. MICHAEL FULLAN - ANDY HARGREAVES, *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola? Definire e raggiungere obiettivi significativi di miglioramento*, Edizioni Erickson, Trento 2005, p. 120.

nel XXI secolo²¹, occorrono allora dei principi-guida per orientare l'*hic et nunc* della quotidianità didattica. La mia esperienza mi ha portato, poco alla volta, a focalizzarne sei.

- i. Prima di tutto, «relazione, relazione, relazione», come ama dire Norm Green. Senza dubbio, questo è l'«effetto collaterale» principale dell'uso abbastanza costante del Cooperative Learning, strumento didattico indispensabile per costruire quei necessari «ponti relazionali» richiamati da Perrenoud, la *conditio sine qua non* «in un mestiere dell'umano, in cui la parte dei valori, delle credenze, delle relazioni, dell'affettività, dunque della soggettività, è immensa»²².
- ii. In secondo luogo, il prima possibile con i miei studenti cerco di passare dal modello dell'insegnamento tradizionale al modello del cosiddetto *coaching*²³, in ossequio alla teoria dell'apprendistato cognitivo nell'ambito del paradigma socio-costruttivista²⁴. «Obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui se docere profitentur»: *en appuyant* al famoso *insight* di Cicerone²⁵, e parafrasando Alfie Kohn²⁶, il mio obiettivo è quello di andare oltre la disciplina e l'ubbidienza, al fine di costruire nelle classi piccole comunità di apprendimento veramente focalizzate sull'apprendimento degli studenti.
- iii. In terzo luogo, apprezzando «plustost la teste bien faicte, que bien pleine» non solo negli insegnanti, in accordo con la celebre suggestione di Michel de Montaigne²⁷, ma anche nei miei allievi, l'obiettivo generale del mio lavoro in classe me è promuovere il pensiero critico, specialmente applicando il modello dell'*Understanding by Design* di Grant Wiggins and Jay McTighe²⁸.
- iv. In quarto luogo, proprio perché, come scrive Walter Santagata, «la nascita di nuovi talenti creativi» è un fattore cruciale di sviluppo per ogni paese²⁹, cerco di promuovere la creatività dei miei studenti facendo ricorso soprattutto alla cosiddetta «valutazione alternativa» o «autentica».

²¹ Cfr. P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze* cit., pp. 149 ss.

²² Cfr. P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze* cit., pp. 99, 107. Su questo punto il discorso si presterebbe ad approfondimenti molto complessi, fino a raggiungere «i primordi della coscienza umana», l'origine del cui «sviluppo evolutivo» la psicologia è oggi incline a individuare nella «relazione cooperativa fra pari» (cfr. GIOVANNI LIOTTI, *La dimensione interpersonale della coscienza*, Carocci, Roma 2008³, pp. 97, 111, 221).

²³ Con la tipica sequenza di *Caring* (il prendersi cura del discente nelle sue difficoltà iniziali) - *Modeling* (l'offrire al discente il modello della propria *expertise*) - *Scaffolding* (l'incoraggiamento e il sostegno offerti al discente-apprendista) - *Fading* (la riduzione graduale del sostegno del docente a fronte della crescente sicurezza acquisita dal discente con la pratica guidata).

²⁴ Per meglio capire la portata della «rivoluzione copernicana» indotta dalla teoria sociale della conoscenza e dell'apprendimento, cfr. BIANCA MARIA VARISCO, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002, in particolare pp. 170-192.

²⁵ *De natura deorum*, I, 10.

²⁶ Cfr. ALFIE KOHN, *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1996 (rist. 2006), teoria ampiamente discussa in CAROL M. CHARLES, *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2002, pp. 319-338.

²⁷ *Les essais*, I, XXV.

²⁸ GRANT WIGGINS - JAY MCTIGHE, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2004; JAY MCTIGHE - GRANT WIGGINS, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2004.

²⁹ Cfr. WALTER SANTAGATA, *La fabbrica della cultura. Ritrovare la creatività per aiutare lo sviluppo del paese*, il Mulino, Bologna 2007, pp. 48-52.

- v. In quinto luogo, nella consapevolezza che, nella prospettiva del *Lifelong Learning*, «un apprendimento intenzionale auto-iniziato, auto-regolato a tutte i livelli di vita è così divenuto la chiave per l'avanzamento personale e professionale»³⁰, facendo ricorso sia all'Istruzione Differenziata sia al Portfolio dello Studente, il mio obiettivo a lungo termine (almeno in tre anni scolastici) è formare *autonomous learners*.
- vi. In sesto luogo, condivido l'idea globale che la valutazione (nel caso nostro quella scolastica) debba servire «a incoraggiare il miglioramento e l'auto determinazione», al fine di aiutare le persone «a aiutare sé stesse e a migliorare i loro programmi usando una forma di autovalutazione e autoriflessione»³¹. Più esplicitamente, cerco sempre di applicare i principi 1, 4, 5, 7, 8 del decalogo della cosiddetta *Empowerment Evaluation* descritta da Fetterman e Wandersman³². In termini pratici, uso costantemente le rubriche di valutazione, negoziandole e costruendole, tutte le volte che è possibile, insieme con gli studenti³³.

3.3. ... si lavora per conseguire obiettivi in cui si crede.

Uno dei segreti dello straordinario successo colto dal suo distretto scolastico, a detta di Norm Green, è stato l'essersi creati, con un lungo lavoro di riflessione condivisa a tutti i livelli, il solido "ombrello" di una *vision* precisa e coerente della propria *mission*. Sotto questo "ombrello" venivano di volta in volta inquadrare le nuove indicazioni governative, mettendosi così nelle condizioni di affrontare le sempre nuove sfide lanciate alla scuola, scongiurando però, al contempo, lo stress da innovazione continua che finisce con l'affliggere coloro non trovano il modo di sottrarsi alle fluttuazioni tipiche della *voluntas* dei governanti che si succedono al timone della Scuola³⁴.

Sulla scorta dei principi-guida sopra elencati, i miei sforzi continuano ad essere quelli di ri-orientare il mio lavoro in classe (e la pratiche di valutazione che ne conseguono) in cinque direzioni.

³⁰ Cfr. EURYDICE EUROPEAN UNIT, *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, Brussels, Enschedé/ Van Muysewinkel, 2002, p. 16 (reperibile all'indirizzo: <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf>).

³¹ Cfr. DAVID M. FETTERMAN - SHAKEH J. KAFTARIAN - ABRAHAM WANDERSMAN (edited by), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment & Accountability*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1996, pp. 4-5.

³² Cfr. DAVID M. FETTERMAN - ABRAHAM WANDERSMAN (edited by), *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*. The Guilford Press, New York 2005, pp. 27-41: miglioramento, partecipazione democratica, giustizia sociale (cfr. anche le «tecniche di giustizia» richiamate da P. Perrenoud, *op. cit.*, p. 162), strategie basate sull'evidenza (in accordo con questo «approccio formativo»), la valutazione «tiene conto di tutto ciò che può aiutare l'alunno ad imparare meglio», cfr. P. Perrenoud, *op. cit.*, p. 53), costruzione di capacità. Nella stessa prospettiva, cfr. ANDY STIX, *Empowering Students through Negotiable Contracting*, National Middle School Initiative Conference, Long Island, NY, 1997 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 411 274).

³³ Cfr. ANDY STIX, *Creating Rubrics through Negotiable Contracting and Assessment*, National Middle School Conference, Baltimore, MD, 1996 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 411 273).

³⁴ Come, per fare un esempio nostrano, l'introduzione e poi l'abolizione del portfolio, che ha sortito il risultato di aver "bruciato" uno strumento prezioso per implementare la valutazione scolastica.

3.3.1. Promuovere il pensiero critico.

Incentivare la riflessione critica degli studenti: questo appare l'unico antidoto contro lo sconcertante scenario dipinto da Umberto Galimberti, consapevoli, insieme con Matthew Lipman, «del profondo abisso che separa il modo di pensare che ci è stato insegnato nelle scuole e le decisioni che siamo chiamati a prendere nella vita di ogni giorno»³⁵.

Nel lavoro quotidiano con gli studenti trovo molto efficace il metodo proposto da Wiggins e McTighe³⁶. Il consiglio operativo da loro lanciato («Organizzate programmi, corsi e unità di studio e lezioni intorno a domande») induce a pratiche di valutazione scritta e/o orale molto differenti, non meramente nozionistiche, come si può inferire dalla *Scheda 1* che propone un «piano di domande progressive»³⁷ sul carne *Dei Sepolcri* di Foscolo.

Scheda 1

Grandi domande sul carne *Dei Sepolcri*

1. Quale differenza intercorre tra sogno e illusione?
2. Le illusioni sono necessarie per vivere?
3. Quale «dote», quale tesoro, ricchezza rende divino l'uomo?
4. «Sol chi non lascia eredità d'affetti»: per lasciare quali eredità vale la pena di vivere?
5. Bisogna vivere per lasciare a altri una qualche eredità? O è meglio godere tutto quel che si può finché c'è vita?
6. Esistono dei limiti alle leggi dell'uomo? La legge deve sottostare a qualche forma di giudizio?
7. Deve esistere qualche criterio per giudicare una legge? O la legge sta al di sopra del giudizio?
8. La religione è essenziale alla civiltà?
9. Che differenza c'è tra fede e religione?
10. Da che cosa deve essere depurata la *religio*?
11. Di quali «puri effluvi» deve essere permeata la religione per essere accettabile?
12. Esistono dei criteri di accettabilità per l'«insania»?
13. In che modo i «caldi/ sensi» possono (debbono) fare la differenza?
14. C'è più libertà in un uomo «libero» o in uomo «liberal»?
15. Per quali «cose» è giusto/ doveroso «accendersi»?
16. La beatitudine sta nella gloria?
17. La speranza deve trarre «auspici» da qualcosa?
18. La religione è pace?
19. C'è giustizia nella morte?
20. Il «disio» può essere un elemento per fare la differenza nella vita?
21. A chi possiamo chiedere protezione?
22. Che cosa o chi è in grado di «eternarci»?

Modalità di valutazione: interrogazioni orali programmate.

La sfida cui questa impostazione didattica cerca di dare una risposta è, in ultima analisi, sostiene Jerome Bruner, «coltivare la capacità di riflettere» con l'obiettivo di fare dei ragazzi degli adulti migliori. Sensibili, cioè, a «cogliere il valore intrinseco ed estrinseco della vita intellettuale»³⁸.

³⁵ Cfr. MATTHEW LIPMAN, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 226.

³⁶ Per una discussione più esaustiva delle modalità con cui lo applico, cfr. A. CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi* cit., pp. 251-261.

³⁷ Cfr. G. WIGGINS - J. MCTIGHE, *Fare progettazione* cit., pp. 57, 65.

³⁸ Cfr. J. MCTIGHE - G. WIGGINS, *Fare progettazione* cit., p. 239.

«La coscienza dell'uomo è mossa da un dinamismo di domande. Sono le domande che conducono il soggetto ad una piena soggettività»³⁹. Proprio per questo motivo un altro *thinking tool* molto valido per allenare sia la quarta disposizione della mente («Pensare in maniera flessibile») sia la sesta («Fare domande e porre problemi»), rendendo poco alla volta la classe un ambiente più “ricco di pensiero”⁴⁰, è sicuramente la Scheda di lavoro 6.3⁴¹. Utilizzare le “lenti” dei sei aspetti della comprensione⁴² per generare possibili domande essenziali, è in effetti un esercizio davvero efficace. La *Figura 1* riporta un esempio di domande essenziali da me predisposta come “portale d'accesso” all'unità di apprendimento su Seneca.



Fig. 1

La *Scheda 2* esemplifica il lavoro preparatorio svolto da Enrico per prepararsi all'interrogazione su Seneca, un lavoro ideato e realizzato in completa autonomia, rielaborando creativamente altre schede-modello da me fornite agli studenti nel corso dei due anni precedenti.

³⁹ Cfr. PIERPAOLO TRIANI, *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una 'filosofia' della formazione*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 150.

⁴⁰ Cfr. ARTHUR L. COSTA - BENA KALICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*. Edizione italiana a cura di MARIO COMOGLIO, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2007, pp. 47, 145-146.

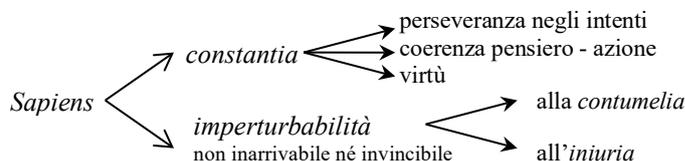
⁴¹ Cfr. J. MCTIGHE - G. WIGGINS, *Fare progettazione* cit., p. 141.

⁴² Cfr. G. WIGGINS - J. MCTIGHE, *Fare progettazione* cit., pp. 77-101.

Scheda 2

Enrico, classe V, gennaio 2009

Seneca, *De constantia sapientis*, V, 4-7

**Insights**⁴³

- La virtù deve rimanere salda di fronte ai rovesci della sorte
- L'*iniuria* causa sempre qualche danno: nella dignità, nella persona o nei beni esterni.
- «*Sapiens autem nihil perdere potest: omnia in se reposuit*». Non bisogna esporsi alla *fortuna*, ma i rapporti con le altre persone?
- La sorte non dà né può togliere la virtù: «*virtutem autem non dat, ideo nec dertahit*».
- La virtù rende l'uomo *temprato* contro le disgrazie, perché il saggio non può perdere nulla di cui debba sentire la perdita. Perciò «*iniuria sapienti non potest fieri*».
- Solo la virtù è l'unico bene inalienabile oppure ne esistono altri?
- Cosa si intende per virtù? Non basta dire: riporre tutto in sé stessi.
- «*Omnium enim extrinsecus adfluentium lubrica et incerta possessio est*».

La *Figura 2* riproduce la rubrica di valutazione tratto-analitica (con diversa ponderazione dei singoli criteri, senza descrittori) usata per attribuire il voto a conclusione dell'interrogazione.

⁴³ «La comprensione non è, quindi, semplicemente la conoscenza dei fatti, ma del perché e del come, spiegati ed esposti attraverso evidenze e ragionamenti. [...] Andiamo al di là delle informazioni date per fare inferenze, collegamenti e associazioni — una teoria che funziona. I modelli validi e ricchi di *insight* sono il risultato di questa comprensione». Il lavoro di Enrico costituisce davvero un'efficace dimostrazione "sperimentale" di quanto le asserzioni degli autori americani colgano nel segno (cfr. G. WIGGINS - J. MCTIGHE, *Fare progettazione* cit., pp. 79-80).

Materia:		Allievo:			data: __ / __ / 2009	
Criteri	livelli	1	2	3	4	5
		Iniziale	Ancora da sviluppare	Accettabile	Sviluppato	Esemplare
	voti in decimi	2-3	4-5	6	7-8	9-10
peso 25 %		0,5-0,9	1-1,4	1,5-1,7 standard	1,8-2,2	2,3-2,5
1.	Conoscenze	Quantità (Rimanere aperti all'apprendimento continuo)				
		25 %	0,5-0,9	1-1,4	1,5-1,7	1,8-2,2
		Qualità (Impegnarsi per l'accuratezza e precisione)				
peso 40 %		0,8-1,5	1,6-2,3	2,4-2,7	2,8-3,5	3,6-4
2.	Pensare flessibilmente	a) Maturità di giudizio • b) Applicare la conoscenza progressa a nuove situazioni • c) Fare domande e porre problemi (apertura di mente) • d) Ascoltare con comprensione ed empatia				
peso 10 %		0,2-0,3	0,4-0,5	0,6	0,7-0,8	0,9-1
3.	Comunicare con chiarezza e precisione	a) Correttezza terminologica				
		b) scioltezza dell'esposizione				

Fig. 2

3.3.2. Promuovere la creatività degli studenti.

«Gli individui non sono creativi (o non creativi) in generale; essi sono creativi in particolari domini di realizzazione e hanno bisogno di raggiungere un'expertise in questi domini prima che possano realizzare significativi lavori creativi»⁴⁴.

Se è vero che la valutazione scolastica a tutti gli effetti potrebbe essere definita, con Pierre Bourdieu, un «campo di forze», allora «affinché l'originalità e l'innovazione possano emergere, occorre che il campo modifichi la sua struttura», affinché, osserva Santagata, affinché possa effettivamente innescarsi *Il processo di rinnovamento della creatività*⁴⁵. La mia piccola esperienza dimostra come grazie alla valutazione autentica la «massa critica di creatività» che la scuola arriva a produrre rischia di essere assolutamente eccezionale.

«La prospettiva di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Grant Wiggins (1993)⁴⁶ e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento. [...]»

La valutazione autentica o alternativa si fonda quindi anche sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali. Per questo nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complesso, più impegnativo e più elevato»⁴⁷.

⁴⁴ Cfr. HOWARD GARDNER, *The Creators' Pattern*, in: MARGARET A. BODEN (edited by), *Dimensions of Creativity*, MIT Press, Cambridge, MA, 1994, p. 145.

⁴⁵ Cfr. W. SANTAGATA, *La fabbrica della cultura cit., loc. cit.*

⁴⁶ GRANT WIGGINS, *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1993.

⁴⁷ Cfr. MARIO COMOGLIO, *La valutazione autentica*, in: *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), 2002, pp. 93-112.

Il compito autentico di accertamento o di prestazione può venir progettato in maniera accurata ed efficace compilando la matrice GRASPS sulla scorta di alcuni elenchi di possibili ruoli, destinatari e prodotti o prestazioni⁴⁸. Esso può essere svolto individualmente al termine di una UdA (che può includere varie attività in *Cooperative Learning*) in classe ma anche a casa.

Un compito di prestazione può anche essere ideato in maniera più agile e un po' meno strutturata⁴⁹, come esemplificato dalla *Scheda 3*.

Scheda 3

classe V, Latino, Terza prova ampliata (quesiti a trattazione sintetica)

Il suicidio come spettacolo (Seneca, *De providentia*, II, 5-12)

Testo del brano in latino e italiano con quattro periodi non consecutivi da tradurre.

Consegne

1. Traduci le frasi non tradotte.
2. Sintetizza la visione del suicidio di Seneca quale si evince da questi due brani. (*max 15 righe*)
3. Individua (nel testo latino) e commenta due o tre *sententiæ* presenti nei due brani. (*min 15 righe*)
4. Catone Uticense, suicida per non cadere in mano a Cesare, nella rilettura di Seneca: un eroe plausibile? Un dramma che può ancora insegnare qualcosa? (*max 15 righe*)
5. Sei un giornalista nella Roma di Nerone. La redazione del tuo giornale ti invia precipitosamente a intervistare il famoso filosofo Seneca, che sta morendo nella sua villa, costretto al suicidio dall'imperatore. Il tuo capo-redattore ti chiede di fare un'estrema intervista incentrata sulla vita e l'opera di questo controverso intellettuale.
6. (*in alternativa alla domanda 4*) Seneca è morto. Addolorato, il suo carissimo amico Lucilio scrive un elogio funebre da leggersi nel giorno del suo funerale, per difendere la validità di molte idee del filosofo giunto a Roma dalla lontana Cordova.
7. (*facoltativa*) Seneca sta morendo. Riceve un estremo messaggio da Leopardi.

Modalità della verifica: compito scritto individuale in classe (durata: tre ore).

Quando gli studenti abbiano acquisito familiarità con questa nuova modalità, può non essere neppure più l'insegnante a escogitare il compito di prestazione. La *Scheda 4* riporta un'intervista impossibile a Pin, protagonista del romanzo *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino, pensata e realizzata da Stefano in completa autonomia, a dimostrazione di come, proseguendo su questa strada, diventi possibile affidarsi alla libera creatività dei ragazzi.

Scheda 4

Stefano, classe V, settembre 2008

Intervista impossibile a Pin

San Remo, che noia: il solito vecchio luogo di villeggiatura estiva. Dopo i viaggi si approda al vecchio molo, si incontrano i vecchi amici: tutto mi sa di vecchio quest'anno...

Sarà che avrei voglia di un'avventura mia, solo mia, del tutto indipendente dalla vita quotidiana, dalla famiglia, dal tranquillo ripetersi del rito del riposo a San Remo. Forse è per questo che lascio la spiaggia afosa, assolata, assolutamente assalita e assediata dai ferragostani famelici di tintarella. Sotto un sole

⁴⁸ Cfr. J. McTIGHE - G. WIGGINS, *Fare progettazione* cit., Schemi 9.3-5, Schede di lavoro 9.1 e 9.3, pp. 169-171, 176, 178. Per un esempio di compito di prestazione relativo a Ludovico Ariosto, cfr cfr. A. CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi* cit., p. 262.

⁴⁹ Cfr. J. McTIGHE - G. WIGGINS, *Fare progettazione* cit., Schemi 8.1-2; Scheda di lavoro 8.1, pp. 155-157.

cocente attraverso l'Aurelia, salgo verso il Poggio, aggiro le serre di garofani e di rose e m'affatico lungo un muro a secco. Raggiungo i primi ulivi: il paesaggio è un po'deturpato dalla linea ferroviaria, dall'autostrada e dai raccordi che sembrano cuocersi al sole come enormi serpi. Ecco da questa curva, sotto questo eucalipto un po'di frescura. Mi siedo e guardo il blu del mare e del cielo. Sarà il frinire infinito, monotono, cadenzato delle cicale, sarà il caldo, ma nel socchiudere le palpebre vedo nella mente e davanti allo sguardo delinearci un'ombra, un viso. Il canto delle cicale diventa il canto di una voce infantile, non una voce dolce e leziosa come quelle di un coro, la voce è secca come quella delle cicale, è rauca come quella di un bambino vecchio. Il suo sorriso è canzonatorio e mi "guarda di sotto in su attraverso la frangia di capelli spinosi che gli mangia la fronte".

"Mondoboia sei Pin! Il fratello della Nera. Non che la conosca di persona, ma tutti la conoscono".

"Non credo di averti mai visto né all'osteria, né lungo i carrugi della città vecchia, tantomeno eri in montagna o accompagnavi Kim quando raggiungeva le varie brigate".

"Non ero in montagna ma alcuni sentieri li ho seguiti: quelli che girano intorno al torrente, che attraversano posti scoscesi e incolti, dove si può scendere al torrente attraverso la scorciatoia sassosa. Lì dove i ragni fanno le tane con l'erba secca".

Pin ora mi guarda incuriosito, uno strano sorriso si fa strada fra le efelidi del suo viso e la sua mente corre alla P.38. Senza quella pistola tutta la sua storia sarebbe stata diversa, e alla fine non avrebbe avuto la gioia dell'amicizia sincera di Cugino. Anch'io ora guardo incuriosito e soprattutto incredulo il volto di Pin e temo di essere canzonato, di essere stuzzicato da una serie di domande a cui è meglio non rispondere se non si vuole essere il bersaglio del ragazzo. Forse è per questo motivo, per non diventare oggetto di scherno (perché in fondo temo la crudeltà di Pin nel mettere allo scoperto le debolezze altrui), che gli propongo un nuovo gioco: invertire le parti. Sarò io a fargli domande, domande serie e lui potrà rispondere sinceramente, perché io non voglio stuzzicarlo o fregarlo: voglio solo conoscerlo meglio. Gli spiego che l'ho incontrato nelle pagine di un libro e che conosco le sue avventure durante la resistenza partigiana. Gli racconto che lui non può conoscermi perché io non sono famoso: nessuno ha raccontato di me, ma in qualche modo possiamo intenderci. Io non sono nel mondo degli adulti da tanto tempo: ho ancora chiaro il ricordo della distanza incolmabile tra il mondo dei grandi e quello dei ragazzi e so anche che qualche uomo, grande e grosso come Cugino, resta in grado di apprezzare le lucciole e i nidi di ragno.

Pin è contento di sentir parlare di queste cose, della sua vita e delle sue sensazioni. È ancor più emozionato quando gli dico che la sua storia è stata la storia di tanti, bambini e adulti, che hanno vissuto il periodo della guerra e della resistenza.

"Dimmi Pin, com'è che sei diventato partigiano, anche se non sapevi nulla del Comitato, del GAP, la tua sorella non aveva ideali politici...".

"Lascia stare la mia sorella, però se lei non avesse avuto clienti stranieri e se io non avessi rubato la pistola al tedesco, non sarei diventato un detenuto politico, non avrei conosciuto Lupo Rosso e non avrei fatto il partigiano. A dire il vero, prima d'essere partigiano mi sarebbe piaciuto essere nella brigata nera, bardato coi teschi e caricatori di mitra. Avrei fatto paura alla gente e i gradi non mi avrebbero più schernito, ma il destino ha fatto di me un ribelle sulle montagne".

Penso che Pin non abbia il coraggio di ammettere che è finito in una brigata partigiana per non sentire più quel senso di inferiorità che provava di fronte all'incomprensibile mondo degli adulti e per colmare il vuoto di affetti famigliari in cui si trovava a vivere.

"Pin, ma il tuo reparto, non è stato poi così glorioso: il comandante, il Dritto, non è poi così eroico, la Giglia sarebbe stato meglio se non fosse venuta con voi, il Mancino...".

"Cosa vuoi dire? Che gli eroi sono nati eroi? Che tutti hanno sempre grandi ideali da seguire? Eppure Gian l'Autista dopo una settimana che era nelle formazioni era già cambiato, era più dignitoso, aveva uno scopo nella vita...".

"Tu vuoi dire che le persone non agiscono perché spinte da un ideale, ma l'ideale lo trovano e lo seguono strada facendo?".

"Proprio così, mondoboia, a me l'ideale è venuto seguendo il destino della pistola rubata. Forse cercavo una famiglia o un amico, ma la mia parte, con gli altri, l'ho fatta, su in montagna. E un amico l'ho trovato, Cugino, lui sì che mi capisce e mi accompagna. Così anche gli altri, quasi tutti quelli della mia formazione erano persone semplici: di politica ne sapevano poco, ma avevano intenzione di fare qualcosa. Erano stufo di subire seduti al bar e nei vecchi carrugi. Così, facendo qualcosa, cercando un riscatto alla loro situazione hanno trovato chi ha dato loro uno scopo per lottare. Noi tutti siamo stati protagonisti e artefici della nuova Italia che nasceva dall'esperienza della guerra e della guerra civile".

"Forse tu parli così perché sei un bambino e ti sentivi inferiore agli adulti, perché non capivi fino in fondo i loro discorsi e neppure i loro desideri e le loro aspirazioni. Forse gli adulti erano spinti da ideali che già coltivavano prima della guerra".

“Può darsi che qualche adulto, come il commissario Kim fosse mosso da una precisa ideologia, perché abituato agli studi, ai libri, alle teorie e viveva l’esperienza della guerra partigiana come se fosse un laboratorio nel quale poteva realizzare degli esperimenti prima solo abbozzati come teorie sui fogli di un quaderno. Anche Ferriera era diverso da noi, perché aveva a lungo atteso la rivoluzione già quando lavorava nelle officine e forse ci comprendeva ancor meno di quanto non facesse il commissario Kim, perché lui aveva capito che la guerra che noi combattevamo non era solo una guerra di liberazione ma anche e soprattutto una guerra di riscatto”.

“In che senso una guerra di riscatto?”.

“Perché, se avessimo vinto la guerra, avremmo potuto cambiare vita, avremmo avuto possibilità mai sperate, tutto sarebbe ricominciato da zero, dalla ricostruzione non solo delle case distrutte ma di noi stessi. Io avrei avuto l’opportunità di non essere più il fratello di una prostituta, così i cognati “terroni” combattevano per non essere più “terroni”, estranei; e così via. Ognuno di noi voleva un mondo migliore”.

“E l’hai avuto Pin! Sento come ti esprimi, non parli più come il ragazzino dei carrugi, ignorante e furbo, rabbioso e umiliato”.

“Sì, sono cambiato e sono rimasto Pin. Non so quanto migliore sia il mondo che ho avuto, ma ho imparato a parlare perché ho potuto parlare, esprimere le mie idee, ascoltare e leggere quelle degli altri. Per il resto, come diceva Kim, ci sono state persone che hanno potuto realizzare tutto ciò che volevano e ci sono stati politici che hanno insegnato loro a volere le cose giuste”.

“Le cose giuste per chi?”.

“Mondoboa, amico, per i politici, ma ti pare?”.

“Sei sempre un po’ scettico, vero Pin?”.

“La vita insegna, amico mio. Ora vai per la tua strada, cerca i tuoi nidi di ragno dove nascondere le tue certezze e fa che sia un posto sicuro, in modo che quando ne avrai bisogno potrai tornare a riappropriartene”.

3.3.3. Coltivare le disposizioni della mente.

«Le nostre scuole sono intrappolate in una insieme di credenze circa la natura dell’abilità e dell’attitudine [...]. Le nostre scuole sono ampiamente organizzate attorno a queste credenze. [...] I tradizionali test di profitto sono normati per paragonare gli studenti uno con l’altro piuttosto che rapportarli a standard di eccellenza. Questo approccio rende difficile vedere i risultati dell’apprendimento e quindi scoraggia gli sforzi. [...]

Per oltre trent’anni, psicologi e altri studiosi della mente umana hanno sperimentato modi di insegnare le abilità cognitive associate all’intelligenza. [...] I primi esperimenti sull’insegnamento di specifiche, isolate, componenti dell’intelligenza portò a uno schema comune di risultati: la maggior parte del *training* aveva successo nel produrre immediati miglioramenti della *performance*, ma di solito le persone cessavano di usare le tecniche cognitive che erano state loro insegnate non appena le specifiche condizioni del *training* venivano rimosse. In altre parole, esse divenivano *capaci* di eseguire qualunque abilità venisse insegnata, ma non acquisivano nessun *habitus* generale ad usarle né la capacità di giudicare da sé quando ciò fosse utile.

Come risultato di queste scoperte, I ricercatori cognitivi hanno incominciato a spostare la loro attenzione verso strategie educative che immergano gli studenti in ambienti intellettuali impegnativi a lungo termine»⁵⁰.

Lauren Resnick sintetizza assai efficacemente perché una sfida di notevole importanza lanciata agli insegnanti sia davvero quella di «rifocalizzazione educativa lontana da un insegnamento di contenuti non relazionati, slegati, a breve termine verso apprendimenti più ampi, più durevoli, essenziali, permanenti»⁵¹. A differenza del panorama educativo americano, per la ricerca educativa italiana le disposizioni della

⁵⁰ Cfr. LAUREN B. RESNICK, *Making America Smarter. The Real Goal of School Reform*, in: ARTHUR L. COSTA (edited by), *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 2001³, pp. 3-4.

⁵¹ Cfr. A. L. COSTA - B. KALLICK, *Le disposizioni della mente* cit., pp. 47-48.

mente sono un *input* recente, almeno con la concretezza fattuale dell'approccio sistemico dei quattro volumi di Arthur Costa e Bena Kallick recentemente tradotti a cura di Mario Comoglio.

Al fine di «indirizzare il focus educativo» verso una «visione più ampia dei risultati dell'educazione», come prima esperimento ho cercato di ripensare le mie lezioni frontali, elaborando una scheda per riassumere i punti essenziali dei canti della *Divina Commedia* (Figura 3). Lo scopo del mio lavoro di spiegazione in classe è quello di evidenziare quali disposizioni della mente sia possibile osservare “in azione” nei versi di Dante, prendendolo un po' come straordinario *magister vitæ*.

Scheda riassuntiva			
Argomento della lezione: <i>Inferno</i> , canto XXI			
Concetti principali:			
1. Dante definisce la sua opera «comedia» (v. 2): <i>understatement</i> che rivela grande umiltà			
2. Quinta bolgia, bolgia dei barattieri, che sono puniti tramite eterna bollitura nella pece			
3. Dante fissa dritto nella pece ⇨ non bisogna aver paura di affrontare il male <i>face to face</i>			
4. I diavoli si azzuffano con un linguaggio estremamente colorito: che eclettico Dante!			
4. Virgilio, dopo aver fatto nascondere Dante per prudenza, apostrofa i diavoli: la ragione non deve aver paura di fronte al male. Si rivolge a loro con estrema nitidezza e incisività: è inutile sprecare parole e tempo con chi sai che non cambierà modo di pensare.			
5. Virgilio si appella al volere di Dio per mettere a tacere Malacoda: la ragione deve fidarsi in sé stessa, ma da sola non è sufficiente per affrontare e avere la meglio sul male			
6. Quanto Dante esce dal nascondiglio, si ricorda dell'assedio di Caprona, delle espressioni dei nemici sconfitti: dimostrazione di empatia.			
7. Dante dichiara le proprie paure: Virgilio gli risponde «non vo' che tu paventi»: usare la ragione non vuol dire negare le proprie paure, ma affrontarle a viso aperto.			
Parole, espressioni memorabili:			
«fissamente mirava» (v. 22) - «paura sùbita sgagliarda» (v. 27)			
Che cosa mi insegna?			
Disposizioni chiamate in causa:			
<input type="checkbox"/> Persistere	<input checked="" type="checkbox"/> Rispondere con stupore e timore reverenziale	<input type="checkbox"/> Applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni	<input type="checkbox"/> Inclinação alla ricerca
<input checked="" type="checkbox"/> Pensare e comunicare con chiarezza e precisione	<input type="checkbox"/> Pensare sul pensare (metacognizione)	<input type="checkbox"/> Rimanere aperti all'apprendimento continuo	<input checked="" type="checkbox"/> Apertura di mente
<input type="checkbox"/> Gestire l'impulsività	<input type="checkbox"/> Assumere rischi responsabili	<input checked="" type="checkbox"/> Umiltà	<input type="checkbox"/> Sistematicità
<input type="checkbox"/> Raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi	<input type="checkbox"/> Impugnarsi per l'accuratezza e precisione	<input checked="" type="checkbox"/> Coraggio	<input type="checkbox"/> Analicità
<input type="checkbox"/> Ascoltare con comprensione ed empatia	<input type="checkbox"/> Trovare humor	<input checked="" type="checkbox"/> Integrità	<input checked="" type="checkbox"/> Ricerca della verità
<input type="checkbox"/> Creare, immaginare, innovare	<input checked="" type="checkbox"/> Fare domande e porre problemi	<input checked="" type="checkbox"/> Fede nella ragione	<input checked="" type="checkbox"/> Fiducia in sé stessi e nel pensiero critico
<input type="checkbox"/> Pensare flessibilmente	<input type="checkbox"/> Pensare in modo interdipendente	<input type="checkbox"/> Imparzialità	<input checked="" type="checkbox"/> Maturità di giudizio
Considerazioni circa le disposizioni segnate:			
Dante ci dà dimostrazione di diversi abiti della mente: l'umiltà, laddove definisce il proprio capolavoro con un epiteto molto banale, la straordinaria chiarezza e incisività con cui descrive questa scena infernale. Parla sempre con un tono nel quale si colgono stupore e timore reverenziale, perché è ben consapevole della propria umana debolezza. Dimostra anche coraggio intellettuale, per come affronta a viso aperto una materia scabrosa. Ma soprattutto colpisce la sua fede nella ragione, alla quale tuttavia pone chiaramente un limite invalicabile.			
Su cosa mi fa riflettere?			
Grandi domande emerse durante la lezione-discussione:			
1. Di fronte alle "schifezze" del mondo è giusto distogliere lo sguardo?			
2. È inevitabile che l'uomo venga "sgargliardito" dalla paura? Come lo si può evitare?			
3. Ammettere le proprie paure è segno di debolezza?			
4. A quali insidie soggiace l'immaginazione umana?			
5. Quali sordità ci impediscono di raggiungere il "porto" cui ci destinano le nostre personali attitudini?			
6. Ammettere e definire i limiti della ragione è un'operazione importante?			
Altre riflessioni			
Di fronte al male, alle brutture del mondo la tentazione di scappare, di distogliere lo sguardo è forte. L'uomo che ha fede nella ragione non deve aver paura di fissare dritto negli occhi il male. Ma lo può fare senza rischiare di essere travolto dal male (che è sempre più forte dell'uomo da solo: per questo Dante si nasconde) solo se ammette e conosce esattamente il limite oltre il quale la ragione non può arrivare, e oltre il quale deve subentrare un aiuto divino. Questo è un messaggio di straordinaria modernità . Per motivi come questo vale davvero la pena continuare a studiare Dante.			

Fig. 3

Martina, Melania, Roberta, in seguito, hanno avuto l'idea di utilizzare la mia scheda per valutare una serie di autori rinascimentali (Figura 4). L'interrogazione orale da loro sostenuta è consistita in una discussione aperta sulle ragioni delle valutazioni da loro attribuite ai singoli scrittori, ed è stata una *top-performance* assolutamente di alto livello. Il compito finale dell'unità è consistito nello scrivere un saggio focalizzato su una domanda essenziale simile a quella sollevata dal DeSeCo Project⁵²: considerando gli esempi della vita e dell'opera di questi autori, quali disposizioni della mente sono oggi necessarie ai giovani per vivere una vita di successo e per affrontare le sfide del presente e del futuro?

Un'altra significativa rifocalizzazione da me sperimentata è stata elaborare una nuova rubrica di valutazione, analitica e olistica allo stesso tempo, sulla base delle sedici

⁵² Cfr. DOMINIQUE SIMONE RYCHEN - LAURA HERSH SALGANIK - MARY ELIZABETH McLAUGHLIN (edited by), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, Swiss Federal Statistical Office, Neuchâtel 2003, p. 112.

disposizioni della mente elencate da Costa e Kallick, con l'aggiunta di qualche altra (Figura 5). In effetti, questa doppia rubrica è soprattutto adatta per valutare i compiti di prestazione autentica, proprio perché nella "filigrana" delle verifiche tradizionali in classe (p. es. una versione di latino) è davvero difficile cogliere l'evidenza di un numero ampio di disposizioni della mente "in opera".

Alcuni insegnanti potrebbero forse considerare i compiti di prestazione autentica non del tutto *validi*, al fine di valutare l'effettiva ritenzione delle conoscenze. La mia piccola esperienza conferma, invece, che essi sono assolutamente più *affidabili* e predittivi in una prospettiva a lungo termine⁵³.

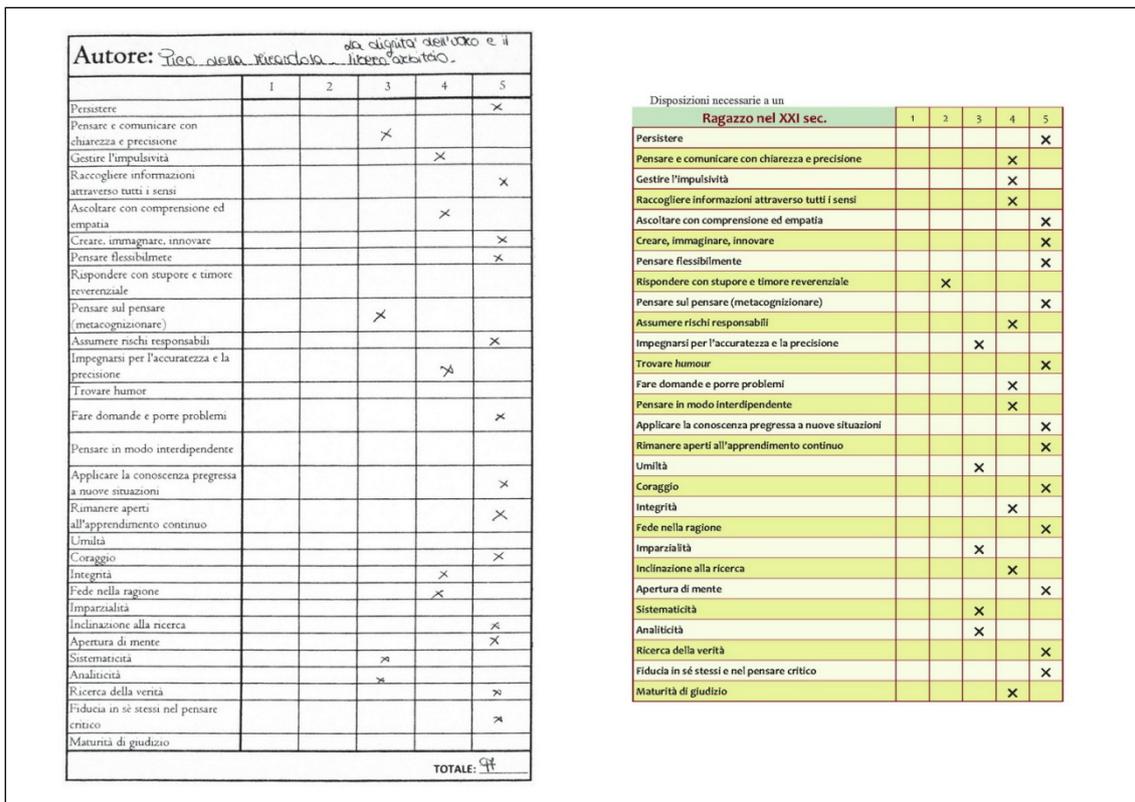


Fig. 4

In ultimo ho elaborato un attestato finale interamente focalizzato su venti disposizioni della mente (Figura 5), al fine di valutare in un modo più ricco il profitto del lavoro svolto durante l'intero anno scolastico dai miei studenti. Si tratta d'una valutazione meramente 'formativa', priva di qualsiasi implicazione 'sommativa' sulla pagella conclusiva.

⁵³ Sulla distinzione tra *validità* e *affidabilità* della valutazione, cfr. J. MCTIGHE - G. WIGGINS, *Fare progettazione* cit., p. 272.

A. n. 2007/2008

Attestato

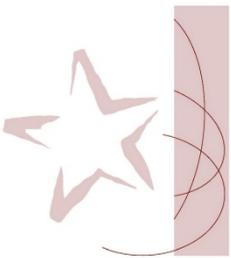
CLASSE V



LICEO SCIENTIFICO STATALE
 Viale Papa Giovanni XXIII 25 10098 RIVOLI
 Tel. 0119586756 Fax 0119589270 Iva 8600990012
 darwin@liceodarwin.rivoli.to.it
 www.liceodarwin.rivoli.to.it

Le varie prove di verifica affrontate nel corso dell'anno nelle materie **Italiano e Latino** consentono di attestare che l'alunna **SONIA** valutando l'insieme delle varie **disposizioni della mente**, ha raggiunto il punteggio complessivo di punti **87** su 100 equivalenti a un livello **ECCELLENTE**


 Firma 6 giugno 2008
Data



Disposizioni della mente

	1	2	3	4	5	Miglioramenti
	Iniziale	Sotto lo standard	Standard	Sopra lo standard	Eccezionale	
1. Persistere				X		
2. Pensare e comunicare con chiarezza e precisione					X	+
3. Gestire l'impulsività				X		
4. Raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi		X				
5. Ascoltare con comprensione ed empatia					X	+
6. Creare, immaginare, innovare					X	+
7. Pensare flessibilmente					X	
8. Rispondere con stupore e timore reverenziale					X	
9. Pensare sul pensare (metacognizione)				X		
10. Assumere rischi responsabili (coraggio)					X	+

	1	2	3	4	5	Miglioramenti
	Iniziale	Sotto lo standard	Standard	Sopra lo standard	Eccezionale	
11. Impegnarsi per l'accuratezza e precisione					X	
12. Trovare humor			X			
13. Fare domande e porre problemi (apertura di mente)					X	
14. Pensare in modo interdipendente		X				
15. Applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni					X	+
16. Rimanere aperti all'apprendimento continuo					X	
17. Maturità di giudizio					X	+
18. Assertività				X		+
19. Self-management				X		
20. Readiness					X	+



<http://www.habits-of-mind.net/>

Fig. 5

3.3.4. Differenziare i percorsi di apprendimento.

«Differenziare significa rompere con la pedagogia frontale — la stessa lezione, gli stessi esercizi per tutti —, significa soprattutto porre in essere una *organizzazione del lavoro e dispositivi didattici* che mettono regolarmente ciascuno in una situazione ottimale, innanzitutto quelli che devono imparare di più. Sapere ideare e far evolvere tali dispositivi è

una competenza sognata e costruita a poco a poco da tutti gli insegnanti che pensano che l'insuccesso scolastico non sia una fatalità, che ognuno può imparare»⁵⁴.

L'Istruzione Differenziata nella prospettiva perorata da Perrenoud appare connettersi direttamente con quell'"etica della cura e della responsabilità" teorizzata da Carol Gilligan nel suo rivoluzionario libro del 1982⁵⁵. Ma anche con la filosofia del *coaching*.

«Le *Coaching* est un style de relation, basé sur une mentalité qui reconnaît l'être humain et l'aide qu'il peut demander. Il ouvre une relation privilégiée de personne à personne dans laquelle la personne dans son fonctionnement est plus importante que le problème ou la situation. Le *Coaching* vise une auto-transformation vers l'autonomie, permettant au coaché d'adopter des attitudes, des réactions et actions qui lui sont le plus favorable. Le *Coaching* cherche la dynamisation de la performance, notamment professionnelle, en s'appuyant sur le présent pour aller vers le future.

Le *Coaching* c'est accompagner une personne dans un moment-clef de sa vie professionnelle, dans une relation de parité indispensable pour amener un client vers l'autonomie (l'auto-apprentissage, l'auto-évaluation et l'auto-génération)»⁵⁶.

Non dovendo fare i conti con particolari differenze nelle famiglie di provenienza e nel *background* socio-culturale dei ragazzi⁵⁷, la mia è stata solo una «risposta di opportunità»: scoprire e venire incontro i diversi modelli motivazionali con l'unico scopo di sviluppare al massimo il loro potenziale individuale. In relazione all'imprevedibile *readiness* e ai diversi interessi degli studenti, in primo luogo offro l'opportunità di differenziare i contenuti le unità di apprendimento, ricorrendo anche a incentivi estrinseci⁵⁸. Indico chiaramente il "minimo comune denominatore" (p. es. quali poesie di Catullo devono assolutamente essere conosciute), e propongo contestualmente una serie di letture integrative possibili, invitando gli studenti a fare le proprie scelte sulla base di una Scheda di progettazione personalizzata⁵⁹.

Oltre a ciò, usando la matrice GRASPS, faccio in modo di progettare "su misura" diversi compiti di prestazione finale⁶⁰. La ragionevolezza di questo approccio viene così argomentata da Jere Brophy.

«Gli studenti di scuola superiore sviluppano anche un interesse per il miglioramento e per la comprensione di sé, e per il futuro professionale. L'emergere di questi interessi riflette la progressione dell'attenzione principale rivolta sulla competenza (per esempio, quali sono le mie aree di forza e di debolezza?) all'attenzione principale diretta ai problemi di identità (per

⁵⁴ Cfr. P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze* cit., p. 61.

⁵⁵ Cfr. CAROL GILLIGAN, *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1982 (trad. it. *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1987), pp. xix, 30, 55, 57; cfr. anche M. FULLAN - A. HARGREAVES, *Cosa vale la pena cambiare* cit., pp. 46-47.

⁵⁶ Cfr. BERNARD BESSON - VITO VIGANO - JEAN-MICHEL VUAGNAUX, *L'Art du coach: une nouvelle maïeutique*, Groupe Intervention Innovation, Paris s. d.

⁵⁷ Cfr. JERE E. BROPHY, *Motivare gli studenti ad apprendere*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2003, pp. 306-312.

⁵⁸ Cfr. J. E. BROPHY, *Motivare gli studenti* cit., pp. 147-160.

⁵⁹ Per un esempio di unità di apprendimento su Catullo così impostata, cfr. A. CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi* cit., pp. 277-280.

⁶⁰ Per tre esempi di possibili compiti di prestazione sul *De bello Gallico* di Cesare, ideati per ragazzi interessati a Medicina, Giurisprudenza, o all'Accademia militare, cfr. A. CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi* cit., pp. 276-277.

esempio, quale tipo di persona voglio diventare, in termini di valori personali, di stile di vita, di occupazione, ecc.)»⁶¹.

A ciascun ragazzo è affidata la decisione riguardo i seguenti punti:

- angolatura di studio;
- ipotesi di lavoro: grande domanda a cui cercare una risposta;
- risultati auspicati in termini di comprensione significativa e/o di arricchimento personale;
- modalità di verifica (scritta o orale) e data;
- obiettivo di prestazione, ovvero il voto in decimi auspicato;
- aspetto/i di comprensione significativa preso/i come obiettivo/i;
- disposizioni della mente da sviluppare o potenziare.

«Ho analizzato Catullo dal punto di vista di psicologo d'amore, di esperto d'amore per riuscire, grazie alla sua esperienza, a comprendere un po' meglio questo complicato sentimento»: questa l'angolatura da scelta da Sonia, che in quel momento stava pensando di iscriversi a Giurisprudenza. Abbiamo concordato quindi di focalizzare il lavoro sull'empatia, e di sviluppare le disposizioni della precisione e chiarezza nel comunicare, e della flessibilità nel riflettere. L'ottimo esito dell'interrogazione (per cui da Sonia optò) è stato l'inizio di una spirale virtuosa di *empowerment* cognitivo, con conseguente notevole progresso del senso di autoefficacia.

«La chiave per rendere le esperienze di apprendimento degli studenti significative è focalizzare la vostra pianificazione su obiettivi di istruzione principali, espressi in termini di risultati dello studente desiderati»⁶².

3.3.5. Formare persone autonome nell'apprendere e futuri professionisti riflessivi.

«Lei è convinto che gli studenti siano in grado di autogestirsi nei confronti dello studio (e nei compiti a casa) oppure ritiene che debbano essere controllati e seguiti? Che rapporto vorrebbe avere con i suoi studenti?».

Scuola nuova, classe nuova, inizio anno. Queste due domande mi sono sentito rivolgere dalla folgorante *acies animi* dai miei nuovi studenti durante la mia prima lezione con loro, avendo io lanciato loro la tipica domanda da cui Yael Sharan usa partire per la variante del *Cooperative Learning (Group Investigation)* da lei elaborata insieme con il marito Shlomo⁶³: che cosa volete sapere (su di me come insegnante)? Quasi a voler dimostrare che davvero «l'auto-direttività è una forza innata che l'educazione dovrebbe servire a "liberare"»⁶⁴.

«Aiutate gli studenti ad imparare a darsi i loro obiettivi scolastici personali. Strettamente collegata alla crescente capacità degli studenti di valutare i propri risultati scolastici è la loro prontezza a darsi obiettivi personali di apprendimento. Oltre a sviluppare l'auto-consapevolezza e il controllo della propria crescita nel tempo, questa capacità permette agli

⁶¹ Cfr. J. E. BROPHY, *Motivare gli studenti* cit., p. 302.

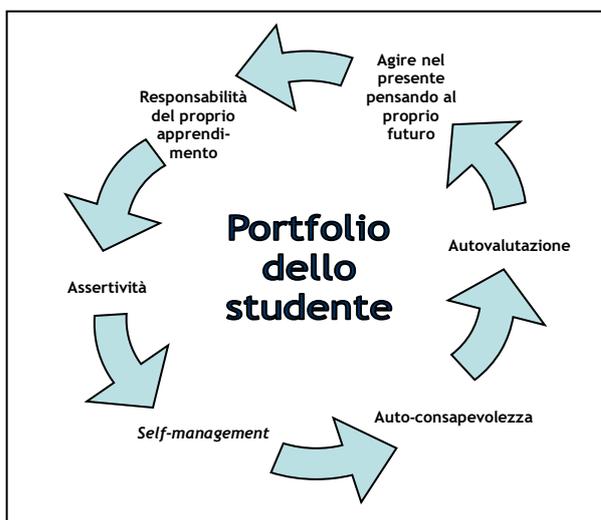
⁶² Cfr. J. E. BROPHY, *Motivare gli studenti* cit., p. 68.

⁶³ YAEL SHARAN - SHLOMO SHARAN, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Centro Studi Erickson, Trento 1998.

⁶⁴ Cfr. ARTHUR L. COSTA - BENA KALLICK, *Assessment Strategies for Self-Directed Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2004, p. xiii.

studenti di modificare le rubriche di classe per includere obiettivi di crescita personale e di collaborare in modo significativo con gli insegnanti nello stabilire obiettivi individualizzati»⁶⁵.

Sempre più appare evidente l'importanza trasversale di questo obiettivo formativo nell'odierna *société à projets* descritta da Jean-Pierre Boutinet⁶⁶: «Forse è addirittura un obiettivo primario della scolarità di base: divenire capace di formulare progetti, di realizzarli, di valutarli»⁶⁷.



È il portfolio dello studente lo strumento, a mio avviso, più adatto per coltivare quella *pratique* e *gouvernement de soi* che Michel Foucault nella sua *Herméneutique du Sujet* postula come un «compito urgente, fondamentale, politicamente indispensabile». Esso funziona come una sorta di *principium individuationis* del curriculum scolastico, a condizione di intenderlo come prodotto creativo del *noûs poietikós* non di un'*équipe* di docenti armati delle migliori intenzioni, ma dei ragazzi stessi.

È la risposta operativa alla grande domanda didattica: Come possiamo fare in modo che gli studenti lavorino con la stessa passione, devozione, responsabilità, persistenza, interesse allo sviluppo continuo della propria “professionalità” di un fotografo, di un *interior designer*, o dei migliori specialisti?

In concreto, la *Scheda 5* riassume la procedura da me seguita.

Scheda 5

Portfolio dello studente⁶⁸

Proposta interdisciplinare facoltativa rivolta a tutta la classe a inizio anno

Passaggi

- A inizio anno: cosa è e cosa *non* è il portfolio, chiacchierata introduttiva, con esemplificazioni tratte dalla vita reale;
- vengono individuati gli studenti interessati;
- viene consegnata lettera di spiegazione alle famiglie, da far leggere ai genitori;
- viene consegnata la scheda di progettazione, e la rubrica analitica per la valutazione finale (con le indicazioni circa la tempistica per la realizzazione del portfolio);
- i ragazzi vengono assistiti con particolare attenzione nella compilazione della scheda di progettazione;
- a loro viene richiesto di raccogliere, strada facendo, le verifiche da loro giudicate più significative — possibilmente di tutte le materie —, compilando una scheda di riflessione per ognuna di esse;

⁶⁵ Cfr. C. A. TOMLINSON, *Adempiere la promessa* cit., p. 86.

⁶⁶ Cfr. JEAN-PIERRE BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Presses Universitaires de France, Paris 1999⁵.

⁶⁷ Cfr. P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze* cit., p. 84.

⁶⁸ Per una più esauriente discussione della concezione teorico-pratica del portfolio cui mi ispiro, per la Scheda di progettazione e la Rubrica di valutazione analitica da me predisposte, cfr. A. CHIARLE, *Progettare apprendimenti significativi* cit., pp. 281-286.

- strada facendo i ragazzi che hanno aderito vengono di tanto in tanto monitorati (spronati, rimotivati, etc.);
- da metà maggio i ragazzi incominciano la realizzazione del portfolio, con monitoraggio individuale più assiduo;
- alla fine dell'anno il portfolio viene valutato in 15esimi: il 10% circa di questo voto viene utilizzato per accrescere la media finale sulla pagella delle materie del docente proponente.

«Sono convinto che il portfolio sia l'unico strumento che permette di valutare un anno scolastico in modo completo. Grazie al portfolio mi rimarrà una fotografia ad alta definizione di me stesso. [...]

Ora credo di aver fatto un "balzo di qualità". Ho capito che solo partendo da una forte motivazione personale si possono raggiungere risultati eccellenti. Quest'anno mi sono dedicato molto di più alla scuola e spero di ottenere valutazione proporzionali al mio sforzo, sapendo che comunque rimarrà il mio portfolio a testimoniare il lavoro svolto.

Mi impegno a sviluppare la disposizione accuratezza e precisione, in cui non sempre sono all'altezza. Sono molto soddisfatto delle sfide che mi sono poste, e che sono riuscito a vincere. Assumere rischi responsabilmente è un'importantissima disposizione, nella scuola come nel lavoro. [...] Mi è piaciuto dedicarmi al portfolio e spero il prossimo anno di poter ripetere questo lavoro».

La riflessione con cui Federico conclude il suo portfolio dimostra come davvero il portfolio, costruito attorno alle disposizioni della mente come «un potente quadro di riferimento»⁶⁹, comporti una «risignificazione costitutiva di sé», come esercizio di «libertà verticale»⁷⁰, non imponibile dall'alto *ope legis*.

4. Conclusione.

«Qui c'è davvero molto da rivedere e da fare. [...] Le questioni vanno affrontate con un progetto condiviso che scaturisca da una visione e un approccio [...] che possa presentarsi come la costruzione collettiva di una visione coerente del futuro del sistema scolastico, attorno alla quale si possa raccogliere e concentrare un ampio consenso attraverso processi di partecipazione, discussione, ascolto»⁷¹.

Se la sfida, dunque, è rompere *L'assedio del presente*, poiché non possiamo fare a meno di assistere con preoccupazione alla «sostituzione dell'istruzione con un'informazione sempre più sciocca e superficiale che non consente la formazione di una coscienza critica», perché non accettiamo «lo svuotamento della scuola e dell'Università»⁷², diventa di vitale importanza — argomentano Vittorio Campione e Silvano Tagliagambe — individuare «modelli convergenti di analisi e di comportamento», come quelli fin qui descritti.

Un "buona battaglia" da combattere nello spirito più genuino della *paideia* socratica, liberale perché «diretta a ogni essere umano», «impegnata cioè stimolare l'intelligenza di ciascuno studente e a creare una comunità che possa davvero confrontarsi su ogni problema»⁷³. *Coltivare l'umanità*, dunque, questo dunque l'*ethos* del docente,

⁶⁹ Cfr. A. L. COSTA - B. KALLICK, *Le disposizioni della mente* cit., pp. 333-336.

⁷⁰ Cfr. P. TRIANI, *Il dinamismo della coscienza* cit., pp. 260-261.

⁷¹ Cfr. VITTORIO CAMPIONE - SILVANO TAGLIAGAMBE, *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino 2008, pp. 259, 239.

⁷² Cfr. CLAUDIO GIUNTA, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, il Mulino, Bologna 2008.

⁷³ Cfr. MARTHA NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999, pp. 31-63.

professionista pienamente consapevole del fatto che «la sua attività consiste nel contribuire alla formazione e alla crescita delle persone giovani che gli sono affidate»⁷⁴. Capace di attivare «la progressività circolare» e la «spontaneità conscia» della propria coscienza «innamorata», aperta, interrogante e auto-trascendente, protesa a intenzionare «l'ampiezza della propria esistenza»⁷⁵. Nella prospettiva dell'appassionato *I care* perorato da Umberto Galimberti⁷⁶.

«Perché questi giovani non li si fa incuriosire delle loro capacità, delle loro abilità, delle loro virtù, senza pensare a nulla di ascetico. Gli antichi Greci parlavano della virtù come delle capacità proprie di ciascuno di noi. Ecco, se noi facessimo incuriosire i giovani della loro virtù, forse si potrebbero appassionare di sé, innamorare di sé, e imparare quello che per i Greci era la grande meta dell'esistenza umana, ovvero l'arte del vivere.

Un investimento su di sé, come i fiori: che bello vederli fiorire, invece che appassire! Se ciascun giovane si pensasse come un fiore che ha voglia di fiorire, per la stagione che gli è data, allora la loro espansività potrebbe trovare espressione. Allora, forse l'ospite inquietante, il nichilismo, non sarebbe passato invano».

⁷⁴ Cfr. V. CAMPIONE - S. TAGLIAGAMBE, *Saper fare la scuola* cit., p. 229.

⁷⁵ Cfr. P. TRIANI, *Il dinamismo della coscienza* cit., pp. 140-154.

⁷⁶ Cfr. U. GALIMBERTI, intervista in video di presentazione del libro *L'ospite inquietante* cit. <http://it.youtube.com/watch?v=UQcvpevBVfI>.